

A ALIMENTAÇÃO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS E DAS SUAS FAMÍLIAS EM CONTEXTO DE CONFINAMENTO PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO

Daniela Gonçalves

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

A ALIMENTAÇÃO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS E DAS SUAS FAMÍLIAS EM CONTEXTO DE CONFINAMENTO PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO

Daniela Gonçalves

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Leonor Toledo

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

À minha família, que me deu a possibilidade de realizar este percurso, assim como, me apoiou incondicionalmente. Um agradecimento especial à minha mãe e à minha avó de coração que sempre acreditaram em mim.

Às minhas companheiras de estágio, com o qual partilhei as minhas dificuldades e conquistas e me acompanharam durante toda esta *aventura*.

Às minhas amigas de coração, que ouviram os meus desabafos e me deram motivação, em especial à minha amiga Margarida.

Aos professores e professoras que me acompanharam ao longo de todo o percurso, pela orientação e disponibilidade.

À educadora Mafalda, que me recebeu de *braços abertos* e confiou em mim e nas minhas capacidades desde o primeiro momento.

À educadora Carminho, pela sua experiência e resiliência.

À professora Sónia Cabral, minha orientadora da PPS em Creche, por me ter desafiado a ser a melhor versão de mim e me ter dado ferramentas para descobrir a minha identidade profissional.

À professora Leonor Toledo, minha orientadora, pela disponibilidade, compreensão e por todos os ensinamentos que me deu.

Às crianças que me deram oportunidade de entrar nas suas vidas e me fizeram crescer, demonstrando-me que este é o caminho que me faz feliz e que quero seguir.

RESUMO

O presente relatório diz respeito à Prática Profissional Supervisionada (PPS, módulo II), desenvolvida no primeiro semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar. Esta decorreu de 9 de novembro de 2020 a 7 de maio de 2021, tendo sido realizada, tanto em regime presencial, como regime online, devido ao confinamento imposto pela pandemia de Covid-19.

A PPSII ocorreu no contexto de Jardim de Infância, numa organização socioeducativa localizada na área Metropolitana de Lisboa, com um grupo constituído por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Na primeira parte do relatório é apresentada uma contextualização da organização socioeducativa, crianças e das suas famílias e equipa educativa, explicitando as intenções para a ação, assim como, uma descrição da prática desenvolvida.

Na segunda parte do relatório é desenvolvida uma investigação sobre “A alimentação de um grupo de crianças e das suas famílias em contexto de confinamento pandémico: um estudo de caso”, contendo, revisão de literatura fundamentada, assim como, a apresentação e discussão dos resultados obtidos, através de um questionário realizado às famílias.

A necessidade de aprofundar este tema surgiu através de uma criança do grupo, que tinha problemas de mastigação, assim como, apresentava a dentição bastante danificada. Com o início do confinamento, o rumo da minha investigação mudou, pois senti necessidade de compreender os hábitos alimentares das crianças do grupo e das suas famílias durante este período.

A investigação assume uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizado a metodologia Estudo de Caso.

Palavras-chave: Alimentação, alimentos, confinamento, educação alimentar, refeições.

ABSTRACT

This report concerns the Supervised Professional Practice (PPS, module II), developed in the first semester of the 2nd year of the Master in Preschool Education. This took place from November 9, 2020 to May 7, 2021, having been carried out both in person and online, due to the confinement imposed by the Covid-19 pandemic.

The PPSII took place in the context of kindergarten, in a socio-educational organization located in the Metropolitan Area of Lisbon, with a group consisting of 21 children, aged between 4 and 6 years old.

The first part of the report presents a contextualization of the socio-educational organization, children and their families and the educational team, explaining the intentions for the action, as well as a description of the practice developed.

In the second part of the report, an investigation is developed on "The feeding of a group of children and their families in a context of pandemic confinement: a case study", containing a well-founded literature review, as well as the presentation and discussion of the results obtained through a questionnaire carried out with the families.

The need to deepen this theme came from a child in the group, who had chewing problems, as well as his dentition very damaged. With the beginning of the confinement, the course of my investigation changed, as I felt the need to understand the eating habits of the children in the group and their families during this period.

The investigation takes a qualitative approach, using the Case Study methodology.

Keywords: feeding; food; lockdown; meals.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	4
Caracterização para a ação educativa.....	5
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	5
1.2. Contexto Socioeducativo.....	5
1.3. Equipa educativa	8
1.4. Ambiente Educativo (Espaços físicos, materiais e rotinas).....	10
1.5. Crianças.....	15
1.6. Famílias	19
2. Análise reflexiva da intervenção	21
2.1. Planificação	22
2.2. Intenções para a ação.....	23
2.3. Processo de intervenção.....	27
3. Investigação em jardim de infância.....	29
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	30
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	31
3.2.1. O que é a educação alimentar?	32
3.2.2. Importância da educação alimentar na educação pré-escolar?	32
3.2.3. O papel das famílias, contexto socioeducativo e equipa educativa na educação alimentar.....	34
3.2.4. Estratégias para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis	35
3.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético	36
3.4. Apresentação e discussão dos dados	39
3.4.1. Conclusões	51
4. Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto	52
5. Considerações finais	56
Referências.....	59
Anexos.....	64
Anexo A.Roteiro ético da investigação na PPSII	65
Anexo B.Protocolo de consentimento informado	71
Anexo C.Protocolo de consentimento informado para elaboração do portefólio da criança.....	73

Anexo D. Carta de apresentação às famílias	75
Anexo E. Inquérito por entrevista à educadora.....	77
Anexo F. Transcrição do inquérito por entrevista à educadora	81
Anexo G. Inquérito por questionário às famílias	90
Anexo I. Portefólio da criança	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Idades do grupo	15
Figura 2. Frequência com que as crianças da sala C3 realizam as refeições.....	40
Figura 3. Frequência com que as crianças da sala C3 comem em frente a um ecrã ..	40
Figura 4. Frequência com que as crianças da sala C3 comem determinados alimentos	41
Figura 5. Frequência com que as famílias encomendam comida para casa.....	42
Figura 6. Frequência com que as famílias compram comida pré-feita no supermercado	43
Figura 7. Níveis dos pequenos-almoços das famílias em período de confinamento....	47
Figura 8. Níveis dos pequenos-almoços das famílias em período pré- confinamento .	47
Figura 9. Refeição da ceia.....	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina semanal do grupo	12
Tabela 2. Informações relativas ao grupo	16
Tabela 3. Pequenos-almoços das crianças do grupo em período de confinamento	45
Tabela 4. Pequenos-almoços das crianças do grupo em período pré-confinamento ..	46

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
PE	Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório descreve de forma reflexiva a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar. O estágio foi realizado em Jardim de Infância, num grupo com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Foi-me proposto, ao longo da prática, que desenvolvesse registos de observação, reflexões semanais, planificações, entre outros instrumentos importantes, que foram posteriormente colocados e organizados no meu portefólio individual.

Relativamente à estrutura do relatório, este é composto por: (i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, nomeadamente, meio onde está inserido o contexto socioeducativo, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, crianças e, por último, famílias; (ii) análise reflexiva da intervenção, referente às planificações, intenções para a ação, tanto com as crianças, como com as famílias e equipa educativa e processo de intervenção; (iii) investigação em jardim de infância, com a identificação e fundamentação da problemática, revisão de literatura fundamentada, roteiro metodológico e ético e apresentação e discussão dos resultados; (iv) construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto; (v), considerações finais; (vi) referências, e, por último (vii), anexos.

O primeiro ponto do relatório, caracterização reflexiva do contexto socioeducativo foi elaborada com base no Projeto Educativo (PE), Projeto de Sala, observação do contexto e, ainda, uma entrevista realizada à educadora, tendo sido fundamentada com autores de referência. Acrescentei, também, alguns registos do contexto que achei pertinentes.

No que diz respeito à análise reflexiva da intervenção, procurei explicitar as minhas planificações, assim como, as intenções pela qual orientei a minha prática, sendo estas destinadas ao grupo de crianças, equipa educativa e famílias. Mais uma vez, procurei fundamentar teoricamente.

No terceiro ponto, referente à investigação em jardim de infância, é apresentada a problemática da investigação, a sua fundamentação e como esta surgiu no contexto. Neste ponto foram realizadas algumas questões de modo a orientar a minha investigação, com revisão de literatura aprofundada, tendo utilizado vários autores de referência.

No ponto seguinte é elaborada a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, tendo sido realizado um balanço da prática

profissional supervisionada I e II, assim como, todo o trabalho desenvolvido ao longo das mesmas.

Por último, nas considerações finais procurei refletir de modo geral sobre as minhas práticas e o impacto que estas tiveram em mim e no meu percurso académico e profissional e nos grupos em que me inseri.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

1. Caracterização para a ação educativa

Neste capítulo irei apresentar a caracterização do meio em que a Organização Socioeducativa onde realizei a minha Prática Profissional está inserido, tal como, o seu contexto socioeducativo, caracterização da Equipa Educativa, Ambiente Educativo, o grupo de crianças e, ainda, a caracterização das suas famílias. Estes pontos foram construídos com base nas informações retiradas do Projeto Educativo, Projeto curricular de Grupo, observação participante e não participante, notas de campo, assim como, conversas informais com a equipa de sala e um inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante.

1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

O estabelecimento onde realizei a PPS II está localizado em Lisboa, mais concretamente, na freguesia de Arroios. Esta é bastante movimentada, tendo disponível uma vasta oferta de transportes públicos (estações de metro, autocarros, entre outras), estabelecimentos de comércio (supermercados, cafés, restaurantes, papelarias etc) e ainda, de serviços (hospitais, correios, entre outros).

As outras 5 organizações socioeducativas que fazem parte desta IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) encontram-se situadas em Campo de Ourique, Misericórdia, S. Vicente de Fora e Olivais, todas inseridas na Área Metropolitana de Lisboa.

1.2. Contexto Socioeducativo

Em primeiro lugar, importa caracterizar o contexto socioeducativo no qual a PPS II foi desenvolvida, uma vez que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o ambiente educativo é descrito como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al. 2016, p.5).

As informações utilizadas neste ponto foram retiradas, sobretudo, do Projeto Educativo da Fundação. Segundo Silva et al. (2016), este documento serve como instrumento de orientação da ação do contexto socioeducativo.

A organização socioeducativa é caracterizada sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (Decreto-Lei nº 172-A/2014, de novembro e lei nº76/205, de 28 de julho). Foi fundada a 25 de março de 1834, com o nome “Sociedade Promotora das Escolas Gratuitas de Primeira Infância”. Posteriormente assumiu-se sendo Sociedade

das Casas de Asilo da Infância Desvalida, no qual lutava para “proteger, educar e instituir as crianças pobres” enquanto os pais iam trabalhar (Projeto educativo, 2018, p.6). Mais tarde, em 1992, este estabelecimento foi reconhecido como fundação, denominação dada até aos dias de hoje. No dia 29 de janeiro de 2007, os estabelecimentos foram registados, definitivamente, com o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social.

No que concerne à missão do contexto Socioeducativo, estes passam por dar apoio, tanto às crianças e jovens, como à integração social e comunitária; proteção de cidadãos; prestação de cuidados de saúde e de reabilitação; promoção da educação e formação profissional, concessão de bolsas e subsídios, entre outros.

A instituição tem como objetivo “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo 2018, p. 8), e esta é regida segundo os seguintes valores: ajuda à pessoa desfavorecida, transparência, tanto com as famílias, como com entidades reguladoras e colaboradoras; rigor, qualidade e eficiência.

A ação desta fundação tenta assegurar “a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas Casas de Infância” (Projeto Educativo 2018, p.9).

O departamento de Infância está dividido em 6 estabelecimentos, sendo estes situados, como referido anteriormente, na zona metropolitana de Lisboa (Arroios, Calafates, Olivais, Santana, Santa Quitéria e São Vicente).

No que concerne ao departamento dos recursos humanos, mais concretamente ao corpo docente e não docente, este é caracterizado sendo uma equipa multidisciplinar, no qual estão inseridos: Diretora do Departamento de Infância, Adjunta da Diretora de Departamento, Diretoras de cada de Infância, Educadoras de Infância, Técnicas de Tempos Livres, Ajudantes de Ação Educativa, Escriurárias, Cozinheiras e Trabalhadoras Auxiliares, perfazendo um total de 114 colaboradores.

Na sede da fundação está organizado o Conselho de administração, assim como, a Direção do Departamento de Infância e o Departamento de Recursos. Estes órgãos estão responsáveis por articular as várias Casas de Infância, garantindo um bom funcionamento destas.

No que diz respeito aos princípios educativos, estes passam por envolver a família e incentivar a sua participação em todo o processo educativo, formar cidadãos ativos e conscientes, sentido de responsabilidade e de persistência, aprendizagem da

tolerância, solidariedade, respeito pelo outro, e ainda, construção do pensamento crítico.

Deste modo, as linhas orientadoras da fundação dizem respeito a tudo o que foi referido anteriormente, existindo objetivos dirigidos, tanto às famílias, crianças, como à comunidade.

No que se refere à capacidade total de crianças nos estabelecimentos, esta foi definida de acordo com o número de salas e equipamentos existentes, dando resposta a cerca de 750 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5/6 anos.

As respostas sociais disponibilizadas pela fundação dizem respeito à valência de creche, mais concretamente, 20 salas destinadas à Creche, incluindo, 4 que são para o Berçário e, ainda, 19 salas para a valência do Jardim de Infância.

As instituições funcionam de segunda a sexta, com o horário das 8h às 19h. No entanto, o horário destinado às atividades é das 9h às 17h30. Os estabelecimentos durante este tempo letivo disponibilizam diferentes atividades, com a finalidade de “preparar as crianças para os desafios atuais e futuros, de carácter cultural, social e tecnológico, contribuindo para formar cidadãos responsáveis, autónomos e inventores” (Projeto Educativo, 2018, p.11). Entre as atividades proporcionadas, uma é caracterizada sendo “enriquecimento curricular”, a sensibilização à Prática Desportiva, destinada a crianças de Jardim de Infância e, outras, de natureza extracurricular. Para a Creche, as atividades extracurriculares passam pela Música, Ginástica e Literacia e, para o Jardim de Infância, Filosofia para crianças, Biodanza, Yoga, Inglês e Música. Estas atividades são dinamizadas por professores especializados nas respetivas áreas.

Este contexto socioeducativo mantém algumas parcerias com serviços e instituições, como as Escolas Superiores de Educação, Juntas de Freguesia, Centros de Saúde, Escolas de Formação Profissional, entre outros, de modo a poder continuar a participar em projetos de âmbito educativo e social.

Relativamente ao estabelecimento no qual o meu grupo está inserido, localizado na freguesia de Arroios, este foi fundado a 18 de julho de 1872 e dá resposta a cerca de 120 crianças com idades compreendidas entre os 2 meses e os 3 anos (Creche) e os 3 anos aos 5/6 anos (Jardim de Infância).

As suas instalações contam com três pisos: piso da cave, piso térreo e piso superior. No piso da cave estão organizados cacifos para todos os funcionários daquele estabelecimento. Neste local estão ainda disponíveis dois sofás, uma casa de banho, uma sala polivalente, no qual, por vezes, as crianças vão quando está a chover, ou

realizar atividades extracurriculares e, ainda, um gabinete no qual algumas crianças realizam sessões de terapia.

No piso térreo existem 3 salas de atividades destinadas à valência de creche e as outras 2 à valência de Pré-escolar. Neste piso é disponibilizado, ainda, uma sala de refeições, 1 zona de recreio exterior com pavimento coberto e adaptado, instalações sanitárias, tanto para crianças, como para as profissionais, uma cozinha e um refeitório e o gabinete da diretora. No piso superior existe 1 sala de pré-escolar, uma casa de banho para as crianças 3, ainda, uma cave e um hall. Das salas de atividades existentes, 3 estão equipadas com computador.

O recreio é constituído por um espaço amplo, dividido em três áreas: o espaço que se encontra à esquerda é abrigado por um toldo e tem um escorrega e um baloiço construído com um pneu. Nesse local também estão disponíveis outros pneus com diversas cores, no qual as crianças os encaixam e usam para chegar ao baloiço ou para outra atividade que queiram. No espaço do meio existem diferentes triciclos, com várias dimensões, um jogo da macaca pintado no chão e uma mesa no centro do espaço. Por último, o espaço que se encontra à direita está revestido com relva sintética. Nesse local as crianças têm disponível um escorrega pequeno de plástico, uma cabana com livros e, ainda, uma grande árvore.

O quadro técnico desta organização é constituído por 1 diretora e 6 educadoras de infância. Já no quadro diferenciado, existem 6 ajudantes de Ação Educativa, 1 cozinheira e 2 trabalhadores auxiliares.

1.3. Equipa educativa

Antes de proceder à caracterização da equipa educativa, é importante saber o papel desta no contexto educativo. Segundo o Projeto Curricular de grupo (2020/2021) “a equipa educativa assume um papel fundamental na vida do jardim-de-infância. É gestora de relações e responsável por garantir a intencionalidade pedagógica nos diferentes momentos vivenciados, tendo presente o grupo e cada criança na sua individualidade, gerindo o tempo, organizando espaços e materiais e envolvendo toda a comunidade educativa e as famílias das crianças” (p. 14).

Cada elemento tem um papel ativo no desenvolvimento de uma criança, sendo, por exemplo, o papel do educador proporcionar oportunidades, assim como, desenvolver um ambiente no qual a criança pode opinar, tendo poder de escolha. Para além destes, juntam-se outros objetivos que considero essenciais, nomeadamente: envolver as

famílias e a cultura das crianças na sua prática educativa; valorizar as características das crianças, assim como, as suas vivências; envergar por práticas pedagógicas diferenciadas, uma vez que todas as crianças são diferentes; estimular o brincar; entre outras (Silva et al., 2016).

A equipa educativa da Organização Socioeducativa onde tive oportunidade de realizar a PPS II divide-se nas duas valências disponibilizadas: Na valência de Creche existem 3 Educadoras de Infância e 3 Ajudantes de Ação Educativa e o mesmo acontece no Jardim de Infância, no qual a equipa é constituída por 3 Educadoras de Infância e 3 ajudantes de Ação Educativa. Este estabelecimento tem ainda, como referido anteriormente, 1 diretora, 1 cozinheira e 2 trabalhadoras auxiliares.

Relativamente à equipa de sala do grupo com o qual estou a trabalhar, existe uma Educadora de Infância, a C. e uma ajudante de Ação Educativa, a N. A educadora cooperante é licenciada em educação especial e problemáticas de risco, contando com 35 anos de experiência, 33 deles passados na instituição que se encontra atualmente. Na entrevista realizada à profissional, esta referiu que toda a sua experiência de carreira foi na Fundação. A docente está com o grupo desde que este entrou na valência do Pré-escolar. O seu horário na instituição é das 9h às 17h, tendo uma hora de almoço.

A ajudante de Ação Educativa, à semelhança da educadora, realizou toda a sua prática profissional na fundação, perfazendo 7 anos de experiência. No entanto, ao contrário da educadora, só iniciou a sua atividade com o grupo no presente ano letivo. Esta tem o curso de auxiliar de ação infantil. Realiza a sua atividade profissional das 9h às 18h, com 1h30 de hora de almoço.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2020/2021), a ajudante de Ação Educativa tem o papel de apoiar as tarefas que estão a ser realizadas, assim como, dar uma continuidade a este trabalho. Tem, ainda, o dever de auxiliar as crianças nos momentos de refeição, higiene e conforto.

A organização socioeducativa não segue nenhum modelo curricular, mas sim, a junção de vários modelos, tornando-se uma abordagem mais naturalista e construtivista. (Projeto Curricular de Grupo, 2020/2021). Desta forma, alguns dos modelos presentes na atuação da educadora cooperante baseiam-se no Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Projeto, tendo-me confessado na entrevista realizada que se identificava mais com o segundo modelo referido.

A equipa educativa procura seguir alguns tópicos, no que concerne à sua prática pedagógica, sendo estes: trabalhar cooperativamente, de modo a tomarem decisões em

grupo, refletirem, partilharem ideias, encontrarem estratégias, entre outros. Assim, as educadoras de infância reúnem no início do ano, com o objetivo de planificar atividades conjuntas. No entanto, durante a entrevista realizada à educadora, esta explicou que este ano, por ser um ano atípico, não era possível existir intercâmbio entre salas. Apesar desta ser uma prática recorrente, a educadora confessou-me na entrevista que não concordava com esta iniciativa, uma vez que cada profissional devia ser livre de trabalhar como quisesse.

Relativamente ao trabalho realizado com a comunidade, destaco os estágios, nomeadamente, de alunas da Escola Superior de Educação de Lisboa; Biblioteca das Galveias, através do zoom; Visitas virtuais (museus, cinema etc); equipa Local de Intervenção Precoce na Infância; e Equipa da Unidade de Saúde da Alameda (Projeto curricular do grupo, 2020/2021).

1.4. Ambiente Educativo (Espaços físicos, materiais e rotinas)

Segundo Zabalza (1992), é de extrema relevância ter em conta a estruturação e organização do contexto educativo, uma vez que este promove a alegria e o gosto da criança em estar na escola, fomentando o desenvolvimento da mesma.

A sala disponibilizada para este grupo de crianças é constituída por um espaço amplo, com 5 janelas, tornando-se um local no qual passa bastante luminosidade. De acordo com o Projeto Curricular de sala (2020/2021), o espaço foi organizado de acordo com as necessidades das crianças, pois, segundo este “as crianças necessitam de espaços estimulantes, confortáveis, organizados e convidativos” (p. 12). Zabalza (1992) refere-se ao espaço como uma estrutura de oportunidades, que pode, ou não, potencializar o processo de crescimento pessoal. Acrescenta, ainda, que este espaço deve proporcionar uma diversidade de situações, envolvendo os diferentes níveis de desenvolvimento.

A sala C3 localiza-se no piso superior da instituição, tendo as crianças de passar pelas escadas. Desta forma, quando chegam ao primeiro piso, deparam-se com um Hall, no qual estão organizados os seus cabides. Existe também nesse local uma casa de banho destinada às crianças, assim como, um sótão. Neste espaço está localizada, ainda, a área da leitura.

Existem 8 áreas na sala C3, nomeadamente: Área da casinha, da dramatização, dos jogos, da leitura, da multimédia, das pinturas e artes plásticas, área “Olha, pensa e cria” e, finalmente, a área do zoo da escola.

A **área da casinha** é constituída por uma mesa, duas cadeiras, uma cozinha, uma cama de bonecas, um frigorífico, bonecos, pratos, panelas e talheres. De acordo com o Projeto Curricular do grupo (2020/2021), neste momento a área conta com menos material, como medida de prevenção do contágio Covid-19.

Na **área da dramatização** é disponibilizado um cesto com adereços, fantoches de dedos e de mão e, ainda, um fantocheiro no qual as crianças podem criar as suas próprias histórias e dramatiza-las.

No espaço onde se encontra a **área dos jogos** existem vários puzzles, jogos de memória, jogos de sequência, dominós, entre outros. Estes jogos podem ser realizados nas mesas ou no chão.

O local onde as crianças se podem sentar no tapete e ler uma história é denominado de "**área da leitura**". Aí é disponibilizado, para além do tapete, algumas almofadas. Este espaço foi construído com o grupo recentemente, utilizando caixas de madeira. Nesta área existem livros de diferentes tipos, enciclopédias, revistas e postais.

De seguida, na **área da multimédia**, há um computador fixo, no qual as crianças ouvem histórias, canções, pesquisam informação para os seus projetos, entre outros. Esta área constitui-se como um material de apoio à equipa de sala.

Na área das **pinturas e artes plásticas**, as crianças podem utilizar folhas, para desenhar com lápis de cor ou canetas de feltro, assim como, utilizar tintas e pinceis, tendo disponível um cavalete. Existem ainda lápis de carvão, plasticina, tesouras, giz etc.

Este ano foram, ainda, implementadas mais duas áreas: Área "**olha, pensa e cria**", no qual as crianças trazem materiais recicláveis de casa, como, caixas de ovos, cartão, caixas de cereais, etc, e materiais não recicláveis, como tecidos, missangas, fitas, entre outros. Esta área destina-se à construção de objetos a partir destes, de modo a desenvolver a criatividade e a imaginação. A outra área construída durante este ano é denominada de "**área o Zoo da escola**". Esta surgiu a partir dos interesses do grupo e foi planeada com ele. Nela existem vários animais, como dois peixes, uma tartaruga e um coelho. Por vezes as crianças encontram animais no recreio e levam-nos para a sala, integrando-os nesta área. A partir desta área o grupo iniciou um projeto, no qual pesquisam sobre os diversos animais presentes na mesma. São as crianças que são responsáveis pelos momentos de higiene e alimentação dos animais, tendo sempre a supervisão de um adulto.

Apesar de existirem estas áreas definidas, segundo o Projeto Curricular do Grupo (2020/2021), durante o ano pode haver a substituição ou a criação de novas áreas, se assim se justificar, seja pelos interesses, como pelas necessidades do grupo.

Existem algumas áreas no qual o número de crianças em cada uma delas é limitada. Assim, as crianças gerem o espaço, não sendo necessário existir a intervenção constante do adulto.

No que concerne ao espaço exterior, este é caracterizado como um espaço amplo, dividido em 3 grandes espaços. Cada grupo, quando usufrui o recreio, fica em uma delas, de modo a seguir as normas de segurança e higiene. Ao longo do dia, os grupos vão mudando de espaço, para que todas as crianças tenham oportunidade de brincar em todos os espaços.

Relativamente à organização do tempo no contexto educativo, ou seja, a rotina diária, Ramos (sd) refere que esta deve ser planeada pelo educador, de acordo com o seu grupo, mais concretamente, com base nos interesses e necessidades das crianças. No entanto, aborda que, apesar de ser essencial existir uma rotina, esta deve ser flexível e adaptar-se às crianças do grupo e não o contrário. Para além disto, este autor salienta que as rotinas orientam as ações dos intervenientes, existindo uma antecipação das situações que irão ocorrer. Este acontecimento irá fazer com que a criança construa a sua noção de tempo. No Projeto Curricular de Grupo esta temática também é abordada: “confere ao quotidiano da criança um ritmo e uma sequência que ela conhece, e que lhe transmite segurança e oportunidade de saber o que irá acontecer no momento seguinte” (Projeto Curricular de Grupo, 2020/2021, p.19).

Na tabela seguinte está apresentada a rotina semanal do grupo.

Tabela 1

Rotina Semanal do Grupo

Dias da semana					
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h – 9h00	Acolhimento das crianças; Brincadeira livre no recreio/ sala (se estiver a chover)				
9h00 – 10h	Reunião da manhã – planificação de atividades, marcação das presenças, diálogo em grupo etc				
10h -10h50	Realização de atividades e/ou brincadeira livre na sala				

10h50 – 11h30	Realização de atividades e/ou brincadeira livre na sala	Sensibilização à prática desportiva (ginástica)	Realização de atividades e/ou brincadeira livre na sala	Realização de atividades e/ou brincadeira livre na sala	Realização de atividades e/ou brincadeira livre na sala
11h30	Lanche da manhã (fruta)				
11h45 -12h30	Recreio livre				
12h30 – 13h	Almoço no refeitório				
13h – 14h	Brincadeira livre na sala ou recreio				
14h – 15h	Relaxamento				
15h15 – 16h15/30	Sessão de Inglês	Brincadeira livre ou realização de atividades			
16h30 – 16h50	Lanche no refeitório				
16h50/17h – 17h30	Brincadeira livre no recreio ou na sala	Atividade extracurricular: Yoga	Atividade extracurricular: Chi Kung	Atividade extracurricular: Música	Atividade extracurricular: Filosofia
17h30 – 19h	Brincadeira livre (recreio)				

Nota. Adaptado do Projeto de Sala, 2020.

O estabelecimento abre às 8h, começando, a partir dessa hora, o acolhimento às crianças e às suas famílias. Este momento ocorre até às 9h, no entanto, algumas crianças do grupo chegam até às 9h30.

Por volta das 9h, a educadora C. entra em serviço, encaminhando o seu grupo para a sala de atividades, ou no caso de ainda não ter um grupo composto, espera até às 9h30, como foi referido anteriormente. Neste momento as crianças encontram-se, ou no recreio, ou no refeitório, a brincar livremente.

A reunião da manhã é iniciada por volta das 9h30, na sala de atividades. Nela, as crianças, em conjunto com a equipa de sala, organiza o dia/semana, de acordo com o que for pertinente. Para além disto, marcam as presenças e preenchem o mapa do tempo, entre outros. Neste momento as crianças estão sentadas no chão, em círculo.

Das 10h às 11h30, as crianças realizam atividades em pequenos grupos e brincam nas áreas da sala, à exceção de terça feira, no qual o grupo tem sessão de ginástica das 10h50 às 11h30.

Por volta das 11h30, a equipa de sala sugere que o grupo arrume o espaço e realizam o lanche da manhã (fruta). De seguida, quando está bom tempo, o grupo é encaminhado para o espaço exterior, caso contrário, mantém-se na sala, brincando livremente pelas áreas.

O almoço da sala C3 ocorre às 12h30, no refeitório, localizado no piso térreo. As crianças organizam-se em fila e lavam as mãos antes de entrarem no refeitório, sentando-se, posteriormente, nos respetivos lugares. O grupo consegue realizar este momento sem o auxílio da equipa de sala, sendo bastante autónomo e organizado. Depois da refeição, cada criança realiza o seu momento de higiene, lavando as mãos e a boca.

De seguida, o grupo é encaminhado para o recreio ou para a sala, para se proceder à brincadeira livre. Cardona (1999), refere que estes momentos, no qual a criança brinca livremente, têm um grande potencial, uma vez que podem “estimular da participação das crianças, permitindo-lhes integrar-se gradualmente no trabalho da sala, conhecer os colegas, elaborar pequenos projetos em pequenos grupos que funcionam como mediadores, proporcionando o início da organização cooperativa do grupo” (p.137).

Das 14h às 15h é realizado o relaxamento, como se pode verificar nas notas de campo de dia 9 de novembro: “Às 14h o grupo foi encaminhado para a sala de atividades, de modo a realizar o momento de relaxamento. A educadora cooperante colocou música calma, fechou os estores e pôs incenso a queimar. Na sala de atividades estavam dispostos pelo espaço vários tapetes de esponja, no qual cada criança se deitou. Algumas crianças adormeceram.” (registo nº 5, 09/11/2021, p. 63 do portefólio).

À exceção de segunda feira, no qual as crianças têm sessão de inglês mal saem do relaxamento, nos restantes dias as crianças brincam livremente pela sala ou realizam atividades, sendo estas, orientadas pela equipa de sala, ou livres.

Por volta das 16h30 o grupo dirige-se ao refeitório, realizando o lanche, seguido das sessões extracurriculares, terminando às 17h30, à exceção de segunda feira.

Os momentos posteriores a esta hora dizem respeito ao prolongamento, no qual a educadora já não está presente. O grupo realiza a brincadeira livre, seja esta no recreio ou na sala de atividades.

Estes momentos de brincadeira, de acordo com Real, Santos e Weber (sd), são, também de extrema importância e devem ser sempre incluídos na rotina diária das crianças. Refere ainda:

o brincar, seja de forma livre ou dirigida deve estar presente no ambiente escolar, pois a criança deve ter oportunidade de brincar em qualquer lugar. Então no âmbito educacional, cabe ao professor reservar períodos no qual os alunos possam realizar atividades lúdicas de forma dirigida e em outros momentos proporcionar as crianças momentos de brincadeiras de conduta livre, para que ela possa expressar sua vontade e assim realizar as atividades pela sua motivação interna, pelo prazer que lhe proporciona (p.12288).

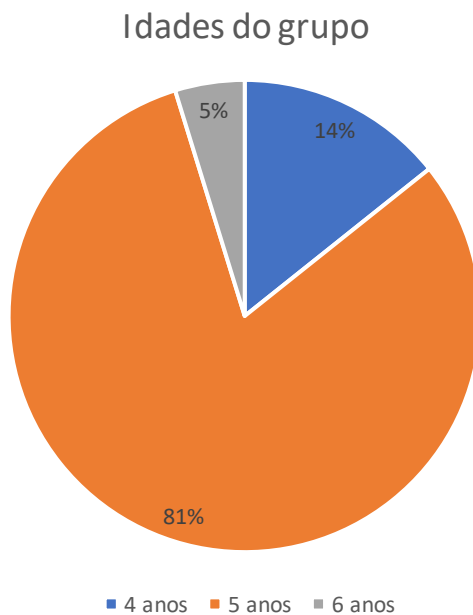
Apesar de estar definida uma rotina, esta é flexível, podendo ser adaptada de acordo com os interesses, necessidades ou alguma situação que aconteça.

1.5. Crianças

O grupo no qual estou inserida é constituído por 21 crianças, sendo 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Apesar de ser um grupo maioritariamente com 5 anos de idade, existem três crianças com 4 e uma com 6 anos. Isto deveu-se à falta de vagas na sala dos 5 anos, no caso de duas crianças, à separação de dois irmãos gémeos e, ainda, uma retenção. No gráfico seguinte (gráfico 1), estão descritas as idades do grupo.

Figura 1

Idades do grupo



Nota. Dados recolhidos no Projeto de Sala, 2020.

Quase todas as crianças integrantes do grupo são acompanhadas pela educadora desde os 3 anos, tendo frequentado anteriormente a creche na mesma organização socioeducativa. Apenas 4 crianças entraram no grupo durante este ano letivo, tendo duas destas iniciado a sua frequência na instituição no presente ano (2020), uma transferência e, ainda, uma que continuou na Fundação por causa da sua idade.

No grupo existem duas crianças que realizam terapia de fala (SpeechCare), tendo uma destas o apoio de um educador de intervenção precoce, 1 vez por semana, na instituição. Esta criança é diagnosticada tendo perturbação de integração sensorial. Para além destas duas crianças, a educadora cooperante sinalizou outra, pois considera que esta tem dificuldades ao nível da linguagem, no entanto, por decisão da família, esta não é acompanhada.

A tabela seguinte apresenta o nome das crianças, o seu sexo e data de nascimento.

Tabela 2

Informações relativas ao grupo

Nome	Sexo	Data de nascimento
A.F.	Masculino	26/11/2015
B. A.	Masculino	17/07/2015
B.P.	Feminino	15/10/2016
D.P.	Masculino	01/12/2015
F.C.	Masculino	12/10/2015
F.D.	Masculino	27/05/2015
G.R.	Masculino	20/01/2015
G.	Masculino	20/07/2015
I.C.	Feminino	12/01/2015
J.K.	Feminino	07/06/2015
L.B	Feminino	24/09/2015
Lo. S.	Masculino	15/02/2015
L.S.	Masculino	26/10/2016
M.C	Feminino	06/12/2015
M.M.	Feminino	24/12/2015
M.S.	Masculino	02/07/2015
P.D.	Masculino	14/09/2015

S.S.	Feminino	25/01/2016
V.S.	Masculino	06/05/2015
V.K.	Feminino	14/07/2015
V.D.	Feminino	01/10/2015

Nota. Adaptado do Projeto de Sala, 2020.

Entre as potencialidades do grupo, destaco a facilidade de comunicação e partilha do mesmo, seja com adultos, como com os pares. Desta forma, as reuniões em grupo fluem de forma natural e cada criança partilha as suas vivências, curiosidades e interesses, sem demonstrar grandes dificuldades. Outra das potencialidades identificadas foi o interesse e curiosidade que o grupo tem em participar em todas as atividades, assim como, na integração de projetos que potencializem o desenvolvimento do conhecimento. Estes projetos partem das propostas do grupo e contam com a participação das famílias. Assim, saliento o sentido de responsabilidade do grupo, visto que este leva, muitas vezes, tarefas e recados para casa, transmitindo-os às famílias.

No que diz respeito às áreas da sala, as crianças mostram preferência para as áreas dos jogos, dos animais e, ainda, da expressão plástica (desenho, pintura e modelagem com plasticina). A área da biblioteca também é bastante requisitada, na qual várias crianças se sentam no tapete, folheando os livros. Um grupo de crianças da sala também demonstra grande interesse na área da garagem. No recreio, o grupo costuma escolher brincar no espaço que tem uma árvore, trepando-a e realizando percursos nesse local com objetos que se encontram disponíveis, como o escorrega, peças de lego, cadeiras, entre outros.

Desta forma, considero que este grupo é bastante interessado, curioso, autónomo, responsável e assíduo.

Apesar de serem sempre encorajados a resolver os conflitos entre pares, por vezes as crianças necessitam do auxílio de um adulto, sendo esta uma das dificuldades do grupo. Segundo o Projeto Curricular de Grupo (2020/2021), o grupo precisa de aumentar a capacidade de resiliência, assim como, construção de alguns valores: respeito, partilha, regras sociais, etc.

Na entrevista, a educadora cooperante, quando questionada sobre as dificuldades do grupo, referiu que não considera que o grupo, no seu geral, tenha muitas dificuldades. No entanto, comentou que dentro do grupo, existem algumas crianças com

maior dificuldade, nomeadamente na área da concentração, discurso e, ainda, de comportamento.

1.6. Famílias

Loureiro (2017), aborda o tema escola-família, reforçando a importância de uma atitude de cooperação entre ambas:

Família e Escola emergem, assim, como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Como tal, deveriam ser contextos aliados e parceiros imprescindíveis, constituindo-se como uma equipa em que as normas, os princípios e os critérios estabelecidos por ambos seguem o mesmo rumo e a mesma direcção, criando e proporcionando as condições necessárias, para que os objectivos propostos a atingir sejam efectivamente cumpridos, ou seja, o sucesso escolar e social das nossas crianças e jovens (p.2).

Um dos objetivos enquanto Fundação diz respeito à inclusão das famílias no contexto socioeducativo dos seus educandos. Desta forma, defendem a realização de atividades com a participação das famílias, atendimento individual e, ainda, a presença das famílias nas reuniões de pais (Projeto Educativo, 2018) .

No que concerne à participação da família no contexto escolar, existe o cuidado por parte da instituição no que diz respeito ao envolvimento das famílias. Deste modo, a equipa procura aplicar, através de meios audiovisuais, um sentimento de partilha entre escola-família. Todas as semanas, a educadora cooperante coloca numa plataforma na internet as atividades relevantes realizadas durante a semana. Desta forma, as famílias conseguem acompanhar tudo o que é realizado neste contexto. Para além da plataforma, a equipa tem o cuidado de reunir com as famílias, sempre que necessário, através do zoom. Esta situação foi observada, por exemplo, durante o mês de dezembro, no qual, após a impossibilidade de realizar uma festa de Natal, a educadora marcou uma reunião zoom com as famílias. Nessa sessão, as crianças cantaram canções de Natal e falaram sobre o Natal.

Durante o presente ano letivo também foram realizadas reuniões de pais, através do zoom. Em setembro, existiu a primeira reunião, no qual os pais das crianças novas da sala estavam presentes, assim como, a equipa de sala e a diretora da instituição. Nela deram a conhecer, tanto o estabelecimento, como a equipa e a dinâmica da instituição, esclareceram as normas de funcionamento e, por fim, falaram sobre o período de adaptação que se ia suceder. Em outubro/novembro existiu novamente uma reunião via zoom, desta vez, para todos as famílias, no qual abordaram a rotina diária do grupo, calendários de atividades, deram a conhecer o material necessário e

esclareceram dúvidas. Em fevereiro, segundo o Projeto Curricular de Grupo (2020/2021), irá realizar-se outra reunião.

Muitas das vezes, quando são realizadas atividades na sala, a educadora propõe que as crianças levem uma tarefa para casa, para fazerem com as famílias. Desta maneira, as famílias são incluídas.

No grupo de crianças existem 20 famílias denominadas de famílias nucleares, constituídas por: pai, mãe e irmãos, caso existam, e 1 monoparental, composta por apenas um dos progenitores. Maior parte das crianças do grupo têm, pelo menos, 1 irmão. Entre estes, 3 deles têm os irmãos na mesma instituição socioeducativa.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Após finalizar o tópico anterior, relativo à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, irei, de seguida, fundamentar as minhas intenções durante a PPS II. Estas intenções são destinadas, não só às crianças, como também, às famílias e equipa educativa.

As intenções que serão identificadas ao longo deste tópico dizem respeito àquilo que pude analisar e refletir sobre o contexto socioeducativo, a partir da recolha e organização da informação, realizada através da observação e participação no contexto, entrevista à educadora cooperante (Anexos E e F) e, ainda, conversas informais com a equipa de sala. Isto permitiu que orientasse a minha prática educativa, de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido e iniciar novos projetos, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo.

2.1. Planificação

As atividades realizadas, sejam estas planificadas ou não, surgiram de acordo com os interesses e necessidades do grupo, como referido anteriormente. Por vezes, existia, ainda, uma conversa com as crianças de modo a compreender o que elas gostariam de realizar durante dia ou que temas estariam interessados em saber mais.

Antes de implementar a atividade com o grupo, apresentava a minha proposta à educadora, para refletirmos em conjunto e saber a sua opinião e sugestões sobre a mesma. Após chegarmos a um consenso, realizava, por fim, a atividade com as crianças. Esta planificação nem sempre era seguida a 100%, uma vez que, por vezes, sentia que as crianças estavam demasiado agitadas para continuar, ou porque, surgiram novas atividades que faziam mais sentido no momento do que aquela que fora planificada anteriormente.

Considero que esta atitude de flexibilidade deve estar sempre presente durante a prática educativa, visto que a criança deve desempenhar um papel dinâmico em toda a sua aprendizagem. Deste modo, o educador deve encarar a criança como um “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p.9). Como é referido, também, neste documento orientador, a criança tem o direito de ser consultada e ouvida. Assim, o educador deve dar liberdade à criança para que esta se expresse e manifeste a sua opinião. Só assim é que a criança vai desenvolver a capacidade de defender os seus

pontos de vista, assim como, compreender que existem opiniões diferentes da dele e que estas devem ser respeitadas de igual forma (Silva et al., 2016).

As planificações das atividades são compostas por vários pontos, nomeadamente: Objetivos pedagógicos, proposta educativa, como surgiu, estratégias de implementação da proposta, avaliação e, por fim, identificação/planificação de novas possibilidades.

No que concerne aos **objetivos pedagógicos**, estes abordam aos objetivos da atividade, do ponto de vista pedagógico e vão ao encontro do projeto curricular de grupo, assim como, projeto educativo do estabelecimento; De seguida, a **proposta educativa** diz respeito à sugestão de atividade e como esta se vai desenvolver; **nas estratégias de implementação da proposta** é apresentada como irá ser realizada a atividade, de acordo com o grupo, isto é, tendo em conta as características do mesmo, identificando algumas sugestões a ser implementadas; A organização dos materiais, grupo, espaço e tempo são apresentadas no tópico da **organização**; No final da atividade é realizada a **avaliação**, no qual reflito sobre a minha prática enquanto dinamizadora da atividade, assim como, sobre o desempenho do grupo; Por último, existe um tópico referente à **identificação de novas possibilidades**, onde são apresentadas ideias que surgiram durante a dinamização da atividade e que podem ser potenciais atividades.

De acordo com Cerezo (1993), quando é realizada uma planificação, esta deve responder a algumas questões, como: o que se pretende fazer, como se pretende fazer, para quê, que materiais e recursos são necessários, como organizar o espaço, a duração da atividade, os critérios de avaliação, atitudes do educador, entre outros.

2.2. Intenções para a ação

Um profissional na área da educação deve definir algumas intencionalidades, seja com o grupo de crianças, equipa educativa, ou com as famílias, de modo a reger a sua prática pedagógica. Isto permite que o educador tenha uma ação cuidada e de qualidade, adequada ao contexto socioeducativo que está inserido, assim como, às crianças e às suas características individuais. De acordo com Silva et al. (2016), a intencionalidade de um educador “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13).

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, servem, deste modo, como uma ferramenta essencial na gestão do currículo. No entanto, como já foi referido anteriormente, este deve ser adaptado ao contexto

socioeducativo, assim como, ao grupo de crianças e às suas famílias, possibilitando, assim, aprendizagens significativas.

Para que as intencionalidades definidas sejam apropriadas para o grupo, famílias e contexto, o educador deve observar, registrar, documentar, planejar e avaliar, envolvendo todos os intervenientes (Silva et al., 2016).

- **Com o grupo de crianças**

A minha intervenção com o grupo foi gerida, inicialmente, pelo princípio da observação. Segundo Correia (2009), a observação é considerada uma técnica de investigação, que serve de complemento para outras técnicas. Este autor refere que a observação é a perceção do real e não uma mera descrição da situação. Foi a partir deste princípio que consegui conhecer melhor o grupo, criando, posteriormente, uma ligação com cada uma das crianças e conhecendo os seus interesses e necessidades. Libório (2018) refere que “ouvimos as crianças porque elas necessitam de se expressar e porque dessa forma compreendemos melhor a sua individualidade” (p. 13).

Quando realizava a técnica de observação, tinha sempre o cuidado de registar, seja por escrito, nas notas de campo, seja por registos fotográficos. Isto permitiu que nenhuma informação pertinente fosse esquecida. Queirós e Rodrigues (2006), referem-se às notas de campo como “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica” (p.4).

Esta intencionalidade leva-nos à minha segunda intenção, pois, segundo Formosinho e Araújo (2004), quando observamos e escutamos uma criança, estamos a construir uma educação de qualidade, no qual a criança é o centro do processo educativo. Deste modo, tentei envolver as crianças em toda a minha prática, dando-lhes voz e procurando saber o que gostariam de fazer. Este princípio, no qual a criança está no centro do seu processo de aprendizagem, verificou-se em toda a minha prática, destacando-se na planificação de atividades para o grupo, uma vez que partia dos seus interesses e necessidades. Isto vai ao encontro do que Libório (2018) defende no seu artigo, no qual refere que a educação deve ser centrada na criança e, por isso, deve responder às suas necessidades e interesses, estando estes ligados. À semelhança do último autor referido, Agostinho (2014), defende a:

construção de uma educação com base nos valores da democracia e da justiça social, para que a pré-escola – assim como a creche e a escola – se constitua lugar de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos na relação pedagógica – profissionais, familiares e crianças – seja

efetiva na construção do espaço público de educação democrático e justo (p.1130).

Visto que uma das dificuldades verificadas nas crianças do grupo é a gestão de conflitos e a capacidade de resiliência, considero bastante importante fomentar o desenvolvimento da prática da cooperação, diálogo e da negociação, assim como, a capacidade de tomar decisões. De acordo com Paiva, Lino e Almeida (2018), a criança é confrontada diariamente com tomadas de decisões, sendo essencial ser disponibilizado um contexto no qual a criança possa opinar, ganhando confiança e sendo mais autónoma, ao mesmo tempo em que aprende sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia. Segundo os autores anteriormente referidos, “a escolha, numa perspetiva construtivista, é uma atividade individual indispensável ao desenvolvimento social, bem como ao desenvolvimento cognitivo” (p. 23).

Por outro lado, tendo em conta que no contexto educativo as crianças estão constantemente a interagir, tanto com os pares, como com os adultos, é normal existir conflitos. Nestes momentos, as crianças são confrontadas a realizar escolhas e a resolver os seus problemas. Estes conflitos podem ser resolvidos de modo pacífico, utilizando o diálogo e a negociação ou, de modo violento, no qual, muitas das vezes, se torna impossível a resolução da situação sem a intervenção do adulto (Frick, 2012).

Deste modo, quando existia algum conflito entre pares, incentivava as crianças a resolverem a situação entre elas, pois considero que estas situações podem e devem ser resolvidas desta maneira. No caso de não chegarem a um consenso, servi de mediador, procurando ouvir os dois lados.

Contudo, muitas das vezes as crianças conseguiam resolver os conflitos, sem necessitarem da intervenção do adulto: “A S. começou a chorar, dizendo “Ninguém quer a minha ajuda, nem brincar comigo”. A Mt. tentou confortá-la, explicando que era assim o jogo, mas se ela quisesse podia continuar na roda com elas“(registo nº56, 18/12/2020 p. 102 do portefólio)

Por último, para além de respeitar os interesses e necessidades do grupo, procurei considerar as características de cada criança individualmente, uma vez que cada uma tem características próprias, assim como, ritmos diferentes de aprendizagem. Desta forma, adotei uma pedagogia diferenciada, utilizando estratégias para cada criança.

- **Com a equipa educativa**

Quando iniciei a prática profissional supervisionada II procurei, primeiramente, conhecer a equipa educativa, assim como, compreender o modo como esta trabalha. À medida que me fui ambientando, fui conhecendo os trabalhos em desenvolvimento, integrando-me neles e em toda a rotina, participando em momentos em grande e pequeno grupo.

Uma das intencionalidades definidas com a equipa educativa foi, sem dúvida, a promoção de um trabalho colaborativo com a equipa de sala, pois considero uma mais valia existir um planeamento conjunto, assim como, uma análise e reflexão da prática, de modo a conhecer o ponto de vista de outra profissional da área.

Segundo Damiani (2008), quando existe trabalho colaborativo, os profissionais procuram atingir objetivos comuns, negociando. Para além disto, a liderança partilhada e a confiança mútua também estão presentes nesta ação.

A reflexão, segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009), pode ocorrer quando a ação está a ser realizada, constituindo parte da técnica de observação, ou, por outro lado, pode ocorrer quando esta já terminou, de modo a refletir sobre o que foi realizado, aperfeiçoando ou perspetivando novas práticas. Esta reflexão permite também abordar os problemas que surgiram, encontrando soluções para as mesmas. Assim, de modo a melhorar a minha prática pedagógica, tive como intencionalidade refletir sobre a mesma, seja, individualmente, como em conjunto com a equipa de sala. Isso permitiu que compreendesse que aspetos precisava de melhorar.

Durante a minha prática, questioneei a equipa de sala sempre que tinha alguma dúvida, de modo a perceber qual seria a melhor forma de agir perante certas situações, assim como, mostrei-me sempre disponível. Neste caso, o diálogo e a disponibilidade foram essenciais na PPSII.

- **Com as famílias**

De acordo com o Projeto Educativo e o Projeto curricular de grupo, existe o cuidado de envolver as famílias e promover a sua participação.

Apesar deste ano ser um atípico e de existirem medidas de prevenção ao covid19, no qual as famílias não podem entrar no estabelecimento, tentei envolvê-las o máximo que consegui. Assim, tive com intenção promover a comunicação com as famílias, sendo esta realizada de modo digital, seja pelo mail, como por outras plataformas, como o zoom. Um destes exemplos foi quando me dei a conhecer, através da carta de apresentação (Anexo C) , enviada pelo mail às famílias.

Procuro, também, dar continuidade ao trabalho colaborativo realizado com as famílias, no qual as crianças levam tarefas para casa com o objetivo de realizarem com as famílias. Esta intencionalidade é uma mais valia para todos os envolvidos, uma vez que confere uma aprendizagem mais significativa às crianças, envolve os familiares no processo de aprendizagem dos filhos e, ainda, permite aos profissionais conhecerem melhor o contexto familiar.

2.3. Processo de intervenção

No presente ponto do relatório irei descrever a minha intervenção na PPSII, abordando as minhas intencionalidades com o grupo, equipa educativa e com as famílias, as estratégias utilizadas, como me apropriei dos tempos, materiais, entre outros.

Como referido no ponto anterior, quando iniciei a minha prática profissional supervisionada II, optei por observar e conhecer o grupo e a equipa educativa, assim como, apropriar as rotinas e o trabalho que estava a ser desenvolvido. No entanto, mesmo sem planificar, desde a primeira semana que realizei atividades com as crianças, de forma espontânea, de acordo com os interesses do grupo.

Durante este tempo de adaptação, estive sempre disponível para o grupo de crianças, assim como, para a equipa educativa. Procurei, desta forma, dar-me a conhecer e conhece-los, de modo a ganhar a sua confiança.

Na segunda semana da minha intervenção, a equipa de sala não esteve presente durante quase toda a semana porque se encontrava doente. Neste sentido, como a auxiliar de ação educativa que esteve com o grupo não o conhecia tão bem, comecei por realizar algumas atividades com o grupo, como a leitura de histórias, jogos, cantar algumas canções, entre outros. No entanto, esta semana foi também marcada pela falta de profissionais, pelos mesmos motivos anteriormente referidos. Assim, durante esta semana estive bastante presente na sala de Creche com outro grupo.

A partir da terceira semana, apesar de continuar a auxiliar o grupo da Creche, comecei a planificar atividades, tendo sido a primeira a leitura de uma história. Esta atividade estava dividida em duas partes, contudo, com o decorrer da atividade, considerei que a segunda parte já não fazia sentido. Desta forma, adaptei a minha prática e improvisei segundo aquilo que considerei ser pertinente no momento.

Tive também oportunidade de realizar atividades relacionadas com o Natal, nomeadamente, a visualização de um vídeo sobre o presépio e a construção de um

para ser utilizado com um enfeite de Natal e um calendário de advento realizado em cooperação com a educadora, no qual todos os dias as crianças tinham desafios a realizar ou brindes.

Como referido anteriormente, todas as atividades realizadas, planificadas ou não, foram ao encontro dos interesses ou necessidades do grupo. Quando elaborava planificações, estas eram bastante flexíveis, podendo ser alteradas a qualquer momento, se assim se justificasse, como acabou por acontecer durante a minha prática.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

O meu interesse inicial era investigar os hábitos alimentares das crianças, de modo a compreender a sua perceção relativamente a uma alimentação saudável, assim como, promover hábitos alimentares mais saudáveis. Contudo, devido ao confinamento imposto pela pandemia de Covid19, a perspetiva de realizar uma investigação-ação tornou-se inviável e, por isso, embora mantendo a investigação na temática da educação alimentar, optei por realizar um estudo de caso.

Este tema, para além de ser do meu interesse, é também um tema que considero essencial ser trabalhado desde cedo, uma vez que contribui para a saúde e bem-estar da criança e irá influenciar a sua alimentação no futuro, pois os hábitos adquiridos em crianças são mais propícios a serem mantidos na vida adulta. Desta forma, a educação alimentar deve ser abordada, tanto no contexto escolar, como em casa, permitindo combater as diversas doenças inerentes a uma má alimentação, como o excesso de peso, obesidade, cáries, desnutrição, entre outros.

Esta ideia surgiu-me através da observação do grupo, mais concretamente, de uma criança em específico, o M. Esta criança apresenta bastantes dificuldades na mastigação dos alimentos, assim como, tem a dentição bastante estragada. Em conversa com a educadora cooperante, esta comentou que a criança, em casa, tem uma alimentação muito pouco variada e equilibrada.

Contudo, com o início do confinamento e, conseqüentemente, o encerramento dos estabelecimentos de ensino, é possível que os hábitos e rotinas das crianças e das suas famílias tenham sofrido alterações. Assim, optei por adaptar a minha problemática ao contexto atual, tentando compreender as possíveis mudanças existentes nos hábitos das famílias, mais concretamente, na área da alimentação.

Desta forma, este estudo tem como objetivo compreender os hábitos alimentares das crianças e suas famílias em período de confinamento. Para compreender as mudanças existentes, defini como problemática: Hábitos alimentares em período de confinamento, tendo definido a problemática: “A alimentação de um grupo de crianças e das suas famílias em contexto de confinamento pandêmico: um estudo de caso”

Realizei um questionário às famílias (anexo G) para recolher a informação, sendo este composto por questões abertas e fechadas.

Apesar de ter decidido alterar o foco da minha investigação, optei por manter os dados recolhidos anteriormente no contexto pré-confinamento, pois considero que me irão permitir tirar conclusões mais objetivas, na medida em que posso procurar perceber

possíveis alterações nos hábitos alimentares das crianças em período pré e pós confinamento.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

A alimentação, para além de ser uma necessidade básica para qualquer espécie, influencia também o bem-estar e a saúde de um indivíduo. É através da alimentação que obtemos energia, sendo capazes de regular o funcionamento do organismo. Este ato promove, também, a socialização e transmissão da cultura (Nunes & Breda, 2009).

Cada vez mais se aborda a temática da alimentação saudável nas escolas e todas as doenças a ela inerentes, como a obesidade, excesso de peso, desnutrição, cáries, entre outros. Este trabalho realizado com as crianças nas escolas fez com que, segundo Santos, Silva e Pinto (2018), existisse uma descida dos números de crianças com obesidade e pré-obesidade. No entanto, apesar dos valores serem menores, ainda existe um valor elevado.

Este excesso de peso pode ser influenciado por fatores individuais a nível biológico, cognitivo, cultural ou de religião, influência familiar e de amigos, ou, ainda, por fatores ambientais, nomeadamente, a escola ou comunidade no qual estamos inseridos. Entre estes fatores, alguns podem ser modificados, enquanto que outros não (Santos et al., 2018).

Tendo em conta os obstáculos que enfrentamos no contexto de confinamento, no qual, famílias e crianças se deparam com uma nova realidade, é bastante importante promover a saúde física e mental. A saúde e o bem-estar, como foi referido anteriormente, passa pela prática de hábitos saudáveis, conciliando uma boa alimentação com a prática de exercício físico.

A partir desta investigação procuro entender até que ponto estes aspetos foram modificados, uma vez que agora as crianças passam muito mais tempo em casa, fazendo as suas refeições nesse local. Quando as crianças se encontravam no contexto socioeducativo, as refeições fornecidas iam ao encontro do referencial para uma alimentação saudável, elaborada pelo Ministério da Educação, facultando, desta forma, refeições saudáveis, o que não é garantido neste período.

3.2.1. O que é a educação alimentar?

Antes de abordar a importância da educação alimentar no contexto de pré-escolar, importa definir este conceito, para uma melhor compreensão do tema.

A educação alimentar, segundo Mariz, Santos, Lima e Morais (2015), diz respeito a uma formação realizada desde criança, no qual o indivíduo conhece os benefícios de uma alimentação saudável, tendo como objetivo melhorar as escolhas e comportamentos alimentares.

Segundo Nunes e Breda (2009) “Trata-se de um processo contínuo, que passa pelo acesso à informação, pela compreensão e interiorização dessa informação, pela motivação, pela capacidade e possibilidade de escolha e por estratégias de manutenção da mudança” (Nunes & Breda, 2009, p.10).

Santos et al. (2018), referem a educação alimentar como sendo: “qualquer combinação de estratégias educacionais, acompanhadas por mudanças ambientais que lhes sirvam de suporte, desenhadas para facilitar voluntariamente a adoção de escolhas de alimentos ou outras escolhas relacionadas com a nutrição, que conduzam à saúde e bem-estar” (p.20).

Assim, a educação alimentar pretende alterar o comportamento dos indivíduos, tornando-os mais saudáveis. Esta ação, segundo os autores anteriormente citados, é mais eficaz quando existe uma intervenção multidimensional, isto é, a inclusão de vários espaços do estabelecimento, assim como, uma continuação em casa, com as famílias. Em simultâneo, a criança deve ter uma participação ativa, de modo a poder analisar por si as situações.

Nunes e Breda (2009), definiram alguns objetivos na educação alimentar de crianças em idade Pré-Escolar:

- Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação;
- Encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificada;
- Promover a compreensão da relação entre a alimentação e a saúde;
- Promover o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis (p.11)

3.2.2. Importância da educação alimentar na educação pré-escolar?

Como referido anteriormente, cada vez se dá mais importância à educação alimentar nos primeiros anos de vida, nomeadamente, no contexto do pré-escolar. Isto deve-se, em grande parte, às elevadas taxas de obesidade infantil, assim como, aos problemas

inerentes a esta. Nestas idades, como refere a Direção Geral de Saúde, os nutrientes necessários são os mesmos, sendo estes em quantidades diferentes, uma vez que a criança se encontra em crescimento e tem necessidades nutricionais superiores (Rêgo et al., 2019).

Nunes e Breda (2009) referem que “A criança, por se encontrar em fase de crescimento, é extremamente dependente de uma alimentação saudável e, por isso, mais sensível às carências, desequilíbrios ou desadequação alimentares.” (Nunes & Breda., 2009, p.14)

De acordo com Santos et al., (2018), existem vários estudos que comprovam que uma alimentação saudável, acompanhada com um estilo de vida saudável, ou seja, a prática de exercício físico, contribuem para: “crescimento e desenvolvimento, saúde e bem-estar, prevenção de défices em nutrientes importantes, bem como, a prevenção do aparecimento de doenças crónicas na vida adulta” (p. 19). O aparecimento da obesidade ou do excesso de peso ocorre quando não existe a prática de uma alimentação saudável, podendo ser agravada, ainda, pela inatividade física.

A abordagem deste tema desde cedo permite a construção de um consumidor informado no futuro, sendo um individuo capaz de diferenciar os tipos de alimentos, para conseguir realizar escolhas acertadas, no meio da variedade de alimentos existentes. Permite, também, ser um individuo consciente, que não se deixa influenciar pela sociedade ou pelos media.

Esta altura da vida, a infância, parece ser a melhor época para criar boas práticas alimentares e incluir alimentos saudáveis na alimentação, uma vez que os hábitos das crianças ainda estão a ser desenvolvidos. Para além disso, os hábitos criados durante esta fase da vida, normalmente perduram até à vida adulta.

Um dos motivos que leva a que a educação alimentar não seja bem conseguida, diz respeito ao ambiente em que a criança está inserida, pois, apesar de compreender a teoria de uma alimentação saudável, o contexto não permite que exista uma alteração nas suas práticas (Santos, et al., 2018). Por isso é que a escola é tão importante, pois sendo o local onde as crianças mais passam tempo, permite a consolidação das práticas aprendidas, uma vez que várias refeições são realizadas neste espaço, nomeadamente, o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde. Nestes momentos, as crianças praticam uma alimentação saudável, ao mesmo tempo que têm a equipa educativa que as incentiva a comer certos alimentos.

Quando se pratica uma educação alimentar deve-se ter em conta o contexto e a cultura no qual aquela criança está incluída, de modo a compreender os seus costumes e realidade social e, ainda, a duração da intervenção, pois, se for uma intervenção de pouca duração, as crianças podem não consolidar tão bem os hábitos ou estes acabarem por cair no esquecimento. A intensidade também influencia a consolidação destes hábitos.

Algumas atividades que podem ser praticadas no contexto de pré-escolar são por exemplo, a confeção de receitas utilizando alimentos saudáveis, a criação de uma horta na escola, de modo a incentivar uma alimentação mais saudável.

3.2.3. O papel das famílias, contexto socioeducativo e equipa educativa na educação alimentar

Quando é realizada uma intervenção a nível alimentar no contexto do pré-escolar, é importante que todos os atores estejam em concordância e continuem o trabalho desenvolvido, tendo como objetivo promover o bem-estar e a saúde da criança.

Um exemplo disto é o contexto familiar, uma vez que é o fator que mais influencia as práticas alimentares das crianças. Segundo Rêgo et al. (2019), a influência dos pais das crianças pode incidir na alimentação de diversas formas: estilo parental, práticas de controlo alimentar, alimentos que disponibilizam e, ainda, o papel como modelos sociais. Desta forma, estes autores afirmam que é essencial que as famílias continuem o trabalho desenvolvido na escola confeccionando refeições saudáveis. Isto permitirá que sejam consolidados os ensinamentos transmitidos através da educação alimentar. Para isto, é importante que exista uma preocupação relativamente aos alimentos disponíveis em casa, assim como, a confeção dos mesmos.

A Direção Geral de Saúde explicita, ainda, que a: promoção dos hábitos alimentares saudáveis é, em última instância, da responsabilidade dos pais, afinal os primeiros e principais educadores. Embora muitos outros cuidadores e educadores (como por exemplo, os avós, as amas e os profissionais das creches e jardins-de-infância) desempenhem também um papel fundamental no desenvolvimento dos comportamentos alimentares, são essencialmente os pais que, como modelos, mas também como modeladores, devem promover a experimentação e aceitação de novos sabores, a adequação das preferências alimentares e os princípios de uma alimentação saudável, desde os primeiros dias de vida (Rêgo et al., p.115, 2019).

Outro dos fatores que influencia os hábitos alimentares é a observação, uma vez que nestas idades, as crianças imitam aquilo que observam. Assim, se os pais das

crianças não seguirem uma alimentação saudável, isso vai influenciar a alimentação do seu filho, assim como, as suas concepções sobre o que é saudável e menos saudável.

Para que isto não aconteça, Santos et al. (2018), abordam a importância da comunicação e cooperação entre a escola-família. Apontam que as famílias devem sentir-se bem-vindas, assim como, serem convidadas a participar nas atividades.

Para além do contexto familiar, também o contexto socioeducativo deve estar em concordância, tanto no refeitório, com os alimentos fornecidos às crianças, como nas atitudes de toda a equipa educativa, mais concretamente, a educadora, pois serve de modelo para o seu grupo, devendo este ser positivo.

De acordo com Santos et al. (2018), existem orientações disponibilizadas sobre as ementas nos refeitórios escolares, permitindo uma alimentação saudável e equilibrada para todas as crianças.

3.2.4. Estratégias para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis

A Direção Geral de Saúde, no seu artigo “Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos: linhas de orientação para profissionais e educadores”, apresenta algumas propostas para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis na infância.

Entre as estratégias apresentadas, estes autores explicitam a importância da hora das refeições, do espaço onde estas refeições são tomadas e da sua preparação.

No que se refere à primeira, Rego et al. (2019) afirma que a escolha da hora é bastante importante, uma vez que, quando uma criança está com fome, irá comer a refeição que lhe for confeccionada. Desta forma, deve existir um período mínimo entre as refeições. Neste momento, a criança deve ser acompanhada pelo adulto, servindo de modelo para a mesma.

O espaço, segundo os mesmos autores, deve ser calmo, desprovido de distrações, como a televisão, telemóveis, tablets, entre outros. No contexto socioeducativo, esta preocupação também deve estar presente.

Por fim, no que concerne à confeção das refeições, Rego et al. (2019) refere que as crianças podem ajudar na preparação da refeição, sendo uma forma de promover os hábitos alimentares saudáveis, seja na escola, como em casa, uma vez que a criança vai querer provar aquilo que preparou.

Estas ações, em período de confinamento, tornam-se ainda mais importantes, uma vez que como as crianças não estão na escola e muitas das vezes os pais se encontram em teletrabalho, as rotinas sofrem alterações, podendo estas estratégias não serem aplicadas.

Desta forma, é importante que, na medida do possível, alguns aspetos da rotina das crianças sejam mantidos, como acordar cedo, tomar as refeições às mesmas horas e privilegiar as mesmas como um momento de socialização, neste caso, entre a criança e a família.

Para além disso, é desejável que seja mantido cuidado de se confeccionar as refeições com alimentos variados, incentivando a ingestão de produtos hortícolas e fruta, ao invés de refeições pré-feitas ou fast-food.

3.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético

Antes de abordar o carácter da minha investigação e as estratégias utilizadas, importa caracterizar os dois conceitos acima citados. O primeiro diz respeito a uma metodologia que serve de apoio à investigação, com base numa discussão teórica. Para além disto, o roteiro metodológico permite que exista uma “construção correta dos dados obtidos e ofereça elementos teóricos para a análise. Ou seja, espera-se do método que ele possua uma operacionalidade de execução que considere a reflexão sobre a dinâmica da teoria” (Landim et al. 2006, p.54).

A nível metodológico, a presente investigação tem carácter qualitativo, caracterizado por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista, que procura compreender inter-relações que acontecem na vida real (Meirinhos & Osório, 2010).

Optei por utilizar como método o questionário, sendo este destinado às famílias das crianças. Segundo Landim et al. (2006), o método do questionário é composto por questões fechadas, permitindo uma organização de dados de forma bastante simples e rápida, denominada de análise estatística. Estes dados são retirados de uma amostra, sendo os resultados, posteriormente, generalizados.

No que diz respeito à estratégia de investigação, optei por utilizar o estudo de caso. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “O estudo de caso é frequentemente referido como permitindo estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjectividade do investigador” (p. 64).

A estratégia apresentada pode dizer respeito a uma amostra bem definida, como por exemplo, um grupo ou uma organização, ou algo mais abrangente e abstrato (Meirinhos & Osório, 2010). No caso da minha investigação, decidi estudar o grupo da sala C3.

O estudo caso, segundo Meirinhos e Osório (2010), compreende algumas etapas: recolha de informação, análise e, por fim, interpretação dos dados anteriormente recolhidos. Assim, estes autores acreditam que existe

um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante (Meirinhos & Osório, 2010, p.52).

Apesar do estudo de caso ser abrangente, os autores Meirinhos e Osório (2010) chamam à atenção para não se confundir esta estratégia com uma pesquisa qualitativa, uma vez que as investigações qualitativas e quantitativas são bastante semelhantes, tendo alguns pontos em comum.

O facto desta estratégia ser abrangente, permite que “as características dos estudos de caso não sejam completamente coincidentes e podem sofrer alguma variação conforme as abordagens, o desenho metodológico e os aspectos a que cada autor atribui mais importância “ (Meirinhos & Osório, 2010, p. 53).

Outras características inerentes ao estudo de caso é o seu carácter holístico, na medida em que se concentram em perceber o fenómeno na sua globalidade e não através de casos particulares. Assim, como já foi referido anteriormente, esta estratégia permite que se façam generalizações.

Qualquer investigação deve conter um desenho da mesma, ou seja, uma organização conceptual que permita orientar a recolha de dados. Desta forma, este desenho contém uma parte teórica, que irá ser definido como plano geral da investigação (Meirinhos & Osório, 2010). Contudo, no decorrer da investigação, pode ocorrer uma reformulação das questões formuladas inicialmente, por parte do investigador. Esta possibilidade diz respeito a uma abordagem progressiva.

No que concerne à minha investigação, inicialmente tinha definidas questões que diziam respeito aos hábitos alimentares das crianças da sala C3 num período regular, isto é, com as crianças a frequentar a escola presencialmente. No entanto, com o início do confinamento, refleti sobre a problemática, questionando-me se não faria mais sentido formular novas perguntas. Segundo Meirinhos e Osório (2010), “é necessário encontrar um justo equilíbrio para compreender quando as modificações necessárias justificam o abandono do projecto inicial e o desenho de um novo, com a

formulação de novas questões iniciais” (p.56). São estas questões iniciais que permitem a orientação da pesquisa, de modo a obter conclusões.

Relativamente à minha participação enquanto investigador, assumi um papel de observador neutro, isto é, sem qualquer tipo de influência no que diz respeito ao objeto que se vai investigar. Desta forma, de acordo com Costa, et al (2013), este método passa por uma pesquisa realizada num determinado campo, encontrando-se o investigador presente, no entanto, esta presença serve apenas para observar os fenómenos a acontecer naturalmente e não, influenciar a intervenção. Contudo, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), “a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias, podendo a participação ser baixa em alguns momentos e, noutros momentos, ser mais alta” (p.61).

De modo a dar resposta à minha problemática, defini algumas técnicas a utilizar, auxiliando-me no processo de recolha de dados. Entre eles, optei pela análise documental e inquérito por questionário. Meirinhos e Osório (2010) referem diversos instrumentos que podem ser utilizados para realizar a recolha de dados, após a definição das técnicas, desde o diário, questionário, fontes documentais, entrevistas individuais e de grupo e, ainda, outros registos considerados pertinentes. No caso da minha investigação, optei por utilizar o questionário, fontes documentais e alguns registos eletrónicos. Esta seleção foi feita com base nas questões que defini como linhas orientadoras da investigação.

Quanto ao questionário, este foi destinado às famílias das crianças. De acordo com estes autores, este instrumento “baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado “(Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

No que diz respeito à utilização de fontes documentais, estas podem ter: relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc. A recolha de dados realizada através destes documentos passa pela contextualização da investigação, validar evidências das fontes ou, ainda, complementar a informação (Meirinhos & Osório, 2010).

Por último, relativamente aos registos eletrónicos utilizados, estes foram recolhidos através de plataformas digitais, após uma seleção da informação. Segundo estes autores, este instrumento tem se tornado uma fonte importante para o estudo de caso, sendo cada vez mais utilizado.

De acordo com os documentos Princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011) e Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012), defini alguns

princípios que regeram a minha prática profissional supervisionada, comprometendo-me, não só, com o grupo de crianças, mas também com a equipa educativa, famílias das crianças, comunidade e sociedade (Anexo A).

Tomás (2011) considera que o roteiro ético deve apresentar os seguintes pontos: (i) Objetivos do trabalho, no qual abordei alguns objetivos da investigação, assim como, como irei proceder para os atingir; (ii) custos e benefícios, em que referi quais são os possíveis benefícios para os intervenientes, como a reflexão sobre o tema e a alteração de comportamentos, assim como, os custos que se podem verificar; (iii) respeito pela privacidade e confidencialidade, explicando como mantive a confidencialidade de todos os intervenientes; (iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, no qual referi como procedi durante a minha intervenção, explicando como atuava quando alguma criança não queria participar; (v) fundamentos, em que abordei a minha forma de agir, tanto com as crianças, como com a equipa educativa; (vi) planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação, no qual refiro como a problemática foi identificada, tendo sido o ponto de partida para definir os objetivos e os métodos a utilizar; (vii) consentimento informado, em que expliquei melhor os tópicos presentes neste documento; (viii) uso e relato das conclusões, em que abordei como pretendo apresentar as conclusões da investigação aos intervenientes; e, por fim, (ix) informação às crianças e adultos envolvidos, no qual referi a abordagem de uma metodologia participativa.

3.4. Apresentação e discussão dos dados

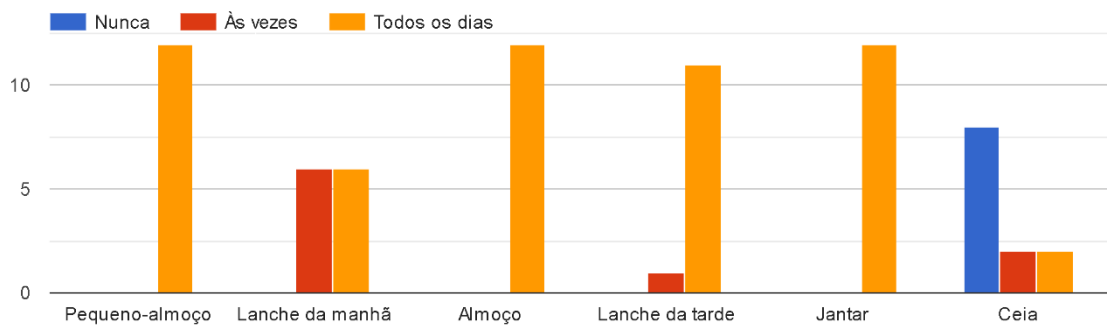
No que concerne ao questionário realizado às famílias das crianças, com o objetivo de compreender os hábitos alimentares das mesmas no contexto de confinamento, estes foram os resultados:

Na primeira pergunta, referente à frequência das refeições das crianças durante este período, pude observar que todas as crianças realizam o pequeno almoço, almoço e jantar. No que diz respeito ao lanche da manhã, as respostas foram divididas, tendo metade da amostra respondido que as crianças realizavam essa refeição todos os dias, e a outra metade afirmou realizar esta refeição “às vezes”. No lanche da tarde, todas as famílias responderam que o seu filho tomava esta refeição, à exceção de uma família, que respondeu “às vezes”. A ceia foi a refeição em que houve respostas mais dispersas, no qual, maior parte respondeu que nunca a realizava, contudo, também houve respostas de “às vezes” e “todos os dias”, como se pode observar no gráfico seguinte.

Figura 2

Frequência que as crianças da sala C3 realizam as refeições

1. Com que frequência o/a seu/sua filho/a faz as seguintes refeições:



Nota. Retirado do google forms.

Relativamente à segunda questão, com o objetivo de compreender se as refeições das crianças eram realizadas em família ou sozinhas, todas as famílias responderam que as refeições dos seus filhos eram realizadas em família.

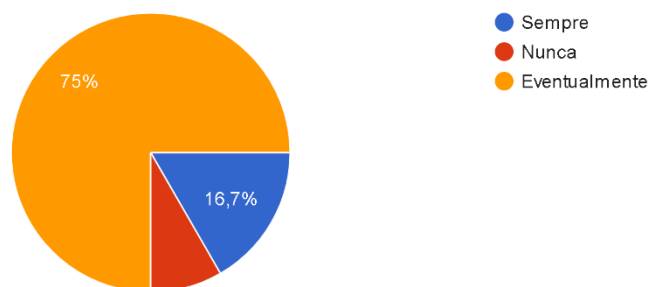
Na terceira pergunta, referente às refeições em frente a um ecrã, a resposta mais escolhida foi “eventualmente”, com 75%. Contudo, em segundo lugar ficou a opção “sempre”, com 16,7%, e, “nunca”, com a menor percentagem: 8,3%.

Figura 3

Frequência com que as crianças da sala C3 comem em frente a um ecrã

3. O/A seu/sua filho/a costuma comer em frente a um ecrã? (Televisão, tablet etc)

12 respostas



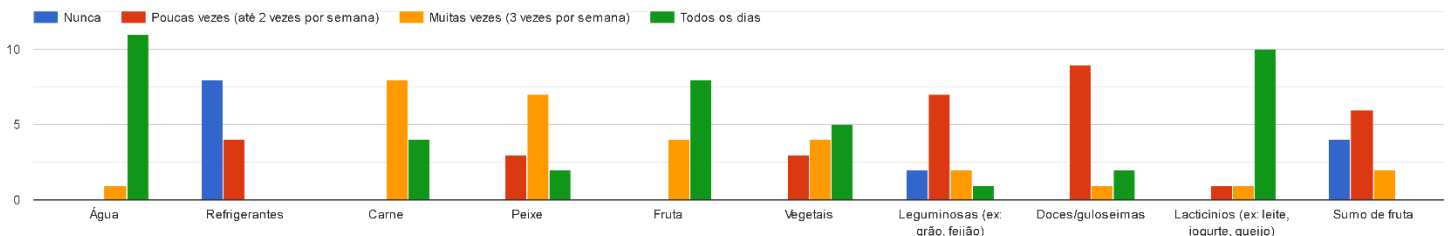
Nota. Retirado do google forms.

No que concerne aos alimentos consumidos pelas crianças (gráfico 4), maior parte das famílias respondeu que consumiam todos os dias água, tendo este alimento apenas 1 voto na categoria “muitas vezes”. Relativamente aos refrigerantes, 8 famílias referiram nunca consumir este alimento, enquanto 4 responderam “poucas vezes”. A carne obteve a respostas “muitas vezes”, com 8 votos e “todos os dias”, com 4 votos. A categoria mais votada no alimento peixe foi o “muitas vezes”, tendo sido selecionado 7 vezes. No entanto, 3 famílias referiram consumir poucas vezes e 2, todos os dias. A fruta foi selecionada como um alimento consumido todos os dias por 8 famílias e muitas vezes por 4. Os vegetais obtiveram respostas muito dispersas, no qual 5 famílias referiram consumir todos os dias, 4 famílias, muitas vezes e, ainda, 3 famílias, poucas vezes. No alimento leguminosas, apesar da maioria das famílias ter selecionado a opção “poucas vezes”, com 7 votos, este alimento também foi selecionado na categoria “nunca”, com 2 votos, muitas vezes, com 2 votos e todos os dias, tendo 1 voto. Os doces e as guloseimas obtiveram maior parte das respostas na categoria “poucas vezes”, com 9 votos, tendo ainda 1 resposta na opção “muitas vezes” e 2 na categoria “todos os dias”. Os lacticínios foram selecionados por maior parte das famílias com a opção “todos os dias”, com 10 votos, existindo 1 voto para a opção “poucas vezes” e 1 para a “muitas vezes”. Por último, no que concerne ao sumo de fruta, metade da amostra respondeu consumir este alimento até duas vezes por semana, enquanto 4 referiram nunca consumir e, ainda, 2 famílias responderam que consumiam muitas vezes.

Figura 4

Frequência com que as crianças da sala C3 comem determinados alimentos

4. Com que frequência o/a seu/sua filho/a come os seguintes alimentos:



Nota. Retirado do google forms

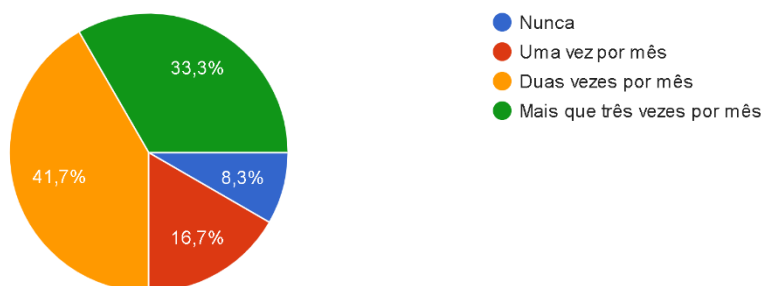
A carne foi identificada como sendo um dos alimentos preferidos das crianças, na pergunta 5 do questionário, tendo sido referida por 7 famílias, passando por bifês, salsichas, frango, almondegas, bolonhesa, lasanha, entre outras. De seguida, o segundo alimento mais escolhido pelas crianças foi a fruta, tendo sido referida por 5 famílias. Com 4 referências, o arroz branco e os doces ocupam o terceiro lugar dos alimentos preferidos das crianças. Logo a seguir, com 3 referências cada um, estão os alimentos peixe (polvo, carapaus, salmão) e ovos. Os alimentos leite, batata e massa foram referidos 2 vezes cada um. Por último, com apenas 1 referência cada, estão os alimentos: cereais, pão, queijo, iogurte, feijão e sopa.

No que concerne à pergunta 6, referente à frequência com que cada família encomenda refeições para casa, as respostas foram bastante dispersas. Com 41,7% das respostas, as famílias responderam “duas vezes por mês”. Logo a seguir, com 33,3%, verifica-se a opção “mais que três vezes por mês”. As opções menos votadas foram as “uma vez por mês”; com 16,7% dos votos e “nunca”, com 8,3%.

Figura 5

Frequência com que as famílias encomendam comida para casa

6. Com que frequência encomenda refeições para casa?
12 respostas



Nota. Retirado do google forms.

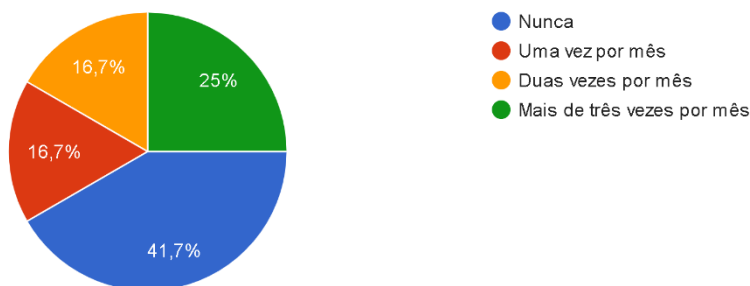
Relativamente à pergunta seguinte, referente à frequência que as famílias compram comida pré-feita no supermercado, a resposta mais escolhida, com 41,7%, foi a opção “nunca”. Em segundo lugar, com 25% dos votos ficou a resposta “mais de três vezes por mês”. Por último, as categorias “uma vez por mês” e “duas vezes por mês” obtiveram 16,7% cada uma.

Figura 6

Frequência com que as famílias compram comida pré-feita no supermercado

7. Com que frequência compra comida pré-feita no supermercado (congelada, take away etc)?

12 respostas



Nota. Retirado do google forms.

Na pergunta “sente que existiu uma mudança de hábitos, no que diz respeito à alimentação do/a seu/sua filho/a?”, 66,7% das famílias respondeu que não verificou qualquer tipo de alteração. No entanto, 33,3% responderam que existiram alterações, afirmando que estas passam pela falta de consumo de alguns alimentos anteriormente consumidos na escola, como fruta e sopa - “come menos fruta e mais comida processada”, “na escola comia sopa diariamente, em casa recusa”, ou outros alimentos que não lhes agradam tanto – “a mesma luta para comer principalmente quando não lhe agrada”; - na realização das refeições, pela falta de apetite da criança, que se agravou neste período “nunca comeu muito, mas passou a comer menos”; e, ainda, alteração nos horários das refeições, pela falta de rotina. Assim, estas passam a ser realizadas de acordo com a fome existente, saltando, por vezes, algumas refeições do dia – “a falta de uma rotina mexeu muito com os horários das refeições, então acabamos comendo guiados pela fome e nem sempre fazendo todas as refeições do dia”.

As perguntas seguintes foram referentes às refeições realizadas no dia anterior de terem respondido ao questionário. De acordo com o guia prático para educadores (2013), as crianças devem realizar 5 a 6 refeições por dia, não ultrapassando as 3,5h entre elas, reforçando a importância de as crianças compreenderem a necessidade de fazerem várias refeições ao dia.

Todas as famílias responderam que os seus filhos tomaram o pequeno almoço, tendo consumido pão ou torradas, iogurte, leite simples ou de chocolate, cereais com leite e, ainda, fruta. Destas opções, as torradas e os cereais foram aqueles que mais foram referidos.

Segundo várias especialistas, o pequeno almoço é a refeição mais importante do dia. Veloso (2007) afirma que “Um bom pequeno-almoço fornece uma porção considerável de substâncias nutritivas (dificilmente recuperáveis ao longo do dia, se for esquecido) e aumenta os níveis energéticos, permitindo uma melhor atitude face à escola ou ao trabalho” (p.1). Este refere que um pequeno almoço completo é aquele que contempla alimentos de três grupos diferentes, sendo estes: cereais e derivados, legumes e frutos, leite e derivados e carne ou equivalentes.

Para analisar os dados obtidos defini 4 níveis, de acordo com os grupos diferentes no qual estão inseridos os alimentos e o descodificador de rótulos divulgado pela DGS (Direção-Geral da Saúde).

- Nível 1 – Pequeno almoço mau
- Nível 2 – Pequeno almoço razoável
- Nível 3 – Pequeno almoço bom
- Nível 4 – Pequeno almoço muito bom

Considerarei o nível 1 os pequenos almoços que não continham nenhum alimento presente nos grupos anteriormente referidos ou, que continham 1 componente, contudo, este não era de boa qualidade nutricional, devido à sua quantidade de açúcar, gordura, entre outros.

O nível 2 diz respeito aos pequenos almoços constituídos por 1 componente, sendo este de qualidade nutricional.

Relativamente ao nível 3, este é considerado quando existem 2 componentes de qualidade.

Por último, o nível 4 diz respeito aos pequenos-almoços que contêm os 3 componentes de qualidade. Veloso (2007) dá exemplos de pequenos almoços equilibrados, estando estes inseridos neste nível: 1 copo de leite + 1 pão com fiambre + 1 copo pequeno de sumo de laranja; 1 taça de leite com cereais + 1 peça de fruta; 1 pão com queijo + 1 sumo ou 1 peça de fruta; entre outros.

Na tabela seguinte estão apresentados os pequenos-almoços das crianças no período de confinamento, assim como, os níveis a qual eles pertencem.

Tabela 3*Pequenos almoços das crianças do grupo em período de confinamento*

Pequeno almoço	Nível
Pão e iogurte	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – Pão e iogurte)
Torrada com fiambre e leite branco	Nível 4 (Três componentes de qualidade nutricional – Pão, fiambre e leite)
Iogurte líquido e croissant	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – iogurte)
Cereais de chocolate com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – leite)
Cereais de flocos com leite e duas torradas	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – cereais/pão e leite)
Cereais com leite	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – cereais e leite)
Torrada com leite	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – pão e leite)
Leite com chocolate e torrada com queijo	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – pão e queijo)
Leite com chocolate e pão com manteiga	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – pão)
Cereais com leite	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – cereais e leite)
Cereais com leite	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – cereais e leite)
Frutas e torrada	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – fruta e pão)

Nota. Fonte própria

Pude comparar os resultados obtidos neste questionário com um estudo realizado num período pré-confinamento, no âmbito da Unidade Curricular de Educação, Nutrição e Segurança na Educação de infância, que tinha como objetivo compreender se o pequeno almoço das crianças da sala era saudável.

Este estudo foi realizado através de um jogo, no qual cada criança tinha de escolher os alimentos consumidos durante a refeição, colocando-a dentro do prato. Algumas crianças referiram que comeram determinados alimentos pois os consideravam mais saudáveis, não correspondendo estes à realidade. Já outras, mostravam-se receosas para dizer o que comeram, justificando-se, dizendo que foram os pais que escolheram os alimentos da refeição. Importa referir que a recolha de dados foi realizada com as crianças que estavam presentes no contexto nesse dia, sendo uma amostra de 17

crianças das 21 que compõe o grupo. As respostas obtidas estão apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 4

Pequenos almoços das crianças do grupo em período pré-confinamento

Pequeno almoço	Nível
Croissant com manteiga, iogurte líquido	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – iogurte líquido)
Pão com manteiga, sumo de fruta natural	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – pão e sumo natural)
Pão com doce de tomate e iogurte líquido	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – pão e iogurte líquido)
Cereais de chocolate com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional - leite)
Cerelac e bolachas Maria	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – leite subentendido e bolachas pouco doces)
Pão com tulicreme e leite com chocolate (em pó)	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – leite)
Nestum com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional - leite)
Torrada com manteiga e cereais	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – pão e cereais)
Cereais e pão com manteiga	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional – cereais e pão)
Cereais com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional - leite)
Torrada com manteiga e leite com chocolate	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – pão)
Bolo de morango e água	Nível 1 (Dois componentes, mas nenhum tem qualidade nutricional)
Cereais de chocolate com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – leite)
Cereais de chocolate com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – leite)
Pão com manteiga e leite simples	Nível 3 (Dois componentes de qualidade nutricional - pão e leite)
Cereais de chocolate com leite	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional – leite)
Leite com chocolate e pão com manteiga	Nível 2 (Um componente de qualidade nutricional - pão)

Nota. Fonte própria.

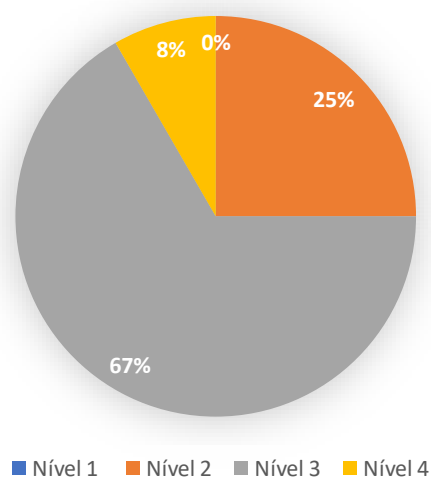
De acordo com o questionário realizado em período de confinamento, os pequenos almoços das crianças da sala C3 encontram-se inseridos maioritariamente no nível 3, com 67%, sendo compostos com 2 componentes de qualidade nutricional, como se pode verificar no gráfico seguinte. Em segundo lugar pode-se observar o nível 2, com 25%, e em terceiro, o nível 4, com 8%. Não existiram pequenos-almoços que se inserissem no nível 1. Importa lembrar que este questionário foi realizado a uma amostra de 12 famílias, uma vez que não obteve resposta das restantes.

Assim, os pequenos-almoços destas famílias no período de confinamento são considerados bons, pois apresentam, em maior parte dos casos, pelo menos 2 alimentos com qualidade nutricional.

Figura 7

Níveis dos pequenos-almoços das famílias em período de confinamento

Níveis dos pequenos-almoços em período de confinamento



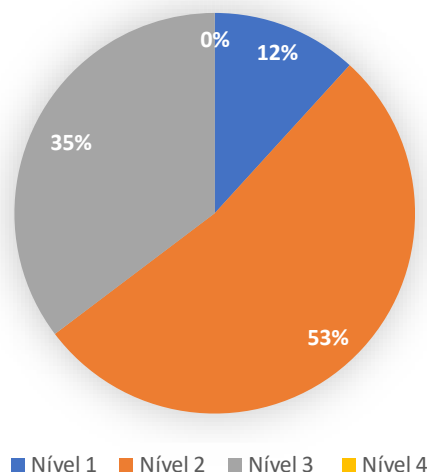
Nota. Fonte própria

Já no estudo realizado no período pré-confinamento, os resultados obtidos foram diferentes:

Figura 8

Níveis dos pequenos-almoços das famílias em período pré-confinamento

Níveis dos pequenos-almoços em período pré-confinamento



Nota. Fonte própria

Como se pode observar pelo gráfico, o nível em que mais de metade dos pequenos almoços estão inseridos é no nível 2, com 53%. Em segundo lugar aparece o nível 3, com 35%. O nível 1 corresponde a 12% dos resultados e o nível 4 a 0%, uma vez que nenhum pequeno almoço das crianças está incluído no mesmo. Neste período, os pequenos almoços das crianças da sala C3 encontravam-se entre o nível 2 e o nível 3, ou seja, pequenos almoços razoáveis, pois só apresentam 1 componente com qualidade nutricional e pequenos almoços bons, que são constituídos por 2 componentes, sendo estes com qualidade nutricional.

Desta forma, conseguimos perceber uma diferença entre os pequenos almoços consumidos nestes dois períodos, sendo o período de confinamento o que obteve resultados mais saudáveis, com 67% dos pequenos almoços inseridos no nível 3. Apesar dos resultados, é preciso ter em consideração que o estudo realizado pré-confinamento foi realizado com 17 crianças e o questionário em confinamento, com 12 famílias.

No que concerne ao local em que a refeição foi realizada, assim como, com quem, no questionário em período de confinamento, todas as famílias responderam que os seus filhos tomaram o pequeno-almoço em casa, com as famílias. Algumas ainda referiram em que parte da casa, como mesa da sala, sala e cozinha.

Já no período pré-confinamento, esta refeição era tomada em casa, em diferentes locais, como mesa, sofá ou cama, tendo sido a mesa o local mais selecionado (76,47%). Contudo, 6 crianças tomaram o pequeno almoço sozinhas, o que não aconteceu durante o período de confinamento.

Esta refeição, à semelhança das refeições principais, deve ser realizada em conjunto com as famílias, para que estes momentos sejam apreciados como “ocasiões sociais agradáveis” (Black & Hurley, 2007, p.29).

Relativamente ao lanche da manhã, no questionário realizado em período de confinamento, 75% das famílias responderam que os seus filhos realizaram um lanche da manhã, tendo comido bolachas, fruta ou iogurte. Durante esta refeição, ao contrário da anterior, maior parte das famílias referiu que o seu filho a tinha realizado sozinho e em casa. No entanto, 3 crianças realizaram esta refeição com alguém da família e 2 destas referiram ter realizado em casa dos avós e outra no parque. Quanto às famílias que responderam que o seu filho não comeu, isso deveu-se ao facto de estes não terem tido fome.

Segundo Nunes e Breda (2009), é importante que uma criança realize um lanche da manhã, de modo a que não fique mais de 3h sem comer. Estes autores dão alguns exemplos, sendo estes: meia carcaça, três bolachas (sem creme) ou uma peça de fruta.

A pergunta 11, referente à refeição do almoço, todas as famílias responderam que os seus filhos almoçaram. As refeições referidas pelas famílias eram constituídas por hidratos de carbono (arroz, massa, batata), e por proteínas (peixe ou carne). Apenas uma família referiu que consumiu salada durante a refeição, contudo, existiram três respostas que afirmavam ter consumido sopa e outras três, fruta. Todos os intervenientes realizaram esta refeição em família, na sua própria casa ou na casa dos avós.

Nunes e Breda (2009) revelam a importância de as refeições principais serem iniciadas com sopa de legumes, no qual os produtos hortícolas devem predominar, assim como, no prato principal. Para além disso, afirmam que estes devem ser consumidos diariamente, à semelhança da fruta. De acordo com o guia para educadores (2013), uma criança deve consumir entre 3 a 5 porções de hortícolas, uma vez que são fontes de vitaminas, minerais e fibras. Alguns dos exemplos citados neste documento é a sopa, saladas e legumes cozidos ou salteados. No que concerne à sopa, este autor considera que é importante diversificar a mesma, de modo a que a criança tenha a possibilidade de experimentar novos sabores e cores, realçando a importância da

família e educadores darem o exemplo, consumindo sopa ao início da refeição. Já a fruta, é recomendado que sejam consumidas diariamente 3 a 5 porções. Mais uma vez, é necessário existir uma diversificação, de modo a consumir os diversos nutrientes que estas contêm (Direção-Geral do Consumidor, Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013).

Nunes e Breda (2009) dão ainda, outras informações importantes relativas às refeições principais, tais como: carne e peixe não devem ultrapassar os 50g (em cada refeição), utilizar o mínimo possível de sal, privilegiar a água ou sumos naturais, aos refrigerantes. Quanto à sobremesa, esta deve ser a fruta.

No que se refere à pergunta 12, “o/a seu/sua filho/a realizou um lanche da tarde?”, 91,7% das respostas corresponderam ao “sim”, tendo esta refeição passado por, na maior parte dos casos, iogurte, com 6 respostas, pão, com 4 respostas, cereais, com 3 respostas, leite e bolachas com 2 respostas e, por fim, com 1 resposta, sumo de fruta. Esta refeição foi realizada na sua maioria em família, em casa, tendo existido apenas uma resposta que afirmava o contrário. A criança que não realizou esta refeição referiu que foi por não ter fome.

De acordo com Nunes e Breda (2009) nesta refeição deve ser consumido leite ou derivados e pão.

Na pergunta 13, referente ao jantar, todas as famílias responderam que os seus filhos realizaram esta refeição, tendo comido, uma fonte de hidratos de carbono, como arroz, massa e batata, e uma fonte de proteína, como a carne e o peixe. Algumas famílias referiram que consumiram sopa (5 respostas), fruta (4 respostas), vegetais (2 respostas), e, ainda, com apenas 1 resposta, ovo e uma fonte de leguminosa. Todas as refeições foram realizadas em casa, com as famílias.

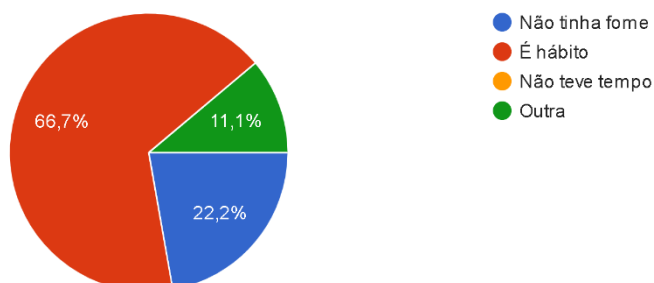
Por fim, na pergunta 14, relativa à ceia (gráfico 9), 75% das respostas corresponderam ao “não”, uma vez que é hábito para aquelas famílias (66,7%), porque a criança não tinha fome (22,2%) ou, ainda, por outras razões (11,1%). Das crianças que realizaram a ceia, beberam um copo de leite (2 respostas) ou bolachas (1 resposta), em casa, com as famílias, no caso de duas crianças, ou sozinha, no caso de uma criança.

Figura 9

Refeição da ceia

14.3. Se respondeu não, porque razão?

9 respostas



Nota. Retirado do google forms.

3.4.1. Conclusões

A análise e discussão dos dados recolhidos permitem chegar a algumas conclusões.

Inicialmente, cheguei a supor que a alimentação das crianças em período de confinamento seria menos saudável, uma vez que as rotinas das crianças e das suas famílias tinha sido bruscamente alterada. Contudo, com a realização deste estudo, consegui compreender que isto não se verificou na maior parte dos casos. Isto é evidenciado na refeição do pequeno-almoço que, de acordo com os níveis definidos, foi mais saudável no período de confinamento.

As famílias, de forma geral, referiram que os hábitos alimentares das crianças não tinham sido alterados, segundo a sua perspetiva. Isto deu-me a entender que as mesmas tiveram o cuidado de fornecer uma alimentação saudável e variada aos seus filhos.

De acordo com o questionário realizado, compreendi que as crianças realizaram várias refeições ao dia, sendo estas realizadas em família, não perfazendo, na maior parte dos casos, mais de 3h entre elas, como as recomendações indicam.

Deste modo, é possível perceber que as famílias se conseguiram adaptar aos constrangimentos decorrentes do confinamento imposto pela pandemia de Covid 19, mantendo hábitos alimentares saudáveis.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA
EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Com a finalização deste relatório, chega também ao fim um ciclo de estudos, dando-me a oportunidade de trabalhar na área que sempre sonhei. No decorrer deste percurso, deparei-me com muitas dificuldades e conquistas, contudo, a força deste sonho fez-me acreditar que era capaz e aqui estou eu.

No decorrer das minhas práticas profissionais supervisionadas, considero que consegui colocar em prática aquilo que fui aprendendo ao longo do curso, construindo a minha identidade profissional e pessoal. De acordo com Matias e Vasconcelos (2010), “os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais (p. 20).

No que concerne à Prática Profissional Supervisionada I, realizada em creche, considero que foi um dos maiores desafios que me deparei ao longo da minha formação académica. Para além das idades das crianças, com o qual não me sentia tão confortável, uma vez que nunca tive contactado, ainda tive um desafio extra: a adaptação a um novo grupo, com idades diferentes, devido à pandemia.

Aprender a gerir um grupo de tão tenra idade, assim como, conseguir compreendê-lo através das suas interações e comunicações não verbais, foi um grande desafio para mim e tornou-se numa das conquistas que mais me orgulho. No meio de todos estes constrangimentos, sinto que aprendi muito e que saio muito mais preparada para o meu futuro profissional. Neste momento, a partilha de ideias e conhecimentos e a reflexão com a educadora cooperante e com a supervisora institucional foram essenciais, pois me fizeram olhar para estes desafios de uma nova forma.

Para além disto, esta prática em creche permitiu-me trabalhar com um modelo que tinha bastante curiosidade, o Movimento da Escola Moderna. Após conhecer este modelo percebi que, de forma geral, me identifico bastante, e, sem dúvida, que vou levar algumas práticas para o meu futuro profissional.

Com o término desta etapa que foi a PPSI, sinto que consegui reinventar-me e aprender que nem tudo corre como era esperado, tendo ultrapassado as dificuldades que foram aparecendo.

Quanto à PPSII, posso afirmar que o grupo no qual eu me inseri me desafiou bastante, uma vez que eram crianças muito curiosas e dinâmicas. Nesta prática tive também oportunidade de desenvolver um projeto segundo a metodologia de trabalho de projeto, no qual a criança é “encarada como um ser competente e capaz, um/a

pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2011, p.18).

Estas duas práticas permitiram compreender que tipo de educadora de infância quero ser no futuro e que princípios quero seguir. Entre eles, tentarei promover uma educação participativa, no qual cada criança tenha voz e se possa expressar e escolher aquilo que deseja fazer, de acordo com os seus interesses e necessidades, fomentando a autonomia e a participação das mesmas. Procurarei, também, utilizar uma pedagogia diferenciada, pois cada criança é diferente, tendo assim ritmos próprios e as estratégias que funcionam com uma, podem não resultar com outra. Neste sentido, Clérigo et al. (2017) afirmam que a diferenciação pedagógica diz respeito à criança, ficando esta “no centro das atenções de todo o processo de ensino/aprendizagem” (p.106) e, desta forma, deve-se “diversificar os conteúdos, as atividades e as estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno” (Clérigo et al., 2017, p.106).

Silva et al. (2016) referem, também que “cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.9).

Para além disso, considero essencial promover a participação e envolvimento das famílias. Segundo Folque e Bettencourt (2018), a “comunicação entre famílias e equipa de sala é um processo continuado que deve ser alimentado, utilizando para o efeito atividades e instrumentos diferentes capazes de promover a voz de todas as famílias” (p.122). Da minha parte, houve uma tentativa de colocar em prática esta intencionalidade durante as práticas, apesar de todos os constrangimentos existentes. Para além disso, procurei, também, criar um vínculo e uma relação de afetividade com as crianças, de modo a que estas confiassem em mim, como se pode verificar na situação seguinte (PPSII):

Estava sentada ao lado das crianças que coloriam os seus desenhos quando me apercebi que o F. estava a chorar. Chamei-o e ele dirigiu-se a mim, sem nunca parar de chorar. Quando lhe perguntei o que se passava, ele respondeu que tinha saudades da mãe. Dei-lhe um abraço e disse que a mãe estava a trabalhar. Incentivei-o a vir brincar comigo, questionando-lhe sobre o que gostaria de fazer, ao qual ele respondeu que queria pintar os reis Magos. Fui à casa de banho, limpei-lhe as lágrimas do rosto e quando regressámos à sala, mostrei-lhe as diversas imagens, de modo a que escolhesse uma. Ele escolheu e foi-se sentar ao meu lado (registo nº63, 06/01/2021 p. 109 do portefólio).

Ao longo da minha formação aprendi, também, que ser educadora de infância requer uma aprendizagem e atualização constante, de modo a que estejamos mais preparadas para as situações que são vivenciadas no dia-a-dia com um grupo de crianças. Para além disso, compreendi que um educador de infância deve ter a capacidade de ser flexível, quando o grupo assim o pede, adaptando a sua prática:

Anteriormente tinha planificado uma atividade para realizar com o grupo, no qual cada criança explicava qual teria sido a sua história preferida, criando, em grupo, um gráfico e analisando os dados. No entanto, após a sondagem inicial sobre as histórias, compreendi que esta atividade não faria sentido com o grupo. Conversei com a educadora e ela concordou comigo, explicando que nem sempre o que é planificado num dia, faz sentido realizar com o grupo no outro (registo nº24, 23/11/2021, p. 74 do portefólio).

Considero que todas as aprendizagens que adquiri ao longo do meu percurso académico me vão ajudar enquanto profissional na área, contribuindo para o meu desempenho enquanto educadora de infância. Sei que nem sempre vou ter as respostas, mas nesses momentos, vou assumir uma atitude de docente reflexiva, tendo em consideração as aprendizagens adquiridas durante estes anos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Com o fim da prática profissional supervisionada, importa refletir sobre todo o caminho percorrido até aqui, fazendo um balanço do mesmo, seja a nível académico, como profissional.

Esta Unidade Curricular deu-me oportunidade de intervir pedagogicamente em dois contextos distintos, pertencentes, tanto à valência de Creche, como à valência de Pré-Escolar. Nestas duas experiências, pude também trabalhar com dois modelos diferentes, o Modelo da Escola Moderna e a Metodologia de Trabalho de Projeto, com o qual me identifiquei bastante.

Em ambas as práticas tive desafios e adversidades ao qual me tive de adaptar, sentindo-me mais preparada para enfrentar o desafio que é ser educadora de infância.

Na minha primeira experiência da prática profissional supervisionada procurava muito uma “receita”, ou uma maneira correta de agir quando surgia algum constrangimento, no qual eu procurava muito a aprovação e a opinião da educadora cooperante. Ao longo destas duas experiências, pude compreender que não há resposta certa, devo sim, enquanto educadora de infância, ter a capacidade de observar o grupo e agir conforme as especificidades das crianças que nele se inserem, de modo a dar uma resposta adequada a cada uma delas. Deste modo, à medida que fui ganhando experiência, fui-me tornando mais autónoma neste aspeto, agindo de acordo com aquilo que considero correto. Este aspeto alterou completamente a minha prática, uma vez que me comecei a sentir muito mais confiante e, a partir desse momento, a definir o meu perfil enquanto educadora de infância. Silva et al. (2016) afirmam que a reflexão é essencial na prática de um educador, pois o leva-o a decidir como agir durante a prática, adequando-a às crianças do seu grupo, tendo em conta as suas características e contexto que estão inseridas.

No que diz respeito à intervenção em Jardim de Infância, considero que o facto de já ter algumas aprendizagens da experiência anterior em creche foi uma mais valia para o meu percurso, contudo, existiram alguns aspetos que tive de trabalhar, como assumir um papel de autoridade no grupo e gestão do mesmo, o que nem sempre foi fácil. Contudo, ao longo da prática, consegui encontrar algumas estratégias e ultrapassar esta dificuldade que senti.

Quanto às intencionalidades definidas, considero que foram adequadas ao grupo de crianças e às suas famílias e equipa educativa, indo ao encontro daquilo que acho essencial uma educadora de infância ter como princípios.

No que diz respeito à realização do estudo, considero que este me permitiu focar numa problemática que me interessava, aprofundando os meus conhecimentos sobre o tema.

O facto de ter elaborado este relatório permitiu-me, também, consolidar algumas aprendizagens e refletir sobre aspetos pertinentes durante a minha prática.

Para concluir, gostaria de referir que me sinto bastante realizada e orgulhosa de todo o trabalho desenvolvido ao longo da minha prática pois pude crescer e aprender com os meus erros, tanto profissionalmente, como quanto pessoa. Estas aprendizagens não teriam sido possíveis sem o apoio das profissionais com o qual tive oportunidade de trabalhar, seja as equipas educativas, como as minhas supervisoras, que me apoiaram em tudo o que necessitava. Desta experiência levo muitas aprendizagens e também um grande carinho por todas as pessoas com quem me cruzei, levando memórias para toda a vida.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2014). *A complexidade da participação das crianças na educação infantil*. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 – 1143.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Black, M., & Hurley, K. (2007). Ajudando as crianças a desenvolver hábitos saudáveis de alimentação. *Nutrição Infantil*. University of Maryland School of Medicine, EUA.
- Cardona, M, J. (1999). *O Espaço e o tempo no Jardim de infância*. Pro-Posições - Vol. 10 N° 1
- Cerezo, S. S. (1993). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Nova Presença, Rio de Mouro.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M. J. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 5.
- Correia, M.C.B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem.
- Costa, A. S., Nascimento, A. V., Cruz E. B., Terra, L.L., Silva, M.R. (2013). *O uso do método estudo de caso na Ciência da Informação no Brasil*. Ribeirão Preto.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n.º 31, Editora UFPR.
- Direção-Geral do Consumidor & Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013). *Guia para educadores – Alimentação em idade escolar*. Consultado em: https://www.apn.org.pt/documentos/guias/GuiaAPN_AlimentacaoidadeEscolar.pdf
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

- Formosinho, J. O., Araújo, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Análise Psicológica.
- Frick, L. T. (2012). *A prática de resolução de conflitos em ambientes sociomoraes cooperativos e coercitivos em situação escolar*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP.
- Landim, F. L. P., Lourinho, L. A., Lira, R. C. M., Santos, Z. M. S. A. (2006). *Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa*. Revista Brasileira em Promoção da Saúde.
- Libório, O. (2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planejamento. Cadernos de Educação de Infância, nº.114.
- Loureiro, M, A. (2017). *Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?*. CPEEF – Centro de Psicologia e Estudos sobre Educação e Família
- Mariz, L. M. A., Santos, L. M. C. S., Lima, M. J. A., & Morais, N. M. M., (2015). *Educação alimentar e nutricional para crianças com idade pré-escolar*. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2010 Vol X Nº1.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: Revista de educação, Vol 2. Inovação, Investigação em Educação.
- Nunes, E., & Breda, J., (2009). Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância. In Direção Geral de Saúde (Ed.). Consultado em: <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-uma-alimentacao-saudavel-em-jardins-de-infancia-pdf.aspx>
- Paiva, M., Lino, D., Almeida, A. M. (2018). *A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos*. Da investigação às práticas.
- Projeto educativo (2018-2021).

Projeto curricular de grupo (2020-2021).

Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). Diário de campo e fotografia. Conferência Etnografias em Contexto Urbano. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ramos, J, S, S. (sd). *Rotina na Educação Infantil: Saberes Docentes*. Departamento de Educação – UFRN

Real, H, R., Santos, D. F. M.S., Weber, M. M. (sd). *O brincar livre: reflexões para o professor de pré-escola*. Formação de professores: Contextos, sentidos e práticas.

Rêgo, C., Lopes, C., Durão, C., Pinto, E., Mansilha, H., Silva, L., Mazareth, M., Graça, P., Ferreira, R., Lima, R., & Vale, S. (2019). Alimentação saudável dos 0 aos 6 anos – Linhas de orientação para profissionais e educadores. In Direção Geral de Saúde (Ed.). Consultado em: <https://nutrimento.pt/activeapp/wp-content/uploads/2019/10/Alimentac%CC%A7a%CC%83o-Sauda%CC%81vel-dos-0-aos-6-anos.-pdf.pdf>

Santos, B., Silva, C., & Pinto, E., (2018). *Importância da escola na educação alimentar em crianças do primeiro ciclo do ensino básico – como ser mais eficaz*. Acta Portuguesa de Nutrição 14. Associação Portuguesa de Nutrição.

Serapioni, M. (2020). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência saúde coletiva* v.5 n.1 Rio de Janeiro.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.

Veloso, P. (2007). Pequeno-almoço – a alavanca do dia. *Educare – o portal da educação*. Consultado em:
<https://www.educare.pt/opiniaao/artigo/ver/?id=11806&langid=1&printv=s>

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A

Roteiro ético da investigação na PPSII

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>No início da minha prática profissional supervisionada, tive como objetivo apresentar-me e dar-me a conhecer à comunidade educativa, isto é, equipa educativa, crianças e as suas famílias.</p> <p>Com a equipa, esta ação passou pelas conversas informais, já no caso do grupo, para além das conversas, tentei dar-me a conhecer através do brincar, no qual participava nas suas brincadeiras.</p> <p>No que diz respeito às famílias, elaborei um documento de apresentação (anexo D), facultando-o, via e-mail. Neste documento, para além de me apresentar, dava a conhecer algumas informações relativas à minha intervenção com o grupo, assim como, alguns dos objetivos da mesma.</p> <p>De modo a que todos os intervenientes estivessem a par dos meus objetivos da investigação, conversei, de forma informal, com eles, explicando-lhes os mesmos. Mais uma vez, na impossibilidade de contactar presencialmente com as famílias, construí um documento com a finalidade de obter a autorização dos seus educandos para a participação na minha investigação, enunciando, mais uma vez, alguns dos meus objetivos enquanto estagiária (anexo B)</p> <p>No que diz respeito à investigação em concreto e, apesar de ter chegado a um objeto de investigação sozinha, esta foi conversada e aprovada pela educadora, de acordo com aquilo que considerava pertinente para o grupo. Desta forma, a equipa educativa teve um papel fundamental na definição da investigação, estando</p>	

	<p>sempre a par de todos os desenvolvimentos da mesma. Relativamente às famílias, estas tomaram conhecimento da investigação quando foram submetidos aos questionários (anexo G), no qual, no início do mesmo, evidenciava os objetivos da investigação.</p>	
2. Custos e benefícios	<p>Quando se define os objetivos para uma investigação, deve-se ter em atenção os custos e os benefícios que estes irão trazer aos intervenientes (Tomás, 2011). Deste modo, com a elaboração desta investigação, um dos benefícios que pode vir a acontecer é uma mudança de comportamento por parte das famílias. Esta mudança pode ocorrer após a resposta dos questionários relativos aos seus hábitos alimentares durante o confinamento. Ao abordar o tema da alimentação saudável, os intervenientes desta investigação poderão refletir e alterar alguns hábitos menos saudáveis. No que concerne aos custos possíveis, estes passam pela falta de sinceridade, por exemplo, ao responder aos questionários. Apesar destes serem anónimos, os familiares podem sentir a necessidade de responder segundo aquilo que consideram saudável e não de acordo com os seus hábitos alimentares durante o confinamento.</p>	
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>No decorrer da investigação, mantive sempre o anonimato dos intervenientes, de modo a preservar a sua identidade. Assim, quando me referia a alguma criança ou profissional da equipa, fi-lo através da letra inicial do nome, preservando a identidade. Do mesmo modo, também não fiz qualquer referência à Organização Socioeducativa em que a minha intervenção ocorreu.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Durante a minha prática profissional supervisionada, tentei sempre integrar todas as crianças e/ou as suas famílias, seja nas atividades desenvolvidas, como na recolha de dados para a investigação. Contudo, nem sempre isto foi possível, no sentido em que, por vezes, algumas crianças não queriam participar, ou pelo facto de não ter obtido respostas aos questionários de todas as famílias do grupo.</p> <p>Desta forma, quando as crianças não queriam participar, respeitava a sua decisão e dava-lhes o espaço que estas necessitavam.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>A minha ação enquanto estagiária foi orientada pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011).</p> <p>Assim, procurei saber quais os interesses e necessidades das crianças, dando resposta aos mesmos.</p> <p>Para além disso, mostrei sempre disponibilidade para com a equipa educativa, ajudando no que necessário.</p> <p>Desta forma, considero que o trabalho realizado foi um trabalho colaborativo.</p>	<p>Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2)</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A problemática desta investigação surgiu pela observação de uma criança com dificuldades na mastigação e que apresentava a dentição bastante danificada.</p> <p>Posteriormente, após o início do confinamento, conversei com a supervisora de modo a encontrar uma solução para a problemática definida. Assim, chegámos à conclusão que poderia alterar a minha questão de partida, sem nunca perder o foco da alimentação.</p> <p>Após a definição da problemática, defini os objetivos que pretendia alcançar com a investigação, assim como o meio de atingi-los e que métodos iria utilizar como estratégia.</p>	

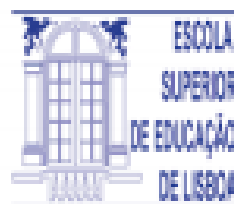
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>Como já referido anteriormente, elaborei um protocolo de consentimento informado que foi entregue às famílias, com o objetivo de obter a autorização dos mesmos, relativamente a registos fotográficos das crianças do grupo. Neste documento estava presente a garantia de que os dados das crianças seriam ocultados, assim como a informação de que a autorização pudesse ser retirada quando o encarregado de educação assim o desejasse, sem que a criança fosse prejudicada.</p> <p>Após a elaboração deste documento, apresentei-o à educadora cooperante, de modo a que esta o analisasse e o aprovasse. De seguida, foi apresentado às famílias através do e-mail da educadora.</p> <p>Apesar de ter tido a autorização de todas as famílias das crianças, sempre que realizava algum registo fotográfico, tinha em conta a vontade da criança. Para além disso, analisava a situação, de modo a compreender se esta ação iria influenciar a atitude e resposta da criança naquele momento. Quando chegava a conclusão que isto poderia acontecer, optava por registar apenas por escrito.</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Considero que os intervenientes da investigação devem ter acesso às conclusões do estudo, promovendo, a reflexão por parte do adulto relativamente ao tema. Desta forma, pretendo realizar uma apresentação destinada a todos os envolvidos. Se isto não for possível, apresentarei, pelo menos, à equipa de sala.</p> <p>Para além disso, terei o cuidado de agradecer a todos os intervenientes pela sua disponibilidade e participação.</p> <p>Mais uma vez, importa referir que os resultados da minha investigação serão apenas apresentados aos intervenientes (famílias e equipa educativa) e para fins académicos, mantendo a confidencialidade dos participantes.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>

<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Esta investigação tem o objetivo de compreender os hábitos alimentares das crianças e das suas famílias num contexto de confinamento. Desta forma, através do trabalho efetuado, pode levar a uma reflexão dos hábitos praticados, podendo até estes serem alterados.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Sendo um dos meus objetivos envolver todos os intervenientes da investigação, procurarei mantê-los atualizados, seja através de conversas informais, como, na impossibilidade das mesmas, e-mails.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p>

ANEXO B

Protocolo de consentimiento informado

| | ' ' | | ' '



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caras famílias,

Eu, Daniela Marques Gonçalves, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me no presente ano letivo 2020/2021 a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Durante a minha Prática Profissional Supervisionada (estágio), irei realizar algumas atividades com os/as vossos/as educandos/as, sendo pertinente efetuar registos fotográficos ou filmagens para poder integrar no meu relatório final. Deste modo, venho por este meio solicitar a autorização do registo destes momentos, salientando que será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirma ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança: (nome)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Obrigada,

Daniela Gonçalves

ANEXO C

**Protocolo de consentimento informado para
elaboração do portefólio da criança**

| | ' ' | | ' '



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caros Pais da Madalena,

No âmbito do meu mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho, por este meio, pedir a vossa colaboração para a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma criança do grupo, a desenvolver na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II.

O portefólio é caracterizado por um conjunto de evidências, recolhidas através de produções da criança, fotografias, comentários realizados por ela, entre outros, de modo a demonstrar o desenvolvimento e crescimento da criança num determinado contexto educativo.

As informações recolhidas serão utilizadas única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Deste modo, solicito a vossa autorização e colaboração no desenvolvimento deste instrumento de trabalho.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Obrigada,

Daniela Gonçalves

ANEXO D

Carta de apresentação às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Olá famílias!



O meu nome é Daniela Gonçalves, tenho 22 anos e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Sou licenciada em Educação Básica e estou neste momento a terminar o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021, estarei em contexto de estágio na sala da Educadora Carminho. Com esta experiência espero conseguir contribuir, da melhor forma possível, para as vivências e descobertas das crianças, tendo o apoio da equipa educativa.

Estarei sempre disponível para as crianças e também para as suas famílias durante todo este percurso.

Obrigada, Daniela



ANEXO E

Inquérito por entrevista à educadora

| ' ' | | ' |

Guião de entrevista

Destinatário: Educadora de infância (PPSII – 2020/2021)

Objetivos:

Bloco de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista• Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">• Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” inerente ao relatório da PPS II;• O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio;• Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional da educadora	<ul style="list-style-type: none">• B1. Qual é a sua formação?• B2. Há quantos anos exerce funções de educadora de infância?• B3. Fale-me do seu percurso profissional. Já trabalhou em creche?• B4. O que significa para si ser educadora de infância?• B5. Já trabalhou segundo determinado modelo?• B6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.	

<p>C. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo. 	<p>C1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais? C2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p>	<p>C.1.1. Quem organiza o tempo? Educadora, instituição? As famílias estão envolvidas neste processo? Falar sobre as áreas da sala/ área preferida das crianças/ produções das crianças expostas nas paredes</p>
<p>D. Grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os interesses e as dificuldades do grupo 	<p>D1. Que interesses identifica no grupo? E dificuldades? D2. Existe um caso de uma criança com NEE e 2 com terapia da fala, fale-me sobre isso (quanto tempo e há quanto tempo)</p>	<p>D2. Sinalização de outra criança (M)</p>
<p>E. Planificação e avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é realizada a planificação de atividades • Conhecer como é feita a avaliação das crianças 	<p>E1. Como é feita a planificação durante o ano letivo? (planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) E2. Como é feita a avaliação das crianças?</p>	<p>E1. A planificação é determinada pela Instituição?</p>

			E2. A forma de avaliação é definida pela organização?
F. Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como a educadora envolve as famílias no processo educativo. • Conhecer o perfil das famílias do grupo 	<p>F1. Tendo em conta os tempos em que vivemos, como envolve as famílias no processo educativo?</p> <p>D2. Como caracteriza o nível socioeconómico das famílias do grupo?</p>	Como acontecia anteriormente Reuniões?
G. Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a dinâmica da equipa educativa 	<p>G1. Existe articulação entre salas?</p> <p>G2. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p> <p>G3. A equipa participa em ações de formação? De quanto em quanto tempo?</p>	O trabalho de equipa é uma mais valia?
H. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO F

**Transcrição do inquérito por entrevista à
educadora**

| | ' ' | | ' ' |

Transcrição da entrevista:

D – Qual a sua formação? A C. já esteve a falar lá em baixo...

EC – A minha formação... Eu sou licenciada. Sou licenciada...espera aí, nunca sei o nome disto *procurou no computador*. É um nome um bocadinho pomposo. Na escola superior de Maria Ulrich. Então, a minha licenciatura é basicamente educação especial, é educação especial e problemáticas de risco. É a minha especialidade. Portanto a licenciatura é nisso, concretamente. Por exemplo, a P...

O curso original para todos era 3 anos, eu por exemplo fiz com o 12º. Eu fiz com o 12º. Havia vários tipos de licenciatura, por exemplo, a da P. é animação de adultos e não sei quê não sei quantos e a minha é essa. É mesmo... sabes aquele psicólogo que está na televisão, na TVI, o Quintino Aires?

D – Ah, sim.

EC – Foi meu professor na licenciatura. Precisamente de problemáticas de risco. Pronto, diz lá então mais.

D – Há quantos anos é que exerce a sua função de educadora de infância?

EC- Hm... Não tenho bem a certeza, mas é 34 ou 35. Também não é preciso saber...

D- Fale-me do seu percurso profissional.

EC- Tive sempre na fundação, portanto, tive praticamente quase 30 anos na casa de Arroios, depois fui transferida para a casa de infância de Calafates, que era no Bairro Alto. Estive lá durante 2 anos e depois voltei para Arroios, portanto estive sempre na fundação.

D- Foi como a N. (assistente operacional), ainda agora estive a falar com ela...

EC- Sim, mas eu tenho muito mais anos que ela, eu sou a segunda mais velha do quadro.

D – O que significa para si ser educadora de infância?

EC – É assim uma pergunta um bocadinho...É assim nunca trabalhei noutra área e penso que, portanto, acho que é uma profissão gratificante porque, hm... nós aprendemos também e crescemos todos os dias um bocadinho ao estarmos a transmitir e a fornecer e a dar, e a estimular o crescimento dos miúdos. Portanto cresce o adulto e cresce a criança. Hm...Pronto, como te disse não me via a fazer outra coisa, aliás se me visse já não estava cá, 35 anos disto é muito. É muito tempo, portanto, eu tento

acompanhar a evolução das coisas, como tu podes ver, tento não estagnar, não ficar mais ou menos. E pronto, acho que é gratificante todos os dias. Eu acho que o melhor define nós gostarmos da profissão que exercemos é apetecer-nos vir trabalhar todos os dias, não é? Quando nós acordamos de manhã e não nos apetece sair da cama e pensarmos “lá vou eu outra vez”, isso é péssimo. E eu isso, qualquer pessoa, qualquer ser humano, já tive altos e baixos na minha vida, pronto nessa altura foi mais difícil de vir trabalhar e superar, de resto, de qualquer forma, pronto, é uma profissão do coração. Eu acho que há profissões... Todas as profissões que envolvem relacionamentos humanos, que é o caso de variadíssimas, tem de ser sempre muito profissão de coração. O que não invalida que não se tenha a parte científica e a parte técnica, lógica e a parte pragmática, mas essencialmente é um bocado através do coração, das emoções.

D- Isto aqui já falamos um bocadinho... Já trabalhou segundo determinado modelo ou o que é que acha dos modelos?

EC- É assim, dos modelos eu acho que nunca se deve seguir, para mim e depois tu vês no meu projeto, seguir 1 modelo só, o MEM, a escola ativa, um montessori, é cingir muito a uma coisa. Portanto nós aqui na fundação, concretamente eu, nós não utilizamos um método específico, mas sim um “mix” de alguns métodos. Se bem que de todos a metodologia de projeto é aquela com que eu mais me identifico. Pronto, como te disse há bocadinho, aquelas tabelas à MEM, aquelas coisas que tenho ali só as tenho ali porque é obrigatório pelo ministério de educação. Porque nós somos subsidiados, as nossas crianças são subsidiadas pelo ministério da educação. Aliás, as crianças são... a instituição recebe um subsídio da segurança social por cada criança, depois temos acordo com o ministério da educação também, a parte da educação pré-escolar, a creche não. Portanto que as salas têm de ter mesmo, imagina, se o acordo com a segurança social são 20 crianças, tem mesmo de haver 20 crianças, se não, não há subsídio. Estás a perceber?

D – O seu percurso nesta organização em específico?

EC- Estou aqui há 33 anos. Eu estive sempre na casa de Arroios, só tive 6 anos no Bairro Alto. Muito engraçado, porque não tem nada a ver, nada a ver as famílias, as crianças. São muitas nacionalidades, nós chegámos a ter 32 nacionalidades diferentes na casa do Bairro Alto. Pronto, são muitos emigrantes, nepaleses, tudo o que possas imaginar, chineses, espanhóis, cubanos, brasileiros...

D- E muitos deles não falavam português, não é?

EC- Sim, essencialmente os indianos, os filipinos, nepaleses têm muita dificuldade. Por exemplo tive um peruano, um miúdo austríaco, portanto é muito engraçado porque *chama à atenção uma criança*, portanto é uma realidade completamente diferente destes meninos, como vês. É um trabalho difícil, porque são pessoas que nós não conseguimos chegar. Tu sabes o que é que é, por exemplo, tu estares a fazer uma apresentação do final do ano, aos pais, e eles ficarem a leste, é muito incomodativo. Mas por exemplo, eu amei, eu tive dois filipinos, amei, de coração, aliás a empregada da minha filha agora é filipina e ainda bem que é filipina porque eles são adoráveis, de todos os povos que eu conheci, os filipinos são gratos, são simpáticos, são afáveis, são agradecidos, bem-educados, são muito giros. Por acaso é engraçado porque a minha sobrinha que vive no Dubai, tem uma “nany” que é filipina e no verão passado, verão passado não, o outro verão, trouxeram-na cá a Portugal e depois ela seguiu para as filipinas, mas veio conhecer Portugal. São pessoas muito, de todos as nacionalidades, não é raças, que eu tive no bairro alto, os indianos são os piores. São fechados, desconfiados, as mães são desconfiadas, matreiros.

D- Como é que organiza o ambiente educativo, por exemplo, o tempo, o grupo, o espaço e os materiais, é a educadora que define, é a instituição que define...?

EC- Não, a educadora é sempre soberana, portanto toda a organização espacial, temporal das atividades, é sempre escolha minha, mas, é assim, antes de organizares o projeto curricular que é a base do trabalho, tens sempre de fazer o levantamento das necessidades e interesses das crianças. É assim, este grupo eu já conhecia, portanto eu sabia, é muito mais fácil a mim, portanto é um grupo que tem necessidade de ter animais na sala, ou é um grupo que tem muita necessidade, que seja necessária alguma atenção, concentração. Portanto, tu antes de organizares os objetivos, tens de fazer um levantamento dos interesses das crianças, do grupo. Não é consoante a idade, é consoante o dito grupo. Claro que, logicamente, quando tu apanhas um grupo vindo da creche, são meramente desconhecidos aos 3 anos. Se tu não foste educadora deles, que é o que acontece aqui, que eles vêm de 2 grupos de creche, portanto aí, primeiro de tudo tens de fazer uma avaliação e veres o desenvolvimento dos miúdos, aliás, eu mostro-te, olha aqui, *mostra-me o projeto curricular do grupo no computador*.

D- Quais são as áreas preferidas das crianças deste grupo?

EC- As plásticas... eu acho que este grupo a nível plástico, já reparaste nos desenhos deles? É assim, há um grupo dentro do grupo que são fabulosos, mesmo. E tu se reparares eles têm gosto. Isto para mim, como educadora, é muito gratificante. Porque, eu, como educadora, não valorizo muito às plásticas, há educadoras que valorizam

muito, é assim, faço, acho muito mais graça que eles aprendam uma canção, a reproduzir uma canção, que consigam falar sobre uma história gira que se tenha contado, do que propriamente as plásticas. Mas, por exemplo, desde os 3 anos, desde que entraram nas minhas mãos, sempre tiveram a plasticina. A plasticina não deve ser utilizada, e é muitas vezes utilizada como um elemento de recurso. Plasticina deve ser feita e trabalhada, ensinar às crianças que primeiro tem de se aquecer na mão, massajar molinha, eles trabalham perfeitamente com a plasticina, já reparaste. E porque eu nunca utilizei a plasticina como recurso e depois é deles... e eu também acho que é muito importante, eles dizem muito “não sei fazer”, eu respondo, faz como sabe. E eu acho que eles têm um potencial a nível plástico muito grande. Eu acho que essa área é uma área que eles gostam muito e os jogos também, seja jogos de mesa, seja o lencinho vai na mão... porque é assim, não é muito comum, eles já no ano passado faziam isto, tinham 4 anos, organizarem-se sozinhos. Quando eu digo, mas isto tem a ver com a política que eu cada vez, à medida que os anos passam, a minha sabedoria de sexagenária, acho que, nós não podemos estar sempre a orientar os miúdos, a guiar, eles têm de aprender que conseguem fazer sozinhos. Aqueles percursos que eles fazem é uma coisa fabulosa. Eu acho que esses dois campos, claro que gostam, gostam de ouvir música..., mas estes dois campos são os mais fortes.

D- Quais são as dificuldades do grupo?

EC- É assim, eu não acho que eles tenham assim grandes dificuldades... dentro do grupo, há crianças que têm algumas dificuldades, porque o grupo em si, é assim, eles não são... eles organizam-se bem, eles até não são de fazer barulho, cumprem bem as regras. Agora, dentro do grupo há um grupo de crianças que têm bastantes dificuldades. A VI., não sei se já reparaste, tem muita dificuldade em se concentrar. Mesmo, o fator...o computador trouxe-nos malefícios e benefícios, mas eu acho que, ao nível da concentração, os miúdos concentram-se muito melhor. Se tu mostrares uma história no computador, a maioria deles não tira os olhos do ecrã, mas a Vi. destabiliza. Então se for quando é uma história contada, a Vi. tem muita dificuldade em se concentrar, neste género de atividades. Depois, por exemplo, o L., o V., O M., são miúdos que não gostam de fazer plásticas. Se tu reparares, estão sempre no mesmo sítio, estão sempre nos carrinhos, no castelo, no jogo das bolas, estão sempre no mesmo sítio, este grupo. Depois o G., mas até acho que ele vai, até faz. E depois estes mais pequeninos não os vou contabilizar né, o F., a S. e a B. O F. até acho que é muito bom e a S. também. A S. é a melhor deles todos, estou a falar do fator desempenho, até me estou a referir ao plástico porque depois o F. e a B. são muito mais comportados que a S. A S. é uma miúda cansativa, devido ao ambiente de casa... o pai dela entrava aqui na escola aos

gritos, então é uma miúda que precisa de muita atenção. Mas deles todos, o miúdo que mais me preocupa é o Gu., porque o Gu, esta permanentemente a fazer asneiras, é hostil, portanto, desafia os adultos, e ele faz 6 anos em julho, por isso, para o ano vai para a escola.

D- Mesmo em termos de comunicação, às vezes é difícil compreendê-lo.

EC- Tem um discurso completamente, não... ele sabe aquilo que diz, o discurso coerente, a dicção é que não. E é muito problemático porque é assim, porque o Gu. para ser retido, se a mãe assim o entender, também ainda estamos em dezembro, ainda há muitos meses até lá, se bem que eu não acho que vai evoluir grandemente. Porque agora é muito complicado tu reteres um miúdo, tem de haver o relatório de um psicólogo, os pais não podem simplesmente dizer “eu não quero”. Depois o P., com a sua timidez, também me preocupa um bocadinho, ele ser tão reservado...

D- Tão fechado, não é?

EC- Sim, tão fechado... É assim, eu já falei várias vezes com o pai dele, o pai gostaria que ele fosse um bocadinho mais solto. Isto vai prejudicar o P. porque ele não vai, para o ano da escola, ele tem todas as capacidades para brilhar, mas não vai brilhar, porque vai ter esta atitude, de introspeção. E depois é o G., ele tem perturbação de integração sensorial. Alguma vez tinhas ouvido fazer disto?

D- Então, mas ele o Gu. São os únicos que são acompanhados, não é?

EC- O Gu. É terapia de fala, o G. tem terapia de fala, e como é sinalizado, é acompanhado por aquela mulher que vem à 5ª feira, que faz parte do estado, uma vez por semana dá apoio ao G. E, para além disso, o G. à 3ª, ainda vai ao hospital Dona Estefânia, a uma terapeuta ocupacional. Portanto o G. tem 3 apoios, a educadora de apoio ligado ao ministério da educação, são os apoios estatais, depois tem a terapia com a S., como também tem o Gu., e depois, fora, ainda tem uma terapeuta ocupacional.

D- Essas terapias da fala aqui são uma vez por semana e é quanto tempo?

EC- Não sei, 30 a 40 minutos. É uma empresa, a SpeechCare. É uma empresa que tem um acordo com a fundação. Portanto, a fundação tem acordos, por exemplo, com a farmácia ali da esquina temos 10% de desconto, o oculista...

D- E potencialidades do grupo?

EC- O que queres dizer com potencialidades do grupo?

D- Quando abordei esta parte falei sobre a comunicação, que eles são muito bons a comunicar, a expressar-se, das artes, que eles eram muito bons na parte das artes...

EC- É assim, eu acho que essencialmente, a potencialidade que este grupo tem, é quando tu fazes uma pergunta, “vamos lá pensar onde queremos a árvore de natal”, eles conseguem, têm capacidade escolha, e acho que isso é muito importante. Não têm receio de dizer “não, ali”, é assim, eu acho que é uma coisa muito importante hoje em dia, eles conseguem, porque hoje em dia as crianças, os pais querem fazer tanto pelas crianças que as crianças cada vez mais têm menos oportunidade de tomar decisões, escolher. Cada vez mais eles crescem mais tarde. E quando nós os pomos perante “e tu queres fazer o que, queres fazer isto?”, por exemplo, da árvore de Natal. Tirando alguns deles, a maioria não se deixa influenciar pelos terceiros. Já reparaste? Tirando alguns que repetem para não terem de pensar, o M., o G...Eu acho muito importante esta capacidade de eles conseguem escolher coisas, e conseguem, pronto, fazer as suas opções e verbalizarem. E depois, como te disse, as plásticas, a capacidade organizativa, deles, sem o adulto...de se organizarem e, por exemplo, fazerem um jogo. E até corre bem, pronto, a maioria das vezes.

D- Também falei, por exemplo, da responsabilidade, porque a C., muitas das vezes, em vez de enviar um mail, já reparei que lhes diz a eles e eles passam o recado.

EC- Mas sabes qual é o problema? Agora as famílias já estão mais sensibilizadas, mas antes as famílias não acreditavam neles, acreditava a mãe do F. , mais 2, ou 3...Mas pronto, é assim, eu dou sempre o benefício da duvida, eu acho que a vida é tão complicada, os pais têm tão pouco tempo, os pais nem sequer pensam em ter um segundo filho, porque não têm capacidade para tal... ou seja, enquanto poderem ser bebés, são bebés. Por exemplo, a minha filha não suporta quando eu digo assim “Oh mingos, você já esta um crescido”, ela diz-me “ele é o meu bebé”.

D- Como é feita a planificação do ano letivo? Por exemplo, em conjunto as educadoras planificam e vão trabalhando mais ou menos as mesmas coisas ou é cada uma por si?

EC- Não, é cada uma por si. Cada uma cria o seu projeto... Não, espera, nós temos atividades, temos um quadro... Este ano é um ano atípico, porque nós aqui no projeto temos um espaço as atividades programadas, intercambio entre salas, mas, seja como for, todas as atividades são feitas e programadas por mim. Mas depois temos este quadro que geralmente são os dias festivos *mostrou-me o projeto curricular do grupo*, esta, por exemplo, é destinada ao pré-escolar, é de todas. Aqui, por exemplo, já é só a sala C3. Mas nós no início do ano planificamos estes dias...

D- Há uma reunião?

EC- Isso mesmo, estás a perceber? Isto fomos nós no início do ano, o dia do s. Martinho, o dia do pijama... que decidimos.

D- Então só costuma haver uma reunião no início do ano?

EC- Sim e depois este ano é um ano atípico, este ano não vai haver, uma vez que os miúdos não se podem juntar, não há intercambio entre salas.

D- Costumava existir?

EC- Costumava existir, quer dizer, não muito, eu acho que, é assim, eu acho que nós temos, eu sou muito especial... eu estou sempre a dizer, eu não sou ovelha, nem vaca, eu não gosto de andar em manada. Quando outra educadora me vem perguntar, eu respondo, tu fazes como tu quiseres e eu faço como eu quiser, porque eu acho que não temos de fazer tudo igual. Pronto, às vezes, num ano, sem ser atípico como este, nós vamos sempre ao festival de cinema, íamos todos, era programado para todas irmos, a biblioteca das Galveias, mas pronto, este é um ano atípico. Agora eu nunca fui muito de... eu acho que educadoras têm de fazer, mentalmente, têm de fazer trabalho com intercâmbios com outras salas, não temos de fazer... Até porque nós já estamos juntos no recreio, aqui e ali... Eu não tenho de levar os meus meninos à sala da não sei quantas, fazer não sei o quê, não tenho. Acho que, por exemplo, uma coisa gira que este ano não se vai poder fazer, vamos lá ver, por exemplo, as vossas colegas do outro ano, a divulgação do projeto às outras salas. Pronto, apresentar o projeto às outras salas. Mas tu, por exemplo, podes apresentar lá fora, ou cartazes e por na rua. Aos pais podes fazer em zoom, um vídeo... Mais alguma pergunta?

D- A C. tinha-me falado de um site no qual envolvia os pais...

EC- Sim, uma plataforma, eu mostro-te. Nós temos uma plataforma digital onde cada sala tem um espaço, é uma plataforma da fundação.

D- Só os pais é que tem acesso?

EC- Não, só tem acesso à sala do filho deles. Portanto, a parte inicial "home" é para todos. Eu vou aqui onde diz conteúdos, espaço família, casa de arroios... pronto, e está aqui o registo semanal. E os pais visualizam.

D- É dado uma password a cada pai?

EC- Sim. A password é o número de utente do filho.

D- Como caracteriza o nível socioeconómico das famílias?

EC- Médio.

D- Já sei que a equipa educativa frequenta ações de formação, mas de quanto em quanto tempo ou esporadicamente?

EC- É assim, nós somos obrigadas, a fundação é obrigada a dar-nos X, imagina, no final do ano letivo, cada educadora tem de cumprir um número de horas. Nós no início do ano temos uma, agora tivemos esta, de proteção de dados, depois costumamos ter na quarta feira a seguir ao carnaval, também costumamos ter, este ano não sei como vai ser. Portanto, temos no início do ano e a meio do ano. Este ano não te sei dizer.

ANEXO G

Inquérito por questionário às famílias

| ' ' | | ' ' |

QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

No âmbito da PPSII (Prática Profissional Supervisionada II), integrada no mestrado em Educação Pré-escolar, estou a realizar um questionário com o objetivo de compreender os hábitos alimentares dos alunos da sala C3, no **período de confinamento**.

1. Com que frequência o/a seu/sua filho/a faz as seguintes refeições:

	Nunca	Às vezes	Todos os dias
Pequeno-almoço			
Lanche da manhã			
Almoço			
Lanche da tarde			
Jantar			
Ceia			

2. As refeições do seu filho são realizadas:

- Em família
- Sozinho

3. O/A seu/sua filho/a costuma comer em frente a um ecrã? (Televisão, tablet etc)

- Sempre
- Nunca
- Eventualmente

4. Com que frequência o/a seu/sua filho/a come os seguintes alimentos:

	Nunca	Poucas vezes (até 2 por semana)	Muitas vezes (3 vezes por semana)	Todos os dias
Água				
Refrigerantes				
Carne				
Peixe				
Fruta				
Vegetais				
Leguminosas (ex: grão, feijão)				
Doces/guloseimas				

Lactínicos (ex: leite, iogurte, queijo)				
Sumo de fruta				

5. Quais são os alimentos preferidos do/a seu/sua filho/a?

6. Com que frequência encomenda refeições para casa?

Nunca

Uma vez por mês

Duas vezes por mês

Mais de três vezes por mês

7. Com que frequência compra comida pré-feitas (congeladas de supermercado)?

Nunca

Uma vez por mês

Duas vezes por mês

Mais de três vezes por mês

8. Sente que existiu uma mudança de hábitos, no que diz respeito à alimentação do seu filho/a?

Sim

Não

Se respondeu sim, que aspetos foram alterados?

As questões que serão apresentadas de seguida dizem respeito às refeições realizadas pelo seu/sua filho/a no dia de **ontem**.

9. O seu/sua filho/a tomou o pequeno almoço?

Sim

Não

9.1. Se respondeu que sim, o que comeu? _____

9.2. Em que local? _____

9.3. Se respondeu não, por que razão?

Não tinha fome

É hábito

Não teve tempo

Outra

10. O seu/sua filho/a realizou um lanche da manhã?

Sim

Não

10.1 Se respondeu que sim, o que comeu? _____

10.2. Em que local? _____

10.3. Se respondeu não, por que razão?

Não tinha fome

É hábito

Não teve tempo

Outra

11. O seu/sua filho/a almoçou?

Sim

Não

11.1 Se respondeu que sim, o que comeu? _____

11.2. Em que local? _____

11.3. Se respondeu não, por que razão?

Não tinha fome

É hábito

Não teve tempo

Outra

12. O seu/sua filho/a realizou um lanche da tarde?

Sim

Não

12.1 Se respondeu que sim, o que comeu? _____

12.2. Em que local? _____

12.3. Se respondeu não, por que razão?

Não tinha fome

- É hábito
- Não teve tempo
- Outra

13. O seu/sua filho/a jantou?

- Sim
- Não

13.1 Se respondeu que sim, o que comeu? _____

13.2. Em que local? _____

13.3. Se respondeu não, por que razão?

- Não tinha fome
- É hábito
- Não teve tempo
- Outra

14. O seu/sua filho/a realizou a ceia?

- Sim
- Não

14.1 Se respondeu que sim, o que comeu? _____

14.2. Em que local? _____

14.3. Se respondeu não, porque razão?

- Não tinha fome
- É hábito
- Não teve tempo
- Outra

ANEXO I
Portefólio da criança

| ' ' | | ' ' |



**O MEU
PORTFÓLIO**

INTRODUÇÃO

Neste portefólio são apresentadas algumas atividades e vivências/partilhas de uma criança ao longo de quatro meses no Jardim de Infância. Estes registos foram selecionados pela criança e pela estagiária.

Este instrumento serve de recurso para a análise das aprendizagens e desenvolvimento da criança.

O portefólio foi elaborado pela estagiária Daniela Gonçalves, durante a Prática Profissional Supervisionada II, em Jardim de Infância, no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

QUEM SOU EU?



SOBRE MIM



“Fico feliz quando estou a brincar na piscina. Fico feliz quando a Daniela chega.”

“Fico triste quando as pessoas me tiram as coisas e magoam.”

“Tenho nojo quando alguém deita coisas para o chão. Quando cheira mal na rua quando há cocó no chão.”

“Fico zangada quando alguém me bate, morde e não me dá as coisas. Quando as pessoas me passam à frente”.

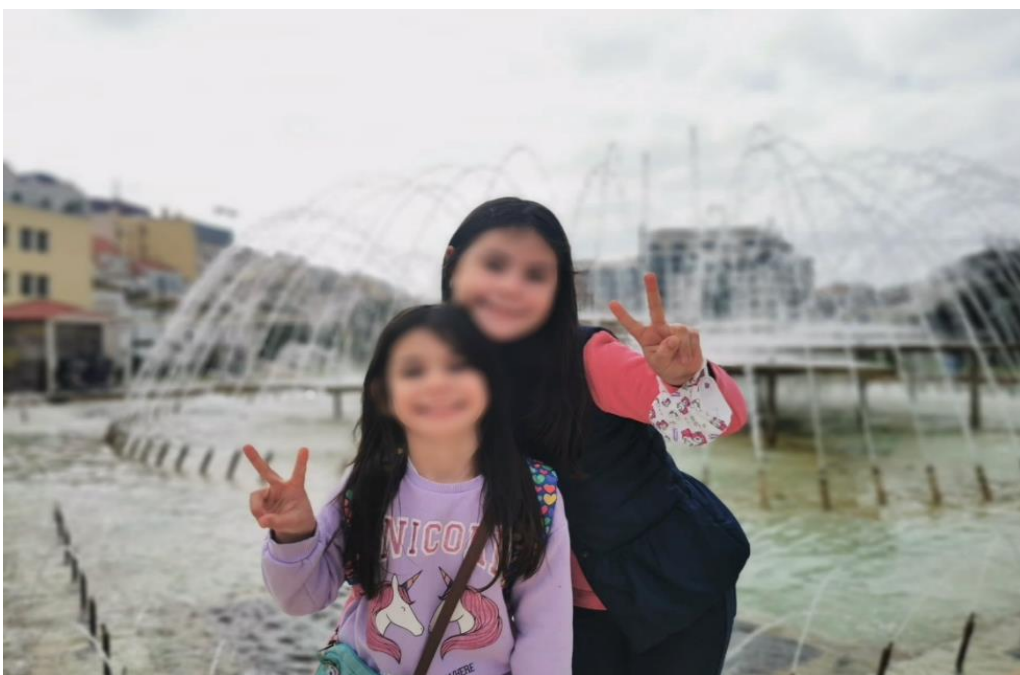


“Tenho 6 anos, faço anos a dia 6 de fevereiro”

A Madalena é uma criança bastante participativa e interessada nas atividades do dia-a-dia. Para além disso, é muito carinhosa e amiga, estando sempre pronta para ajudar o outro, seja com uma palavra de conforto, como com um gesto de afeto. É autónoma, despachada e tem capacidade de liderança, fazendo com que todo o grupo a siga.

Esta criança demonstra especial interesse na área da Expressão Plástica, no qual se dirige autonomamente e realiza atividades por iniciativa própria, utilizando diferentes técnicas, como a pintura, tanto com canetas e lápis, como com tintas, colagem, corte, entre outros.

A MINHA FAMÍLIA



A Madalena demonstra ter uma ligação forte com a família, comentando vários momentos e brincadeiras que realizou com a mesma.

A MINHA FAMÍLIA

“A minha mãe chama-se Sónia e eu adoro-a”

“O meu pai chama-se Alexandre. Adoro brincar com ele porque ele me morde o nariz, as orelhas, a brincar”

“Gosto muito de brincar com a minha irmã e com toda a minha família. Brincamos à apanhada, escondidas, ao jogo da maquilhagem”

“Amo dar comida aos animais da quinta do tio Basílio”

O MEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO



“Amo abraçar a minha cadela Luna. Adoro muito brincar com ela, dar festinhas e correr”

“Passear não gosto tanto porque o pai dá voltas muito grandes e eu fico cansada”

O MEU GRUPO



OS MEUS MELHORES AMIGOS

“As minhas melhores amigas da escola são a I., a L. e a M. mas a Yasmim é mais”.

“Com elas gosto de brincar, jogar à apanhada, às escondidas e jogar à lagarta”.

“Na sala gostamos de brincar nos legos, de dançar e também adoro adoro adoro fazer desenhos”



A Madalena revela facilidade em comunicar e interagir, tanto com os pares, com o com o adulto.

No grupo, demonstra ter mais afinidade pela Inês, Leonor e a Matilde, brincando com elas na maior parte do tempo. Contudo, refere várias vezes sentir saudade da Yasmin, que pertenceu ao grupo no ano anterior.

ROTINA

Reunião da manhã



A Madalena participa ativamente na reunião da manhã, respeitando as regras da sala.

Relaxamento



Durante este momento, a Madalena toma a iniciativa de organizar a sala, colocando o seu colchão e o dos pares nos respectivos lugares.

Mapa do tempo



Recreio



No recreio, a Madalena tanto realiza atividades em grande grupo (lagarta, manteiga derretida, barra ao lenço etc), como também em pequenos grupos (jogo da macaca, cantar e dançar em simultâneo, entre outros). Por vezes, fica sentada no chão do recreio à conversa com os pares.

AS MINHAS ÁREAS PREFERIDAS DA SALA SÃO...

“As minhas áreas preferidas são a do Saltitão porque ele é muito fofinho e eu queria levá-lo para casa”



“Pintar e decorar, gosto muito de fazer coisas artísticas”



ATIVIDADES E PROJETOS

“Gostei muito de fazer os caixotes e mostrar o projeto aos outros amigos”



ATIVIDADES E PROJETOS



No projeto desenvolvido na sala C3, referente à educação ambiental, a Madalena demonstrou ter adquirido aprendizagens significativas sobre o tema. Para além da participação em todas as atividades, considero que as atitudes da criança foram sendo alteradas, uma vez que esta refletia sobre os assuntos discutidos no projeto e aplicava-os no seu quotidiano. Um dos exemplos desta alteração de comportamento diz respeito à lavagem das mãos, que deixou de ser realizada com a água a correr.

Para além disso, quando a criança observava alguma ação menos correta, chamava à atenção do par, explicando que, dessa forma, estava a prejudicar o ambiente.

ATIVIDADES E PROJETOS



“Foi tão giro ver o boneco de neve a derreter! Fizemos um boneco de neve de verdade”

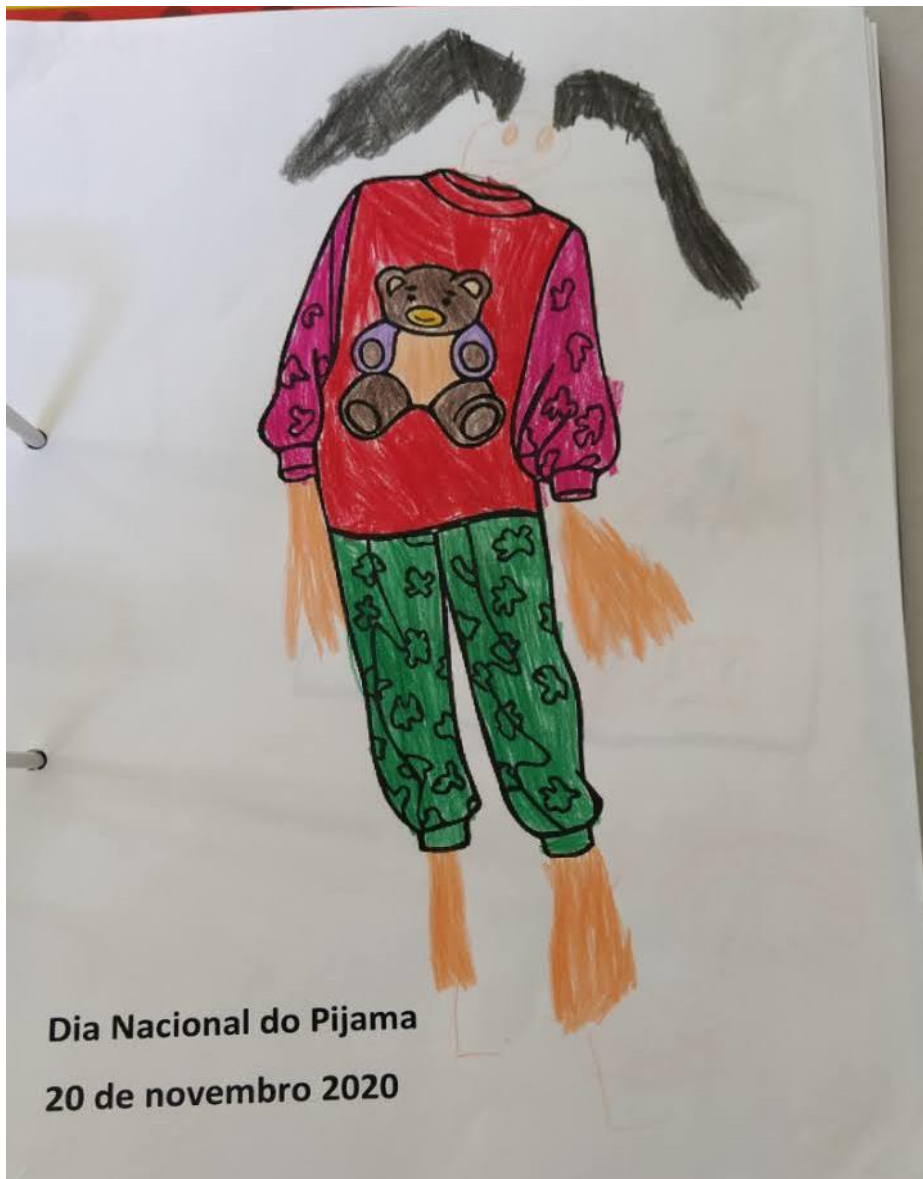


The background features a central green globe with a white star on it. Surrounding the globe are several cartoon children's faces with various hairstyles and colors. A dashed green line circles the globe, with small green dots at intervals. Two yellow stars are also present: one on the globe and one below it. The overall style is bright and cheerful, typical of children's educational materials.

AS MINHAS PRODUÇÕES







Dia Nacional do Pijama
20 de novembro 2020

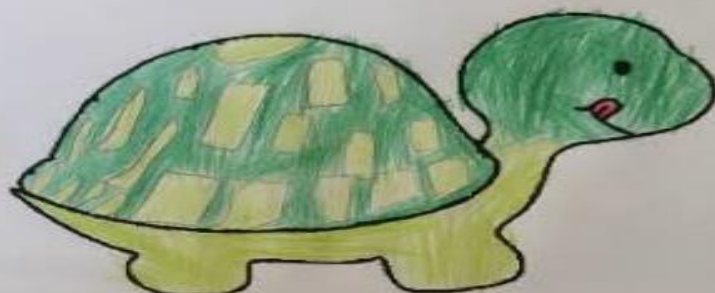
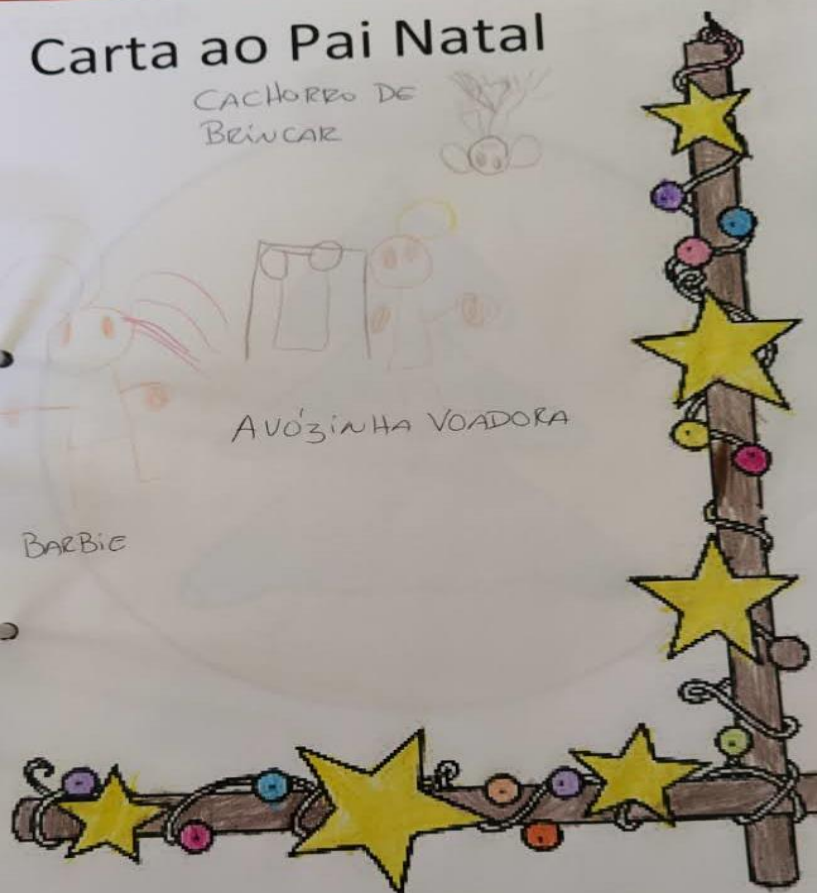
Carta ao Pai Natal

CACHORRO DE
BEIUCAR



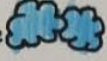

AVÓZINHA VOADORA

BARBIE






TARTARUGA



A LENDA DE S. MARTINHO



O céu estava cheio de  .  ia montado no seu



 Quando viu grandes  . Começou a 

muito e o  pôs-se a correr.  viu um 


cheio de frio e mandou o  parar. Com a  rasgou

a  ao meio e ofereceu metade ao 

 foi tão simpático que o  rompeu por entre as

 e pôs-se a brilhar! Em homenagem a 

todos os anos comemos  assadas. E sempre que

vemos o  brilhar lembramo-nos desta história!





COMENTÁRIO FINAL

Ao longo destes meses, consegui observar uma evolução na criança, principalmente no período de confinamento, no qual a Madalena participava nas sessões zoom sozinha. Deste modo, conseguiu desenvolver a capacidade de autonomia e resiliência.

Para além disso, também existiu uma evolução no que diz respeito à abordagem da escrita. Inicialmente a criança escrevia apenas o seu nome, começando a demonstrar interesse em escrever outras palavras, pedindo a um adulto que fizesse uma produção para ela reproduzir.

Outra característica que se destaca nesta criança e que sempre foi visível ao longo do tempo foi a sua capacidade de comunicar oralmente, assim como, defender os seus pontos de vista. Contudo, a Madalena revela alguma timidez, fazendo com que não se consiga expressar da melhor forma quando está com pessoas que não tem tanta confiança.

A Madalena demonstra interesse em momentos de expressão musical, sabendo as letras das canções e dançando ao mesmo tempo, tanto sozinha, como acompanhada.

Esta criança revela interesse nas atividades e projetos desenvolvidos, apresentando propostas das mesmas e participando ativamente.

Em suma, a Madalena é uma criança que se apresenta integrada, tanto na rotina, como no grupo, relacionando-se bem com os pares e com o adulto. É ativa e demonstra ter apreendido aprendizagens significativas.