

**Maria Manuela Paiva Sousa Loureiro Dias**

Crianças e Pais a brincar com a tecnologia na cidade: práticas e investigação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, 2019

**Maria Manuela Paiva Sousa Loureiro Dias**

Crianças e Pais a brincar com a tecnologia na cidade: práticas e investigação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório Final de Estágio**

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

**Trabalho efetuado sob orientação de:**

Professora Doutora Maria Figueiredo

Professor Doutor Belmiro Rego

Agradeço o apoio do projeto VIAS | Viseu InterAge Stories. uma aplicação móvel para a promoção da inclusão social e hábitos de vida saudável. O projeto VIAS | SAICT-POL/23485/2016 é co-financiado pelo FEDER (PORTUGAL2020) e pelo Orçamento do Estado Português (FCT).

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

### **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Maria Manuela Paiva Sousa Loureiro Dias, Número 10701 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 30 de setembro de 2019

A aluna, \_\_\_\_\_

“Tudo o que um sonho precisa  
Para ser realidade  
É alguém que acredite  
Que ele possa ser realizado”

Shinyashiki (s/d)

## **Agradecimentos**

Os agradecimentos surgem quando sentimos que fomos cuidados e amparados por alguém.

Apesar de dedicar uma página deste trabalho para agradecer a quem foi crucial para que este fosse concluído, sinto ao mesmo tempo que as palavras são escassas à aproximação dos sentimentos que tenho, que sinto.

Estou grata à Doutora Maria Figueiredo por ter abraçado este projeto e por me ter dado a força e o incentivo necessários. Agradeço-lhe pela coragem, por nunca ter duvidado das minhas capacidades, pela sabedoria, por ter sido muito mais do que uma Professora, foi uma amiga que guardo num cantinho muito especial no meu coração. Obrigada pela disponibilidade, pelos “ralhetes”, pelas orientações. Obrigada é muito pouco para agradecer, **MUITO OBRIGADA!**

Igualmente, agradeço ao Professor Doutor Belmiro Rego, por aceitar este projeto, pela disponibilidade, pelo feedback, pelo incentivo e pela coragem transmitidos.

Agradeço às “minhas crianças” que participaram neste trabalho, pois sem elas seria tudo muito mais difícil, pela alegria, pelo brincar, pelo carinho.

Obrigada aos Pais e Encarregados de Educação que estiveram disponíveis para participar neste projeto, pelo apoio e pela confiança.

Muito obrigada à Odete pela pessoa que é e me ensinou a ser. Acompanhá-la, observá-la, foram passos gigantes na minha formação enquanto Educadora/Professora e pessoa. Estará sempre no meu coração.

Agradeço o apoio do projeto VIAS | Viseu InterAge Stories. uma aplicação móvel para a promoção da inclusão social e hábitos de vida saudável. O projeto VIAS | SAICT-POL/23485/2016 é co-financiado pelo FEDER (PORTUGAL2020) e pelo Orçamento do Estado Português (FCT).

Por fim, mas não menos importante um Obrigada carregado de amor e gratidão aos meus Pais, ao meu filho e ao meu marido. Agradeço-lhes pela coragem, pelas vezes que chorei ao pé deles e me deram um ombro amigo, pelo tempo que não passámos juntos e estive ausente. Sei que isto não é um projeto só meu, é um projeto nosso e que esta vitória não é minha, é nossa.

Aos meus avós paternos que tenho a certeza que estão a ver-me do céu, e que diriam incessantemente com muita alegria e orgulho “A minha neta já acabou o curso”!

A todos e a cada um de vocês em especial o meu Muito Obrigada,  
estarão sempre no meu coração!



## **Resumo**

O presente relatório de investigação surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. A primeira parte abarca uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto. A segunda parte inclui um estudo realizado sobre Pais e crianças a brincar em espaços exteriores de uma cidade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que contempla a revisão da literatura, a apresentação da metodologia, a análise e discussão dos dados e as respetivas conclusões.

O estudo teve como objetivo a concretização de desafios “lá fora” que envolvessem os Pais, as crianças e as tecnologias. A recolha de dados foi realizada num Jardim de Infância de Viseu, tendo como participantes 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e os seus Pais. Realizou-se observação participante, entrevistas às crianças e inquéritos por questionário aos Pais. O estudo inclui, ainda, a conceção e avaliação de propostas para as famílias brincarem com as crianças na cidade utilizando tecnologia. Os resultados do estudo indicam que as crianças são utilizadoras constantes das várias tecnologias que existem no jardim de infância e/ou em casa. Grande parte desta utilização é feita sem intenção pedagógica apesar dos Pais terem essa preocupação. Ainda se verifica que todas as crianças e os seus Pais têm acesso a tecnologias todos os dias. Das respostas aos desafios propostos, concluiu-se que os mesmos foram impulsionadores de bons momentos em família ao ar livre com recurso às TIC.

**Palavras chave:** Crianças, brincar, tecnologia, espaço exterior, Pais, cidade.

## **Abstract**

This research report comes under the Supervised Teaching Practice (PES) integrated in the syllabus of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st CEB. The first part covers a critical reflection on practices in context. The second part includes a study on parents and children playing outside of a city using Information and Communication Technologies (ICT), which includes literature review, methodology presentation, data analysis and discussion, and related information. conclusions.

The study aimed to meet challenges “out there” involving parents, children and technology. Data collection was carried out in a kindergarten of Viseu, with 21 children aged between 3 and 6 years old and their parents. Participant observation, interviews with children and surveys by parents were conducted. The study also includes the design and evaluation of proposals for families to play with children in the city using technology. The study results indicate that children are constant users of the various technologies that exist in kindergarten and / or at home. Much of this use is made without pedagogical intent although parents have this concern. It is also found that all children and their parents have access to technology every day. From the answers to the proposed challenges, it was concluded that they were the drivers of good family moments using ICT outdoors.

**Keywords:** Children, playing, technology, outer space, Parents, city.

## Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	3
Introdução.....	3
1. Análise das práticas realizadas na Educação Pré-Escolar.....	5
2. Análise das práticas realizadas no 1.º Ciclo Ensino Básico .....	22
3. Conclusão.....	28
Parte II – Crianças e Pais a brincar com a tecnologia na cidade: um estudo em Viseu .....	30
Introdução.....	30
Capítulo I – Brincar na Infância.....	32
1.1 Importância do brincar .....	32
1.2 Ameaças ao brincar .....	34
1.3 Brincar em espaços de natureza.....	36
1.4 Brincar na cidade.....	37
1.5 Brincar em espaço exterior do Jardim de Infância .....	39
Capítulo II – Tecnologias da Informação e Comunicação e Infância.....	41
2.1 Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação pelas crianças e famílias .....	41
2.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar .....	44
2.3 Brincar com as TIC .....	46
2.4 Projeto VIAS .....	48
2.5. Ideias finais.....	49
Capítulo III - Dispositivo de pesquisa .....	50
3.1 Objetivos do estudo .....	50
3.2 Tipo de estudo .....	50
3.3 Participantes e acesso ao campo .....	50
3.4 Recolha de dados.....	51
3.5 Análise de dados .....	52
Capítulo IV – Caracterização do contexto e dos participantes .....	54
4.1 O grupo de crianças e os Pais .....	54
4.2 Participação dos Pais na Educação Pré-Escolar .....	55

Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados.....	57
5.1 Preparação das entrevistas às crianças sobre as TIC .....	57
5.2 Resultados da análise às entrevistas realizadas às crianças .....	57
5.3 Resultados da análise aos questionários respondidos pelos Pais.....	65
5.4 Desafios propostos às famílias .....	68
5.4.1 Introdução .....	68
5.4.2 Desafio 1 .....	69
5.4.3 Desafio 2.....	71
5.4.4 Desafio 3.....	72
5.4.5 Destinatários dos desafios.....	73
5.4.6 As experiências dos participantes .....	73
Conclusão do estudo .....	77
Conclusão geral.....	82
Referências Bibliográficas .....	84
Anexo I – Autorizações para realização de entrevistas às crianças .....	90
Anexo II -Guião de entrevista às crianças.....	91
Anexo III – Questionários aos Encarregados de Educação .....	93
Anexo IV – Desafios propostos aos Encarregados de Educação.....	97

## **Índice de figuras**

Figura 1- Registo fotográfico da zona de reunião em grande grupo (puffs) do grupo de crianças do local de estágio .....	4
Figura 2- Registo fotográfico de uma das mesas ovais existentes na sala .....	7
Figura 3 - Registo fotográfico das mesas de trabalho organizadas em forma de "U" ....	7
Figura 4 - Registo fotográfico crianças sentadas em meia lua para a confeção do bolo "caça medos" .....	8
Figura 5- Registo fotográfico do conto da história "O quadro mais bonito do mundo" de Miquel Obiol .....	9
Figura 6 - Registo fotográfico crianças a representar a história "O quadro mais bonito do Mundo" em consonância com o que ouviam .....	9
Figura 7- Registo fotográfico crianças no espaço exterior a desenharem a árvore.....	10
Figura 8 - Registo fotográfico criança a brincar no cantinho das artes criativas.....	11
Figura 9 - Registo fotográfico do cantinho das artes criativas.....	11

Figura 10 - Registo fotográfico de duas ovelhas levadas ao jardim de infância por um pai.....	14
Figura 11- Registo fotográfico das crianças a colorirem a sua pomba da paz .....	16
Figura 12 - Registo fotográfico da visita do pai GNR ao jardim de infância .....	18
Figura 13 - Registo fotográfico da visita do pai soldador ao jardim de infância.....	18
Figura 14 - Registo fotográfico da visita do pai dentista ao jardim de infância.....	19
Figura 15 - Registo fotográfico da visita do pai padeiro ao jardim de infância.....	19
Figura 16 - Registo fotográfico da visita do meu pai ao jardim de infância .....	20
Figura 17 - Distribuição das respostas sobre preferência de local para brincar .....	58
Figura 18 - Tecnologia mais escolhida pela criança para brincar .....	59
Figura 19 - Grupo de crianças a brincar aos "médicos" onde a secretária procedia à marcação da consulta .....	63
Figura 20 - Criança a escrever documentos "importantes" no computador, com recurso a PEN USB fictícia .....	63
Figura 21 - Criança a ir com o "computador" para o local de trabalho .....	64
Figura 22 - Equipamentos tecnológicos e utilização das TIC pelas crianças .....	65
Figura 23 - Tempo que a criança (dos 3 aos 6 anos) despende por semana na utilização das TIC.....	66
Figura 24 - Limitação e incentivo por parte dos pais no uso das TIC pelos seus filhos	67
Figura 25 - Desafio 1 proposto às famílias .....	70
Figura 26 - Localização TOMI existentes na cidade de Viseu .....	70
Figura 27- Desafio 2 proposto às famílias .....	71
Figura 28 - Desafio 3 proposto às famílias .....	72
Figura 29 - Registo fotográfico resposta ao desafio 2 por uma família .....	75
Figura 30 - Desafio criado por uma família.....	76
Figura 31 - Resposta da família ao desafio 3 criado por si.....	76

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Sugestões para utilização de equipamentos tecnológicos nas várias faixas etárias segundo a AAP.....	43
Tabela 2 - Grupo de crianças participantes no estudo.....	54

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**AAP** – Academia Americana de Pediatria

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade

**EE**- Encarregados de Educação

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

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

**OMS**- Organização Mundial de Saúde

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

**S/P** – Sem página

**UNICEF** – United Nations Children´s Fund

**VIAS** – ViseuInterAgeStories

## **Introdução geral**

Este relatório surge no âmbito da Prática em Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). As atividades de investigação integraram o projeto VIAS<sup>1</sup> | Viseu InterAge Stories: uma aplicação móvel para a promoção da inclusão social e hábitos de vida saudável. O tema da investigação deste relatório final de estágio aborda crianças e Pais a brincar com a tecnologia na cidade. Inclui-se no estudo a forma como crianças e os seus Pais usam as TIC e um desafio às famílias para conhecerem e explorarem a cidade de Viseu.

Enquanto futura profissional da Educação, a ideia inicial de articular TIC e brincar surgiu como muito desafiante. Da experiência mais próxima, as TIC eram facilmente identificadas como ameaça ao brincar, não integrantes dessa atividade. As leituras realizadas, que corporizam o quadro teórico do estudo, permitiram desconstruir essa ideia inicial e encontrar relações mais complexas e positivas. A participação no projeto VIAS foi, ainda, essencial para desmistificar a forma como crianças e seniores utilizavam as TIC no exterior de forma divertida e com grandes níveis de envolvimento.

Apoiando a ideia mencionada anteriormente em que as TIC são uma constante nos dias de hoje e no quotidiano dos Educadores, crianças e dos seus Pais, e com o objetivo de perceber e identificar de que forma crianças e as suas famílias utilizam as TIC, considerou-se relevante num curso de formação dos Professores discutir a forma como estes intervenientes usam as tecnologias, com preocupações referentes ao brincar e às relações interpessoais e afetivas, pois Dias e Brito (2018, p. 8) defendem que a “investigação tem evidenciado que os pais desempenham um papel importante na utilização de tecnologias pelos filhos, principalmente em protegê-los de potenciais riscos devido à exposição excessiva às tecnologias”. Este estudo projetou-se numa ótica em que as TIC se tornam parceiras do brincar, lá fora e com a família e não uma ameaça ao brincar, brincar lá fora e brincar com a família.

Este relatório final de estágio está dividido em duas partes, sendo que a primeira parte é referente às práticas em contexto de estágio onde é feita uma abordagem e uma reflexão às mesmas, contemplando os contextos, as competências desenvolvidas, as dificuldades, constrangimentos e conhecimentos construídos.

---

<sup>11</sup> O projeto VIAS | SAICT-POL/23485/2016 é co-financiado pelo FEDER (PORTUGAL2020) e pelo Orçamento do Estado Português (FCT).

É importante frisar que através da PES foi possível ter contacto direto com a profissão de Professor/Educador, onde me deparei com a realidade da profissão. Também foi onde tive oportunidade de estabelecer contacto com as famílias e interiorizar a sua importância no trabalho que é desenvolvido com as crianças. Este processo de estágio foi orientado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), pois é o documento pelo qual o Educador se rege para planificar e trabalhar com o grupo de crianças e com as famílias.

A segunda parte deste relatório diz respeito à investigação realizada. Assim, começa com a revisão da literatura, seguindo-se a questão problema focada na forma como Pais e seus filhos brincam lá fora com as TIC, e objetivos da investigação, dispositivo de pesquisa e resultados. É nesta parte que se procura resposta à questão problema. Este estudo baseou-se no paradigma qualitativo, teve como participantes as crianças e famílias com quem fiz estágio nas PESEPE I e II. Contudo a recolha de dados foi realizada através das entrevistas com 13 crianças e os inquéritos por questionário com 17 famílias, uma vez que a participação das crianças e dos seus Pais/Encarregados de Educação era voluntária.

Estão apresentados os desafios propostos às famílias e as respostas aos mesmos, onde estão plasmadas as experiências vividas pelos participantes. O relatório final de estágio termina com a conclusão geral e análise do processo de investigação.

## **Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

### **Introdução**

No âmbito das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada, elaborei em cada estágio um relatório crítico sobre a minha prática nos diferentes níveis de escolaridade tendo por base o Despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro – padrões de desempenho dos docentes. De acordo com o plano de estudos do mestrado, o 1.º ano compreendeu duas UC de PES realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com duas turmas diferentes. O 2.º ano foi dedicado a PES na Educação Pré-Escolar (EPE), permanecendo com o mesmo grupo de crianças ao longo dos dois semestres.

Durante as práticas na PES no 1.º CEB I, fiquei numa escola básica pertencente a um agrupamento de escolas da zona urbana de Viseu. O trabalho desenvolvido nesta PES foi em par. Fiquei integrada numa turma de 3.º ano, composta por 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Os alunos apresentavam todos oito anos de idade, ao momento, frequentando o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez. Os horários desta turma era das 8h15 às 10h15m, das 10h45m às 11h45m, das 13h45m às 15h45m. No geral, a turma era participativa, empenhada e curiosa. Os alunos desta turma não manifestavam dificuldades na aprendizagem, apesar de estarem indicadas duas alunas para o Serviço de Psicologia e Orientação da escola (SPO), com processo de avaliação por equipa especializada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), por evidenciarem sinais de uma possível dislexia e hiperatividade. No estágio da PES no 1.º CEB II, também fiquei numa Escola pertencente ao Agrupamento de Escola da zona urbana de Viseu, com uma turma composta por 24 alunos, sendo que 9 dos alunos eram do sexo feminino e 15 do sexo masculino. As idades estavam compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, sendo que era a primeira vez que todos frequentavam este ano de escolaridade. As crianças manifestavam alguma insegurança em si próprias e eram pouco participativas, contudo, realizavam os trabalhos pedidos na sala de aula. Quando fazíamos alguma atividade que englobasse ir para o espaço exterior, a motivação e o empenho das crianças era muito maior.

No decorrer do meu estágio na PES em EPE I e II, estive num Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de escolas de Viseu, com um grupo composto por 21 crianças, sendo 9 de sexo feminino e 12 do sexo masculino. Este grupo de crianças era heterogéneo em vários aspetos como as suas motivações, curiosidades, interesses, implicação em determinadas atividades e na forma como reagem a

situações inesperadas no dia a dia da rotina da sala. As suas idades eram compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O grupo era bastante sociável entre pares e com os adultos. As crianças eram curiosas, passavam bastante tempo a brincar tanto em espaço de sala como no exterior, nomeadamente no “cozilab”. Os Pais e/ou Encarregados de Educação deste grupo de crianças também era bastante participativo nas atividades escolares dos seus filhos e/ou educandos quer fossem solicitadas pela Educadora ou por iniciativa própria.

Realizando a apreciação das práticas e aprendizagens em função do despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro, abordei a dimensão da vertente profissional, social e ética, seguida da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por fim, a dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Conforme está contemplado no Despacho n.º 16034/2010,

Estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual. (p. 1)

Durante o meu percurso nas práticas de ensino supervisionadas, não me senti da mesma forma. A PES no 1.º CEB I foi uma prática que me fez sentir bem, e contribuiu para a minha autoestima enquanto futura profissional, pois o feedback que recebia da orientadora cooperante exprimia que necessitava de evolução, mas nada que prejudicasse o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Porém na PES no 1.º CEB II, experienciei um nível de aprendizagem com exigências diferentes da PES I, convivi com uma orientadora cooperante bastante exigente, com críticas constantes. Contudo, essas mesmas críticas fizeram-me refletir, e a partir daí melhorar aspetos que até então não estavam a ser desenvolvidos da melhor maneira.

Com a frequência destas práticas, a minha perceção sobre o que é ser Professor/Educador tem vindo a alterar-se, pois o Professor/Educador é um profissional da educação que enfrenta múltiplas adversidades, sejam elas de sala de aula ou do próprio sistema ou sociedade, tendo sempre o mesmo objetivo, o mesmo foco, proporcionar aprendizagem aos alunos.

Deste modo, ao longo da PES no 1.º CEB e da PES em EPE, tive de repensar várias vezes na forma como estava a ensinar determinados conteúdos, surgindo um questionamento constante, “o que vou ensinar?”, “para que vou ensinar?”, “como vou ensinar?” e desta forma começou a surgir a necessidade da reflexão, da introspeção

das minhas práticas e da forma como estava a agir. Quando fiz o meu estágio na EPE, senti-me completa, pois senti-me totalmente integrada no grupo, dado que as crianças e a orientadora cooperante fizeram com que me sentisse à-vontade.

É crucial a análise que faço enquanto Professora/Educadora do meu trabalho, pois só dessa forma consigo construir conhecimento para basear a minha ação. É através da análise decorrente do dia a dia, das atividades que dinamizou com as crianças, dos níveis de implicação que a criança revela em determinada tarefa, assunto ou atividade, que o Educador percebe se o seu trabalho está ou não a ser bem feito. O Educador é um dos adultos presentes na vida da criança que lhe deve transmitir confiança para que esta seja segura de si mesma no presente e no futuro, só assim é que a criança será capaz de aprender e desenvolver competências e ser feliz.

Através das análises feitas, o Professor/Educador sente-se mais capaz de responder às necessidades e exigências colocadas pela escola e pela complexidade social, um princípio orientador das práticas no estágio. Só quando estamos conscientes do nosso desempenho é que somos capazes de o modificar e aperfeiçoar.

## **1. Análise das práticas realizadas na Educação Pré-Escolar**

Este ponto irá dar ênfase a uma reflexão crítica sobre as minhas práticas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar.

Seguidamente apresento o grupo com quem trabalhei durante este período, e assim, no âmbito da PESEPE I e PESEPE II fiquei integrada num Jardim de Infância pertencente a um Agrupamento de Escolas da zona urbana de Viseu. O grupo de crianças era constituído por 21 crianças sendo que 9 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O grupo era bastante heterogéneo tanto nos interesses das crianças como nas idades. Existiam 12 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo que 7 eram finalistas, 3 crianças com 4 anos e 6 crianças com 3 anos.

Nesta reflexão ir-me-ei referir às aprendizagens e à minha progressão ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE).

### **1.1. Dimensão vertente profissional, social e ética**

No que concerne à dimensão vertente profissional, social e ética, é onde analisamos e refletimos sobre a nossa responsabilidade e atitude em relação ao exercício da profissão. Esta dimensão, de acordo com o despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro, “deve ser entendida de forma transversal às restantes dimensões. É

uma vertente que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de atuação do docente e da dimensão que estiver a ser considerada” (p. 6).

De acordo com o domínio “*compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional*” (Despacho n.º 16034/2010) esteve presente aquando da leitura frequente e semanal das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para enquanto Educadora me sentir preparada e confiante em termos de saber para apostar na educação e no desenvolvimento pleno e integral das crianças.

No indicador “*Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais*” posso constatar que estas foram feitas ao longo de todo o percurso das minhas práticas de ensino supervisionada, tanto na PESEPE I como na PESEPE II, fosse de forma oral, fosse ela escrita como forma de reflexão individual e conjunta das práticas desenvolvidas.

As planificações são um recurso essencial ao Educador para poder organizar o seu dia e o dia das crianças em função das suas necessidades, pois o Educador prevê o que vai acontecer, prevê algumas questões que podem surgir por parte das crianças e consegue articular facilmente vários conteúdos, refletindo-se no indicador “*Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção das aprendizagens*”, é de salientar que a planificação ostenta uma elevada segurança no trabalho que o Educador vai executar, pois está mais confiante, conhece o trabalho que preparou com responsabilidade na sua ação.

O indicador supracitado também diz respeito à organização que o Educador adota e assume para trabalhar determinados conteúdos com as crianças, pois é visível na preparação das atividades, nomeadamente na transformação do espaço da sala. O espaço é uma dimensão importante do desempenho do Educador de Infância (Ministério da Educação, 2016), sendo um dos suportes ao desenvolvimento curricular na educação pré-escolar. Refletir sobre o espaço e tomar decisões sobre o mesmo que o tornassem potenciador de aprendizagens foi muito relevante ao longo do estágio e reflexo da responsabilidade com que assumi a minha intervenção.

A sala estava organizada em áreas de interesse, com espaços próprios, e tinha um espaço com puffs para reunir as crianças em grande grupo (Figura 1).



Figura 1 - Registo fotográfico da zona de reunião em grande grupo (puffs) do grupo de crianças do local de estágio



Figura 2 - Registo fotográfico de uma das mesas ovais existentes na sala

Existiam, ainda, duas mesas com forma oval que abarcavam sensivelmente 11 crianças (Figura 2). Desta forma, algumas atividades exigiram a transformação do espaço em que as crianças ficavam em forma de “U” ou em meia lua, bem como o recurso ao espaço exterior para exploração de determinados conteúdos (Figura 3).



Figura 3 - Registo fotográfico das mesas de trabalho organizadas em forma de “U”

Quando trabalhei com as crianças “o medo”, criámos um bolo que designámos de “caça medos” e para a execução da receita dispus as crianças em meia lua para que todas pudessem acompanhar o que estava a ser feito e centrassem a sua atenção na confeção do bolo (Figura 4). Utilizei esta disposição das mesas na confeção do bolo que decorreu na PESEPE I, por sugestão da orientadora cooperante, pois, as crianças dispostas desta forma centram a sua atenção mais facilmente no que está a ser trabalhado não dispersando com o que os colegas estão a fazer.



*Figura 4 - Registo fotográfico crianças sentadas em meia lua para a confeção do bolo "caça medos"*

Ainda na PESEPE I, quando falámos de Miró, contei uma história “O quadro mais bonito do Mundo” de Miquel Obiols onde o meu objetivo era que centrassem toda a atenção no que ouviam, pois à medida que escutavam a mesma, desenhavam e representavam a mensagem que estava a ser apresentada (Figuras 5 e 6). Numa reflexão de grupo e pessoal, esta dinamização assume-se como aquela em que senti o meu dever cumprido, pois senti que todo o grupo sem exceção estava implicado na atividade, os níveis de bem-estar eram elevados e os resultados obtidos pelas crianças foram reveladores disso mesmo. A organização das mesas foi essencial para esse resultado.



*Figura 5 - Registo fotográfico do conto da história "O quadro mais bonito do mundo" de Miquel Obiol*



*Figura 6 - Registo fotográfico crianças a representar a história "O quadro mais bonito do Mundo" em consonância com o que ouviam*

Segundo Arends (2008, p. 85), “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”. Assim, é responsabilidade do Educador premeditar a forma como o espaço vai estar organizado. A organização do espaço influencia o modo como as crianças vão trabalhar e quais os seus focos de atenção.

Noutra ocasião, sendo objetivo que as crianças conseguissem representar uma árvore através do desenho, decidi vir para o espaço exterior onde puderam em primeiro lugar ver a árvore, qual o seu tamanho, e foi possível compará-la com outras. Vimos as folhas, tocamos-lhe, verificamos a sua textura, resistência, mexemos no tronco, abraçámos a árvore e deu para percebermos se a conseguíamos abraçar ou se os nossos braços eram demasiado pequenos, entre outras coisas.

Através da imagem que criaram da árvore, as crianças sentaram-se no relvado do espaço exterior e desenharam a árvore que estava à sua frente de acordo com a informação visual e que possuíam da mesma (Figura 7).



*Figura 7- Registo fotográfico crianças no espaço exterior a desenharem a árvore*

Alusivo ao indicador “*Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional*”, o mesmo aplicou-se através das leituras efetuadas, no diálogo e no debate de ideias durante as aulas das unidades curriculares de Didáticas Específicas da Educação de Infância I e II, e na mobilização desse mesmo conhecimento para as práticas.

Durante a PESEPE I, tendo em conta que deveríamos criar ou reformular uma área de interesse, através das nossas observações enquanto Educadoras estagiárias, verificámos que as crianças revelavam bastante prazer na pintura e no desenho. Logo, havendo pouco espaço na sala, em diálogo com as crianças, optámos por reformular o cantinho da pintura. Ao que já existia (somente cavalete), juntámos materiais como

tintas, trinchas, pedras, cola, materiais recicláveis. Este novo espaço foi apelidado de "cantinho das artes criativas" (Figuras 8 e 9).



Figura 8 - Registo fotográfico do cantinho das artes criativas



Figura 9 - Registo fotográfico criança a brincar no cantinho das artes criativas

Através da reformulação deste cantinho foi possível potenciar nas crianças novas aprendizagens que até então estavam a ser pouco desenvolvidas. Trabalhamos assuntos relacionados com a dureza e resistência dos materiais, uma vez que a nossa caixinha tinha objetos colhidos pelas crianças no espaço exterior e trazidos de casa. A colagem também foi um conteúdo trabalhado com as crianças, pois não estávamos a conseguir colar dois elementos minerais com a cola usada na sala habitualmente (cola batom), tendo de recorrer várias vezes ao uso da cola quente, sempre com o auxílio de um adulto presente na sala. Foi, ainda, relevante envolvê-las na tomada de decisão sobre o espaço da sua sala.

Essa experiência foi importante para, já no 2.º semestre na PESEPE II, trabalhar, pela primeira vez, por projeto com as crianças.

O trabalho por projeto, segundo Katz e Chard (2009, p.3), "é uma forma de pesquisa em que um grupo de crianças procura respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação com o Educador de infância, respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança". Sendo esta uma metodologia nova e desconhecida para mim, tornou-se um desafio e dessa forma as aulas de Didáticas, bem como o feedback da Professora que lecionou a unidade

curricular, aliado à partilha de ideias e das várias fases dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos pelas colegas, foram uma mais valia para a experimentação bem-sucedida desta metodologia de trabalho.

Para além das aulas, as leituras sobre este tipo de trabalho foram fundamentais para a construção de conhecimento alusivo à temática, assim as leituras basearam-se nos textos de Katz e Chard (2009) e Vasconcelos (2012).

Conforme frisei na introdução, ao longo destes estágios tive a oportunidade de os fazer a par com uma colega de curso. Devo afirmar que o facto de ter trabalho com outra pessoa auxiliou-me na construção e formulação de algumas planificações, deu-me novas ideias para implementar atividades com as crianças, ajudou-me a crescer e a reconhecer quando as coisas correram bem e quando correram menos bem.

Assim, este trabalho reflete-se no indicador *“Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”*. Para além do trabalho construído ao longo de todo este percurso com a minha colega de estágio, o mesmo ocorreu com outras colegas de curso, também em estágio noutros jardins de infância quando realizámos permutas entre locais de estágio. A troca de ideias, a partilha de saberes, o debate sobre o porquê de fazermos as coisas desta maneira e não de outra ajudou-me bastante, e refletiu-se posteriormente na continuidade do trabalho desenvolvido com as crianças.

Para mim torna-se imperativo colocar as crianças desde cedo a trabalhar de forma colaborativa. Assim, ao longo dos estágios desenvolvi várias atividades em que as crianças trabalharam em grupo ajudando-se mutuamente e auxiliando-se uns aos outros na superação de dificuldades. Isto foi possível, por exemplo, quando elaborámos um cartaz com a nossa visita à Cava de Viriato e colocámos a informação que mais gostámos e o que aprendemos.

Também se desenvolveu o trabalho em grupo quando organizámos uma caça ao tesouro para conhecer o Japão onde as crianças estavam organizadas em grupos com cinco elementos e cada criança tinha uma função, transportar o envelope, riscar o ponto encontrado, segurar e ler o mapa etc.

Para além destes exemplos, as crianças, proveniente do trabalho por projeto, quiseram fazer uma dramatização, e no momento organizaram-se em grupos e construíram um diálogo entre o dente saudável e o dente doente.

(...) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo

também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo. (Dees 1990, cit. por Fernandes 1997, p. 564).

Através da dramatização criada no momento pelas crianças, estabeleceu-se o trabalho de colaboração e de ajuda entre as crianças pois uma tinha de seguir o raciocínio do outro.

#### 1.2. Dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

A dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem destaca o desenvolvimento de ensino e aprendizagem que englobam a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens.

Em concordância com o indicador “*Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis*”, no decorrer dos estágios, as minhas intervenções com as crianças foram elaboradas, pensadas e implementadas de forma a atingir os objetivos estipulados e pretendidos para a Educação Pré-Escolar. Para a perceção desses objetivos, baseei-me nas OCEPE homologadas e decretadas pelo Ministério da Educação em 2016 e nos documentos orientadores do Agrupamento de escolas como o plano anual de atividades e documentos, bem como documentos da Educadora de Infância (planificações e sugestões).

Não obstante, na execução da planificação tinha em consideração alguns aspetos como, qual o material físico existente no Jardim de Infância, se existiam recursos digitais, de que forma eram operacionais, entre outros. Assim, durante as minhas práticas, nas aulas de educação física e não só, foram várias as vezes que levei o meu computador e colunas portáteis para fazermos coreografias, pois os recursos disponibilizados pela instituição escolar nem sempre eram favoráveis.

Na Educação Pré-Escolar e noutros níveis de ensino, a articulação de conteúdos é fundamental para que as crianças consigam estabelecer relações, para que as suas aprendizagens sejam significativas. Desta forma, nas minhas intervenções tive em consideração a articulação de saberes, umas vezes impulsionados por mim, mas também através de intervenções das crianças.

Por vezes, a partir de situações menos preparadas, foram desencadeadas situações de ensino relevantes. Por exemplo, um pai levou duas ovelhas à nossa sala (Figura 10). Dialogámos sobre a alimentação dos animais e sobre a nossa, onde vimos que havia diferenças.



*Figura 10 - Registo fotográfico de duas ovelhas levadas ao Jardim de Infância por um pai*

A partir daqui, foi possível estabelecer relação com a natureza onde relembrámos como se desenvolvem as plantas desde que se semeiam ou plantam até morrerem. Mas também dialogámos sobre o número de patas que haveriam se ao invés de duas ovelhas fossem três, quatro ou cinco.

Decorrente das minhas observações nos estágios, foi possível verificar que existiam crianças que tinham dificuldades nalgumas atividades. Desta forma, como forma de combater essas mesmas dificuldades, elaborei semanalmente uma planificação individual que se destinava à criança ou às crianças em causa, com objetivo de apoiar a superação dessa mesma dificuldade.

Na mesma dimensão, de acordo com o indicador *“Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”*, semanalmente preenchia uma grelha relativa aos níveis de envolvimento e bem-estar das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Esta avaliação servia somente para efeitos de diagnóstico e regulação para a equipa educativa poder aferir como é que a oferta educativa estava a responder às crianças. Esta avaliação auxiliou-me bastante no decorrer do estágio, pois conseguia aperceber-me que os níveis de implicação eram mais elevados por exemplo em atividades que envolvessem movimento ao contrário de atividades que exigiam menos atividade física.

Considero que muitas atividades que envolveram significativamente as crianças resultaram da reflexão das avaliações em que para além da análise das grelhas elaboradas ao fim do dia, ouvia as crianças quando estávamos em grande grupo. Nesse momento, elas tinham oportunidade de dizer o que mais gostaram e porquê. Maioritariamente, as atividades prediletas envolviam espaço exterior e/ou movimento.

Para além da avaliação feita pelas grelhas de bem-estar e implicação das crianças, juntamente com a minha colega de estágio elaborámos a avaliação do SAC de três crianças com idades díspares, sendo que uma tinha 3 anos, outra 5, e a última 6 anos. Através desta avaliação, podemos ficar a conhecer melhor as crianças na sua individualidade e essa avaliação, auxilia-nos enquanto Educadoras na perceção e compreensão que a criança tem sobre determinados momentos e ações, sejam elas, suas ou dos outros. A experiência de avaliar três crianças também revelou a complexidade do processo, sabendo que quando for Educadora, terei responsabilidade pela avaliação do grupo inteiro.

### 1.3. Dimensão Participação na escola e relação com a comunidade educativa

Reportando para a terceira dimensão dos padrões de desempenho docente, esta incute no Educador a responsabilidade de “trazer” os Pais até à escola, ou seja, a escola funciona melhor com o contributo de todos sejam Pais ou comunidade educativa. Assim, no que diz respeito ao indicador *“Participação em projetos de trabalho colaborativo na escola”*, ao longo do ano abordámos o tema “Paz” sendo este um tema de departamento da educação pré-escolar, o qual eu e a minha colega de estágio fomos desenvolvendo com as crianças. Assim, as crianças conheceram os símbolos da paz como a pomba e em articulação com o tema “Olhar o Mundo” que também estava em desenvolvimento, criámos um painel com um globo rodeado de pombas onde levavam no bico a mensagem da paz de cada um, entre as quais: a paz é dormir descansado, a paz é poder brincar, a paz é ter família, a paz é correr e jogar à bola entre muitas outras (Figura 11).

Para além deste projeto, também abordámos os vários países do mundo com as crianças durante sensivelmente 4 semanas, cujo tema de departamento era “Olhar o Mundo”. Alusivo ao tema “Olhar o Mundo” iniciámos a nossa visão do Mundo pela cidade de Viseu e mais tarde abordámos alguns países e para isso criámos um passaporte para cada criança com a sua fotografia, impressão digital e foto da bandeira do seu país Natal. Elaborámos ainda um teletransporte onde todas as semanas nos levava a um país novo. Quando chegávamos ao país em causa, as

crianças podiam visualizar imagens com monumentos do país, provar alguns pratos típicos do mesmo, ouviam o hino do país, músicas tradicionais entre outras coisas.



*Figura 11 - Registo fotográfico das crianças a colorirem a sua pomba da paz*

Relativo ao indicador *“Envolvimento em ações que visam a participação de Pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”*, durante o 2.º semestre da PESEPE tivemos uma participação bastante ativa por parte das famílias. Perrenoud (2001 citado por Pereira, 2008, p.39) refere que a educação precisa de mudar e que as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância.

A escola e a família são companheiras, é fundamental para o bem-estar físico e emocional da criança perceber que existe relação entre a família e a escola, que os cuidadores se sentem à vontade para se dirigirem ao Educador ou vice-versa.

Quando iniciámos o nosso projeto da família<sup>2</sup>, as famílias logo de início manifestaram bastante empenho nos trabalhos dinamizados e refletia-se no diálogo das crianças quando divulgavam como foi lida a história em casa, se gostaram muito ou não, quantas vezes é que pediram para os Pais ler e desta forma conseguimos fomentar bons momentos de família entra Pais (mãe, pai), irmãos, avós e tios.

Durante os estágios, entreguei aos pais um inquérito alusivo à forma como os seus educandos utilizavam as TIC e qual a sua visão/opinião sobre o mesmo e a maioria dos Pais/Encarregados de Educação respondeu. Para além dos Pais e encarregados de educação se terem disponibilizado para responder e para autorizar a realização da entrevista aos seus filhos, ainda houve uma mãe que me enviou uma carta revelando bastante interesse no projeto que estava a realizar e forneceu-me os seus dados como e-mail, contacto pessoal para mais tarde lhe dar a conhecer a conclusão do projeto, bem como partilhar informações. Esta mãe para além de estar bastante interessada, ainda contribuiu com algum conhecimento que possuía acerca do assunto e estabelecemos uma relação de harmonia no debate das nossas ideias e na forma de atuar.

Dando seguimento à participação ativa dos Pais, ainda alusivo ao projeto para conclusão do relatório final de estágio, propus alguns desafios para realizarem com os seus filhos e tive feedback de algumas famílias. O diálogo que se estabeleceu foi primordialmente com as mães.

Para além deste envolvimento e dedicação nas atividades que envolvem os seus filhos e conseqüentemente aprendizagens para os Pais na sua forma de atuação, no “Dia do Pai”, 19 de março, e uma vez que andávamos a falar de profissões foram vários os Pais que vieram até à escola para falarem sobre a sua profissão e se a mesma os possibilitava a estar o tempo que pretendiam com a sua família ou não. Contámos com visitas do pai GNR, o pai dentista, o pai soldador, o pai padeiro, o pai distribuidor de encomendas e do meu pai.

---

<sup>2</sup> Projeto da família- Este projeto decorreu durante 1 semestre da PESEPE II, em que as crianças levavam da sala um livro e, os pais ou algum familiar lia-o à criança e depois faziam um resumo com um desenho, ou fantoches, ou vídeo, ou até a ida dos pais à sala, e apresentavam aos colegas na semana seguinte.



*Figura 12 - Registo fotográfico da visita do pai GNR ao Jardim de Infância*



*Figura 13 - Registo fotográfico da visita do pai soldador ao Jardim de Infância*

Para além desta participação ativa dos Pais, de acordo com o tema “Paz” fizemos uma caminhada pelo Bairro de Santo Estêvão em forma de demonstração que queremos a Paz no Mundo, onde os Pais se juntaram a nós e caminharam de mãos dadas com os seus filhos ao redor do Bairro onde se situa a Escola.

Também no âmbito do trabalho por projeto realizado em torno do tema “Os nossos dentes”, um pai dentista de profissão disponibilizou-se para vir à sala responder às questões que as crianças lhe quisessem colocar. Lançou, ainda, o desafio “Dente de ouro” em que as crianças deviam escovar todos os dias os dentes e aquando da segunda visita do pai dentista, se tivessem o folheto que o mesmo distribuiu todo preenchido, recebiam o diploma de “Dente de ouro”.



*Figura 14 - Registo fotográfico da visita do pai dentista ao Jardim de Infância*



*Figura 15 - Registo fotográfico da visita do pai padeiro ao Jardim de Infância*

Conseguimos estabelecer contacto com a comunidade que estava ao redor da escola. Assim, proveniente do nosso trabalho por projeto, fizemos uma visita à clínica dentária RR, onde podemos visitar o consultório dentista, ver como se fazia um Raio-X, como se escovavam os dentes, como se marca uma consulta, entre outras coisas. No momento seguinte à visita à clínica dentária, a dentista e a assistente também fizeram uma visita à nossa sala. Dessa forma, foi possível estabelecer contacto e aproximação entre a comunidade e a escola.



Figura 16 - Registo fotográfico da visita do meu pai ao Jardim de Infância

#### 1.4 Dimensão formação profissional ao longo da vida

A quarta dimensão reporta para a importância do Educador se manter informado e atualizado durante toda a sua prática profissional. É fundamental que qualquer profissional se mantenha em constante atualização, pois só assim somos capazes de evoluir e progredir. Uma vez que ainda estou em período de formação inicial, o meu quotidiano é dedicado ao meu desenvolvimento profissional. Além das aulas e do estágio, assisti ao evento “Olhares sobre a educação VI” na Escola Superior de Educação de Viseu no dia 5 de abril de 2018, bem como participei como autora com a Professora Doutora Maria Figueiredo e o Professor Doutor Belmiro Rego no póster “Envolvimento da família centrada no brincar associada à utilização do espaço exterior” no mesmo evento supracitado indo assim ao encontro dos indicadores “*Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)*”, bem como “*Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola*”.

#### 1.5 Síntese reflexiva

No Despacho n.º16034/2010 de 15 de outubro que orientou esta reflexão é referido que “A especialidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e em saberes específicos”, (2010, p.3). Logo o Educador tem um papel preponderante na formação das suas crianças, a

intencionalidade educativa deve ser uma constante e nada é feito ao acaso, tudo tem de ter um objetivo e uma finalidade que conduza à aprendizagem e ao sucesso das crianças.

Dando continuidade e sustento à ideia de reflexão, seguindo o pensamento de Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão é o que nos permite voltar atrás e rever tudo o que foi feito, através da qual temos a oportunidade de pensar em novas e melhores estratégias. Pois, como afirmam Oliveira e Serrazinha (2002, p.1), “Uma prática reflexiva confere poder aos Professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento”.

Findado este percurso enquanto estagiária, concluo que estive bem em alguns aspetos, onde realço a relação afetiva e emocional que estabeleci com as crianças que me fez sentir integrada no grupo atribuindo-me a confiança necessária para desenvolver o trabalho exercido diariamente.

Deparei-me com algumas dificuldades que me obrigaram a repensar a minha forma de atuar, de agir, de dialogar. O trabalho colaborativo que se estabeleceu entre a minha colega de estágio e a orientadora cooperante foram cruciais e determinantes no meu sucesso que se refletiu no sucesso das crianças.

Tive oportunidade de experienciar algo que nunca tinha feito anteriormente que foi estar numa sala de educação pré-escolar como Educadora.

Sinto que é isto que eu quero fazer para o resto da minha vida porque sinto-me concretizada e realizada com as crianças neste contexto, pois todos os dias têm algo de novo, o hoje é diferente do ontem e o que planeio fazer geralmente é modificado em função de algo que as crianças disseram ou desejam.

O trabalho por projeto foi algo que também não tinha experienciado anteriormente. Julguei que iria ter bastantes dificuldades na execução do mesmo com as crianças, mas verifiquei o contrário. O trabalho por projeto cria uma dinâmica de entreajuda no grupo, de partilha de saberes, de debate de ideias, de questionamento, de envolvimento com a família e a comunidade.

Em suma, e como conclusão desta reflexão, depreendo que estou na profissão certa, que estou a ser orientada e ensinada por verdadeiros profissionais que me ajudam diariamente a combater e a superar as minhas dificuldades e isso reflete-se na progressão evidenciada desde o início desta complexidade de experiências.

## **2. Análise das práticas realizadas no 1.º Ciclo Ensino Básico**

Neste tópico, pretende-se refletir sobre as nossas práticas. O estágio que fiz na PES no 1.º CEB I foi realizado numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas da zona Urbana de Viseu. A turma era constituída por 26 alunos todos com 8 anos, sendo 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, e nenhum aluno era repetente. Na PES no 1.º CEB II, realizei estágio numa escola também pertencente ao Agrupamento de Escolas da zona Urbana de Viseu. Esta turma era constituída por 24 alunos sendo que 9 eram do sexo feminino e 15 de sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, e todos frequentavam o 1.º ano pela primeira vez.

No 1.º CEB vigora a monodocência, isto é, apenas um Professor leciona todas as áreas disciplinares contempladas no programa (Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora). Desta forma, a monodocência exige uma atualização constante de saberes, uma capacidade didática alargada para criar e promover a interdisciplinaridade, bem como ter presentes e bem consolidados saberes científicos.

Todas as atividades e documentos realizados ao longo das PES foram essenciais para que neste momento seja capaz de conseguir fazer esta reflexão. Assim sendo, tenho de destacar as observações como instrumento essencial de observação e o conhecimento das pedagogias adotadas perante determinada turma para assim podermos dar início às nossas intervenções. Seguem-se as planificações e as intervenções que realizei desde o início até ao fim, pois de planificação para planificação existiu sempre um momento de reflexão acompanhado de progressão que se refletiu nas minhas implementações com as turmas.

### **2.1. Dimensão vertente profissional, social e ética**

Tal como para a EPE, organizei a minha reflexão de acordo com os padrões de desempenho docente, documento homologado pelo Ministério da Educação em 2010. No que concerne à primeira dimensão Vertente profissional, social e ética, no indicador “*reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais*”, posso constatar que estas foram feitas ao longo de todo o percurso da PES tanto no formato de conversas e discussões sobre as práticas realizadas como nas reflexões individuais escritas.

Ainda no indicador supracitado no que respeita à organização da sala da turma onde fiz a PES I, as mesas estavam dispostas em quatro filas, tendo mesas umas atrás das outras. Esta disposição das mesas não era a mais adequada para o bom funcionamento das aulas uma vez que a discussão entre Professora/alunos e aluno/alunos deve ser uma constante para que as aprendizagens sejam construídas.

Segundo Arends (2008), este sistema é mais adequado para situações em que o Professor quer a atenção focalizada na sua direção, mas esta disposição não proporciona a discussão nem a atividade em grupos. Porém, uma vez que a sala apresentava dimensões demasiado pequenas para o número de alunos da turma, não era possível ter a sala organizada em “U” como era a opção preferencial da docente e mais tarde como minha opção. Arends (2008, p. 85) sublinha que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

No indicador *“Atitude informada e participativa face às políticas educativas”*, os documentos orientadores como o programa e metas curriculares, plano de turma, projetos da turma e projeto educativo são cruciais para que o Professor tenha um conhecimento mais acentuado da turma, pois só desta forma irá conseguir desenvolver o seu trabalho da melhor maneira pois conhece os alunos e as suas especificidades. O contacto estabelecido com as turmas já se iniciou no decorrer do ano letivo, e o plano de turma que me facultaram não continha informação individualizada dos alunos, o que não me limitou na perceção individual dos alunos, para conhecer eventuais dificuldades, facilidades, motivações e interesses. Como o plano de turma está previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e é elaborado no sentido de identificar pontos fortes e pontos fracos no desempenho escolar dos alunos e integrar estratégias de melhorias dos seus resultados escolares e sociais.

Dirigindo-me ao indicador *“Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”*, reconheço que quanto mais comunicarmos e partilharmos ideias uns com os outros, mais sucesso teremos. Durante as minhas práticas, a troca de ideias, as partilhas, a entreajuda que ocorreu entre mim e a minha colega de estágio, deu-me mais confiança no momento da implementação, pois debati-me várias vezes com a confrontação de ideias que me ajudaram a refletir nas várias opções que tinha e a ver quais os benefícios de implementar uma estratégia de uma forma ou de outra, e concluo que o trabalho em equipa é o caminho para o sucesso, pois precisamos todos uns dos outros. Relembro que as nossas práticas ocorriam em simultâneo com as restantes unidades curriculares, e que os dias de ensino aumentarem de dois para três, da PES I, para a PES II. Deste modo, o trabalho em grupo fazia todo o sentido, pois quando a minha colega tinha os planos de aula para preparar, eu ajudava-a a pensar, fazendo assim uma troca de ideias, e ajudava na construção dos materiais, desde fichas de trabalho, a criação de diapositivos em PowerPoint, criação de histórias em fantoche, trabalhos manuais entre outros.

Conforme eu a apoiei a ela, ela apoiou-me a mim e em parte devo a realização deste percurso com sucesso devido ao trabalho estabelecido no grupo de estágio.

Dando elevado ênfase ao trabalho em grupo, tentei implementá-lo durante as minhas intervenções, pois em determinados conteúdos o trabalho de grupo fomenta a discussão e essa discussão e troca de ideias é fundamental para a concretização das aprendizagens. Desta forma, durante uma das minhas intervenções em contexto de estágio, realizámos uma experiência para ficarmos a conhecer quais os materiais solúveis e não solúveis. Assim, iniciou-se o trabalho a pares, e começou através de uma discussão entre os grupos em que faziam a previsão dos acontecimentos, respondendo à questão “penso que o açúcar...” entre outros materiais. No momento seguinte, procedeu-se à execução da experiência. Foram distribuídos copos com água pelos pares e foram colocando materiais lá dentro e tinham de observar e concluir se era solúvel ou não solúvel. Lembro-me que durante esta atividade houve confrontação entre elementos dos grupos e de grupos para grupos, pois com alguns materiais os alunos não esperavam pela sua total dissolução e confrontavam os colegas com esse facto e gerou-se ali um momento de discussão enriquecedor às aprendizagens do conteúdo abordado.

## 2.2. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Passando agora à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, deseja-se o pleno desenvolvimento de ensino e aprendizagem que englobam a planificação e realização de diversas atividades. Assim em consonância com o indicador “*Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis*”, ao longo das minhas práticas tanto no 3.º ano como no 1.º ano, as minhas aulas foram estruturadas e pensadas de forma a atingir os objetivos pretendidos para cada ano de escolaridade tendo por base, como guião orientador, o programa e as metas curriculares, homologadas e decretadas pelo Ministério da Educação. O conhecimento que possuía da turma foi fundamental, para além dos cuidados a ter com os conteúdos, aquando das planificações das tarefas tinha sempre em vista quais os materiais físicos, digitais, manipuláveis disponíveis. Assim, durante as minhas práticas no que diz respeito aos espaços físicos, foi muito complicado estruturar e planificar atividades em que pudesse recorrer ao ginásio da escola pois estava sempre ocupado ou com aulas de dança, ou com aulas de AEC, ou pelas Educadoras da Educação Pré-Escolar, o que se tornou uma limitação a algumas formas de ensinar e proporcionar aprendizagens diversificadas aos alunos. Relativamente aos equipamentos digitais, a escola era

bastante limitada, inclusive para fazer ensaios para uma marcha popular com a turma, tive de levar um aparelho áudio para a escola, para fazermos os ensaios, tornou-se assim outra barreira àquela atividade.

Na mesma dimensão, inclinando-me para o indicador *“integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares”*, a integração curricular deveria ser uma constante nas práticas dos Professores do 1.º CEB, pois a monodocência assim o sugere. Durante a minha prática na PES I, não me apercebi logo de início da importância da integração curricular, contudo, quando iniciei a minha PES II, com uma turma do 1.º ano, não consegui ver outra forma de ensinar se não assim, e concluo que das minhas práticas foi mais fácil lecionar articulando as áreas do que falar delas de forma isolada. Numa das aulas que lecionei, reporteime para a área disciplinar de Português com auxílio à obra *“O Coelho Branco”* de António Torrado. A história fala de um coelho que tinha ido buscar couves e, quando regressou a casa, tinha lá dentro, um intruso, a cabra cabrês. Desta forma, para me reportar à Matemática, uma vez que estávamos a abordar o conteúdo orientação e localização no espaço, pedi aos alunos que numa quadricula, seguindo indicações que estavam a ser dadas previamente, o ajudassem a ir da sua toca até à sua horta. Para além da tarefa ser desenvolvida em ficha de trabalho, foi feita no momento a seguir no quadro interativo pelos alunos com indicações diferentes.

Tanto na PES I como na PES II, tive sempre alunos que apresentavam mais dificuldades na aprendizagem, dessa forma era completamente impensável, sabendo das suas limitações, estar a dar-lhes material que sabia *a priori* que não iriam conseguir resolver sozinhos, dessa forma e de acordo com o indicador *“Conceção e planificação de estratégias adequadas a diferentes alunos e contextos”*, comecei por apresentar fichas de trabalho de um determinado assunto abordado na aula, de forma mais acessível aquele/s aluno/s, contudo uma vez que com apoio individual no lugar os alunos revelavam-se capazes de concretizar o que era esperado, refleti sobre isso, e começaram a fazer as mesmas fichas dos colegas, apesar de precisarem de um apoio acrescido em aula. Este foi outro momento em que senti bastantes dificuldades, pois só um Professor para acompanhar tantos alunos, neste caso 24, por vezes tornava-se uma tarefa complexa. Mais uma vez o trabalho em equipa prevaleceu e solicitei a minha colega de estágio várias vezes que me apoiou no auxílio prestado à turma, de forma individualizada.

A organização do espaço físico, da gestão da aula, da seleção dos conteúdos a abordar em cada aula, é algo a que o Professor tem de dar elevada importância, assim na mesma dimensão no indicador *“Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”*, reporto-me novamente ao facto de estar a ensinar alunos de 1.º ano, quando abordei o conteúdo organização e tratamento de dados, desordenei figuras geométricas no quadro coladas com fita-cola e os alunos tiveram a oportunidade de contar quantos triângulos havia, quantos retângulos e quantos círculos e desta forma percebiam como e para quê organizar dados. Os alunos tiveram esta percepção de organização e tratamento de dados quando começaram a agrupar as imagens por número de lados. O mesmo aconteceu, quando abordámos o dinheiro, retirámos dos manuais o dinheiro de amostra para fazermos feiras em sala de aula que englobavam vendas e troca de dinheiro entre pessoas. Desta forma, os alunos concretizam mais facilmente as suas aprendizagens.

### 2.3. Participação na escola e relação com a comunidade educativa

Nos padrões de desempenho docente, considero a terceira dimensão fundamental para o Professor se poder avaliar e refletir de que forma é que proporciona o envolvimento da família e da comunidade nas aprendizagens dos seus alunos. Assim, na PES I, foi-nos proposta a elaboração e implementação de um projeto com a família. Este projeto teve como principal objetivo o envolvimento parental na escola. Dessa forma, foi pedido aos Pais/Encarregados de Educação que se dirigissem à escola e contassem uma história, falassem da sua profissão, confeccionassem um bolo ou um doce. Em resposta ao solicitado, duas mães dirigiram-se à escola para contar uma história e fazer biscoitos.

### 2.4. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida

Visando a última dimensão, é fundamental que qualquer profissional se mantenha em constante atualização, pois só assim somos capazes de evoluir e progredir.

Mesmo no período de formação inicial, é importante encontrar espaços diversos de formação. Assim, frequentei algumas ações de formação e palestras como “Primeiros passos lá fora”, a 24 de novembro de 2016, sobre a importância do espaço exterior na infância, que visou também a participação dos Pais; “Encontro Regional de Apresentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, no dia 7 janeiro de 2017, onde podemos ver quais as alterações nas OCEPE; “Olhares sobre a

educação V”, no dia 25 maio de 2017, conferência “Jogo e Motricidade na Infância” a 10 de março de 2017 na Escola Superior de Educação de Coimbra. Nesta conferência tive o privilégio de ouvir o Professor Carlos Neto falar sobre a importância do jogo coletivo, do jogo a pares na construção e desenvolvimento da aprendizagem, bem como a influência das TIC nos dias de hoje. Estive ainda presente no seminário “Aprender em Comunidade”, no dia 22 de março de 2017 com a presença do Professor José Pacheco, que nos falou da Escola da Ponte e da escola onde está atualmente no Brasil, realçando formas alternativas de ensinar e de aprender. Estes momentos contribuíram significativamente para a construção da visão que tenho do Professor/Educador, das minhas práticas, dos meus métodos de atuar e agir, ou seja, contribuíram para que crescesse profissionalmente.

A forma como aprendi no curso e com estes contributos reporta-se na minha forma de ensinar, pois na formação inicial de Professores, muito do trabalho desenvolvido é prático. Independentemente da perceção que eu tenho de algum tema ou conteúdo e do conhecimento que tenho sobre mim, por vezes só experimentando é que nos apercebemos das nossas facilidades, dificuldades e nos é possível superar as nossas frustrações. Espero, mais tarde, ensinar desta forma uma vez que aprendo e construo parte do meu conhecimento desta maneira.

### **3. Conclusão**

Com a realização da PES em 1.º CEB I e II e das PES em EPE I e II, tive outra percepção do que é ser Professor/Educador e do que é lecionar. Anteriormente, para mim, ser Professor era somente lecionar e transmitir conteúdos, ler metas orientadoras do 1.º CEB e o programa e planificar as aulas a partir daí. No entanto, as práticas de ensino supervisionadas no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar, permitiram-me refletir e analisar com clareza qual o verdadeiro papel do Professor/Educador. Assim, para além de toda a responsabilidade que o Professor/Educador tem em proporcionar situações diversificadas que proporcionem aprendizagem às crianças/alunos, este deve estar em constante formação, analisar e refletir constantemente sobre as suas práticas, questioná-las e modificá-las quando necessário. Para além disso, o Professor/Educador deve ser o adulto presente na vida da criança/aluno que o ajuda a sentir-se capaz, confiante em si e capaz de superar os desafios que lhe são propostos e surgem no âmbito da sua aprendizagem. Ser Professor/Educador é estar em constante questionamento e autocrítica. Lamento a falta de respeito que existe sobre a profissão docente, pois por trás de uma aula estão árduas horas de trabalho, onde o Professor/Educador pensa, planifica e mais tarde concretiza sempre a pensar e a fomentar o sucesso escolar e o desenvolvimento dos seus alunos/das suas crianças.

Nas turmas com as quais estagiei, inicialmente sentia-me desorientada e perdida por não conhecer os alunos, a orientadora cooperante, a escola e quais os métodos utilizados para lecionar os conteúdos. Porém, com o passar do tempo e a minha dedicação, fui-me integrando e as dinâmicas tornaram-se mais fáceis.

. Contudo, para além dos desafios que se colocam a uma adaptação, confesso que parte da minha integração resultou da relação que estabeleci com as Professoras e educadora cooperante. Durante a minha prática na PES no 1.º CEB I, a Professora cooperante explicou-me como era a sua forma de trabalhar, apresentou-me à turma e colocou-me uma posição confortável para pedir auxílio sobre determinados conteúdos a lecionar, bem como a forma como os podia lecionar. A Professora com quem fiquei na PES no 1.º CEB II não se manifestou tão disposta a dar feedback o que me deixou mais desconfortável em relação à experiência que tive anteriormente. Para além disso, trabalhei com um grupo de crianças mais pequenas em que era a primeira vez que frequentavam a escola, pelo que senti mais dificuldades porque as crianças também manifestavam ainda estar num processo de adaptação. Já a orientadora cooperante que me recebeu na PES em EPE explicou-me como trabalhava, deixou-me estabelecer relação com as crianças de forma natural e quando as coisas não corriam

tão bem auxiliava-me dando feedback construtivo que foi muito importante para o meu crescimento enquanto futura profissional da Educação.

Desde o meu percurso da PES em 1.º CEB I à PES em EPE II, concluo que o conhecimento de conteúdo é crucial para que possamos ser bons Professores/Educadores, pois este aumenta a nossa confiança e à vontade para abordar o conteúdo de formas diferenciadas e seguindo as pistas das crianças.

Em forma de conclusão, destas minhas experiências, sinto que a escola é uma instituição fundamental para o desenvolvimento das crianças/alunos, contudo, precisamos dos Pais, da comunidade educativa e de todo o meio envolvente para que seja possível alargarmos cada vez mais as vivências das nossas crianças, e só assim conseguimos estimulá-las e formar cidadãos com conhecimento e capacidade crítica.

## **Parte II – Crianças e Pais a brincar com a tecnologia na cidade: um estudo em Viseu**

### **Introdução**

A Educação Pré-Escolar assume elevada importância para o bem-estar das crianças, bem como para o desenvolvimento da sociedade. Conforme está frisado nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 5), “A educação pré-escolar (...) destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida»”. Para apoiar instituições e profissionais na promoção da qualidade das práticas exercidas neste nível de educação, é importante a realização de investigação a vários níveis, incluindo estudos sobre as práticas.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realiza-se um trabalho de investigação associado à Prática de Ensino Supervisionada. Tendo iniciado o processo de delimitação deste estudo com um interesse no brincar, procurei associar a essa temática a das TIC em educação pré-escolar e na infância. Dessa interseção, resultou a questão central deste estudo: “De que forma é possível as crianças e seus Pais brincarem lá fora com as (TIC)?”. Este tema surgiu uma vez que o brincar é fundamental no desenvolvimento da criança e ocupa bastante tempo do seu dia a dia. O brincar é a principal atividade da criança. Brincar tem sido reconhecido por diferentes autores como uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e que, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do ser humano (Carvalho, 2016). Segundo Machado (2003),

ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda (p.37).

Assim, brincar torna-se uma necessidade ao desenvolvimento da criança enquanto ser humano, por isso o brincar tem de ser visto e encarado com importância e não somente como momento de divertimento.

No que concerne às TIC, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.93), “O mundo tecnológico é algo que faz parte do dia a dia das crianças nos dias de hoje. A tecnologia aparece em todo o lado seja no lazer, em casa ou no trabalho”. Desta forma, o Jardim de Infância, como local de formação das crianças, deve estar preparado para integrar as crianças na sociedade, disponibilizando materiais

tecnológicos que as crianças possam utilizar ou não, dependendo das suas escolhas, naquele momento. Deste modo, a junção do brincar às TIC na Educação Pré-Escolar é relevante. Desta forma, este estudo quer mostrar que as TIC se tornam mediadoras do brincar e não uma ameaça, porque estudos sobre as TIC e brincar na Educação Pré-Escolar mostram a importância para a construção de significados que crianças constroem sobre o mundo através do recurso às TIC (Ministério da Educação, 2016, p.93).

O estudo incidiu num projeto de envolvimento da família no Jardim de Infância por se valorizar o contexto familiar como importante na construção da relação das crianças com a tecnologia. A utilização das TIC em espaços exteriores, de forma colaborativa entre Pais e filhos desafiados a produzir algo com a tecnologia integrada em atividades de carácter lúdico, focadas no propósito de exploração da situação, ou seja, de brincar, será o objetivo das intervenções planeadas. Apoiada nesta ideia, também me inspirei no trabalho que está a ser desenvolvido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, VIAS, ou seja, ViseuInterAgeStories onde existe partilha de conhecimentos sobre a cidade entre várias gerações e as TIC assumem um papel mediador desse conhecimento. Este projeto, como o nome indica, pretende que haja o cruzamento de diálogo entre os mais novos e os mais velhos onde é possível conhecermos o que existia antigamente na nossa cidade, como é que os nossos avós brincavam, onde é que o faziam na cidade, com quem, como era passado o tempo de lazer pela cidade, entre outros. O projeto VIAS foi um apoio para a preparação da construção dos desafios deste estudo, que tinha como objetivo a exploração da cidade de Viseu entre Pais, filhos e avós com recurso às TIC ao mesmo tempo que promove tempo e lazer em família. Estes desafios foram fundamentais para estabelecer contacto com as famílias e para que as várias gerações da mesma família pudessem cruzar conhecimentos e partilha de ideias e histórias.

## **Capítulo I – Brincar na Infância**

### **1.1 Importância do brincar**

O brincar é a principal atividade da criança com base na consciência que esta tem sobre os adultos e sobre o cotidiano. Contudo, no nosso dia a dia ouvimos inúmeras vezes “aquelas crianças só sabem brincar”, “naquela sala não se trabalha, é só brincar...” porém, é através do brincar que a criança retrata o mundo como o vê. Logo, Ferland (2006) defende que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6) recordando que vários autores como Vygotsky, Moyles e Mauriras defendem que o brincar é fundamental para a aprendizagem integral das crianças. Os mesmos autores ainda sublinham que se as aprendizagens forem feitas através do ato de brincar, estas tornam-se mais significativas.

É enquanto brinca que a criança desenvolve inúmeras capacidades através do jogo, do brincar, da socialização, imitação, fantasia e é por aqui que as crianças se exercitam como um ser social. Assim, segundo Neto (1997, p.21), entende-se por jogo “O processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação)”. Esta estimulação pode ocorrer pela exploração do espaço exterior e não somente em espaço sala de aula.

Nessa exploração do espaço exterior, Neto (1997, p.21) considera que “A experiência do jogo e atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre ordem e desordem, organização e caos, equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos órgãos biológicos e sociais”. O brincar permite ainda que a criança comece a construir a sua autonomia e independência e, para além do referido anteriormente, não nos podemos esquecer que brincar dá prazer à criança. Independentemente do tipo de brincadeira e do objetivo final do brincar, ela está feliz e alegre enquanto brinca.

Para Wajskop (1995, p.67), o ato de brincar possibilita à criança:

- 1- Decidir permanentemente quais os papéis a assumir e a representar;
- 2- Atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos;
- 3- Levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre o seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu quotidiano infantil;

Devido a estas razões, Vygotsky (1991) diz que o brincar cria para as crianças uma zona de “desenvolvimento proximal” que é a distância entre o nível atual de

desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um colega mais capaz.

Ainda segundo Vygotsky (1991), o brincar possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Estas características são “abrangentes” de todos os tipos de brincar sejam eles em jogos tradicionais, faz-de-conta ou numa atividade lúdica. Durante o ato de brincar existem processos de interação e negociação que “obrigam” a criança a tomar determinadas decisões na hora, tal como acontece com os adultos no seu dia-a-dia, e é através deste processo que a criança começa a tomar consciência de si e dos outros.

Contudo, é importante salientar que o brincar é uma ação aprendida pelas crianças através da convivência e relações que estabelecem com bebés, crianças da mesma idade ou até mais velhas (Wajskop, 1995). Podemos até dizer que o brincar acaba por se tornar num espaço, num momento de diagnóstico dos interesses e necessidades das crianças e dessa forma o/a Educador/a poderá interferir com os brinquedos que as crianças usam, nos espaços de forma a tornar mais ampla as experiências das crianças (Ministério da Educação, 2016; Portugal & Laevers, 2010).

Também pode ainda “alterar” a sua prática profissional quando considerar conveniente.

Segundo Neto (1997, p.15), “As situações dos recreios de jogo nas escolas apresentam uma realidade também preocupante. A qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre e pouco considerada no seu impacto nas atividades de jogo livre nos intervalos de tempo escolar”. A aprendizagem na educação pré-escolar é proporcionada em grande medida pelo ambiente educativo que é oferecido à criança, quanto mais rico e estimulante for, melhor e mais diversificada será a sua aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010). Neste processo de brincar, a criança interage com os outros, é acolhida, escolhida, respeitada na sua individualidade e isto, “promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Ministério da Educação, 2016, p.9). Através das interações que as crianças estabelecem com os colegas na educação pré-escolar, as crianças produzem uma cultura de pares. Esta,

produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo

dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (Corsaro, 2009, s/p).

É então, através do faz de conta e da reapropriação interpretativa de situações que vêm nos adultos que aprendem a negociar, a criar, a imitar, a inventar e a arranjar soluções para os seus problemas. Sabemos que é através do brincar que as crianças exprimem e manifestam as suas vontades e os seus desejos. Também é através do brincar que expressam a relação entre ação, o pensamento e a linguagem. Ainda sobre o brincar, este permite que a criança se mantenha fisicamente ativa, desenvolva as suas capacidades sociais, emocionais e de personalidade que muitas vezes são confusos para si.

Não nos podemos esquecer que o Educador tem um papel fundamental no brincar das crianças que acompanha. Segundo as OCEPE, o papel do Educador é triplo: preparar o ambiente educativo desafiador e inspirador de brincar rico, participar no brincar das crianças quando fizer sentido e de forma não dominante, e reconhecer o brincar como atividade em que as crianças revelam as suas competências, observando-o. Assim, o Educador deve estar atento, observar e registar o tipo de brincadeiras que as crianças têm, como o fazem, com que objetivos e através desta análise aperceber-se das necessidades do grupo de crianças, ou até mesmo necessidades individuais de algumas crianças. Assim, o Educador deve criar em conjunto com as crianças espaços para brincar que estabilizam conhecimentos, afetos, através das relações com as outras colegas e com o adulto.

Como podemos verificar nas Ministério da Educação (2016, p.9),

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-lo como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

## **1.2 Ameaças ao brincar**

Segundo Neto (2017), “trocou-se muito depressa uma trotineta por um tablet”. Esta frase é merecedora de reflexão sobre a nossa sociedade atual, pois as crianças passam menos tempo a fazer o que lhes compete que é brincar. É essencial que deixem a criança conhecer o seu corpo para poder conhecer o mundo e isso acontece quando a criança brinca, quando a criança inventa, quando testa as suas potencialidades, as suas forças e os seus fracassos. Segundo alguns estudos citados pelo Professor Carlos Neto (2017), 70% das crianças portuguesas brincam menos de

1h por dia. No retrato realizado, o autor acrescenta três outros aspetos: as crianças passam em média 2,5h em frente a um ecrã, são superprotegidas e a rua está em vias de extinção; passam muito tempo sentados, são muito sedentários e pouco ativos; e o tempo de recreio diminuiu de forma substancial.

No entanto, a educação e a aprendizagem não se dão sem movimento. Movimento é sinónimo de aprendizagem e adaptação, brincar é sinónimo de saúde e ser saudável, é então necessário encontrar um equilíbrio e ao mesmo tempo uma relação entre brincar – ter saúde – tecnologia. Segundo Neto (2017), “O brincar é uma forma de grande adaptação, este sim tem todos os condimentos necessários para que a criança seja feliz e empreendedora no futuro.”

Atualmente, segundo Neto (2016), “podemos dizer que o brincar é uma espécie que começa a ficar em vias de extinção”. Existem ameaças que parecem insignificantes, mas que estão a levar ao “fracasso” das nossas crianças como:

- Escolarização precoce;
- Impacto das TIC;
- Ocupação do tempo das crianças e dos adultos;
- Falta de espaços adequados para o brincar.

Apoiando os pontos frisados anteriormente, também Friedmann (1996) acredita que o brincar está em crise, identificando que “Muitas são as causas do brincar ter ido perdendo seu espaço físico e temporal”. Assim, a mesma autora evidencia algumas das causas que apontam para o fim do brincar como:

- O crescimento das cidades, aumento das distâncias, maiores dificuldades de deslocamento e encontros;
- A ausência de espaços públicos voltados para o lazer;
- A criança que na escola é ocupada com outras atividades extracurriculares com menos tempo para brincar, ou seja, para ser ela mesma;
- A falta de segurança ou percepção de falta de segurança;
- A inserção da mulher no mercado de trabalho e por conseguinte menos tempo junto dos seus filhos;
- A globalização que tende a generalizar e nos leva a perder as especificidades e singularidades de cada comunidade.

Se podemos dizer que corpos ativos conduzem-nos a cérebros ativos (Neto, 2017), as ameaças ao brincar e à atividade motora são ameaças ao bem-estar físico, mas também mental e emocional.

### 1.3 Brincar em espaços de natureza

A criança ao brincar constrói significados, compreende o mundo que a rodeia a partir das suas representações. É através do brincar que a criança constrói conhecimento acerca de si próprio e do outro e do que a rodeia, quer no meio próximo quer no meio mais amplo que inclui a natureza. Por natureza compreendemos o ambiente pertencente ao reino vegetal e animal que inclui reservas naturais, espaços verdes, jardins, florestas, entre outros. Segundo Mustapa, Maliki e Hamzah (2015), a ausência de contacto com a natureza acarreta consequências negativas ao desenvolvimento da saúde e bem-estar.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2001) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades” s/p. A mesma, no ano de (1991), declara que não é possível sustentar a qualidade de vida, dos seres humanos e de outras espécies vivas, sem modificações drásticas nas atitudes e comportamentos na gestão e preservação do ambiente. É fundamental que as crianças estabeleçam uma relação significativa com a natureza, que se traduz numa postura de respeito e afetividade. Por bem-estar entende-se um estado dinâmico onde o individuo desenvolve o seu potencial ativamente, criando ligações fortes e positivas com os outros, contribuindo para a comunidade (Public Health England, 2013). Assim, segundo Maranhão (2010), as famílias e a escola são agentes responsáveis pelo bem-estar das crianças, pelo que cabe aos adultos proporcionar momentos e experiências diversificadas ao ar livre. Segundo Louv (2005), estudos recentes realizados na Noruega e Suécia compararam crianças em idade pré-escolar que brincavam todos os dias num recreio normal com crianças que brincavam em contexto natural, rodeadas de árvores e rochas. Ao fim de um ano, verificaram que as crianças que brincavam em contexto natural apresentavam a motricidade mais desenvolvida, especialmente a nível do equilíbrio e agilidade. Segundo Kuo (2010), brincar na natureza reduz o stress nas crianças, reduz a miopia, para além de contribuir para o bem-estar físico e emocional da criança, e as que vivem ao redor da natureza patenteiam taxas menores de ansiedade, depressão e problemas comportamentais ao invés das que não possuem espaços naturais perto de casa, para além de se revelarem crianças mais confiantes em si mesmas e com elevados níveis de autoestima.

Gardner (1983, cit. por Pound, 2014) apresentou a teoria das inteligências múltiplas indicando sete inteligências: inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência musical,

inteligência espacial e inteligência corporal-cinestésica. Pound (2014) recorda que em versões revistas da teoria foi incluída a inteligência naturalista. Nicollier (2005, p.27) define a inteligência naturalista como “uma capacidade humana primordial, pois, é responsável, tanto pelo conhecimento dos elementos do meio percebidos pelo sujeito, como pelo estabelecimento de uma relação deste com os mesmos. O conhecer do ambiente consiste basicamente na identificação e organização dos elementos, na formação de categorias e no estabelecimento de relações.” É perceptível que o contacto com a natureza tem influência na forma como a criança aprende e se desenvolve”. O contacto direto da criança com a natureza permite experienciar e compreender com mais facilidade o que a rodeia. Através das potencialidades, do desafio e dos riscos que a natureza tem para oferecer, desenvolvem-se competências a nível cognitivo, motor, afetivo, físico, social. Para Moss (2012, cit. por Rodrigues, 2017, p.10), “crianças que aprendem em ambiente outdoor, aprendem mais, compreendem mais, sentem-se melhor, comportam-se melhor, trabalham de forma mais cooperativa e são fisicamente mais saudáveis”.

#### **1.4 Brincar na cidade**

Atualmente, devido às atividades laborais exercidas pelos Pais/Encarregados de Educação e pelo facto da maioria das populações se ter deslocado para o meio urbano, as crianças cada vez mais estabelecem contacto com a cidade. Este meio próximo é merecedor de ser conhecido pelas crianças, que beneficiam de ligações ao que as rodeiam. Se as instituições culturais são muitas vezes referidas como aspetos relevantes do meio urbano, os espaços verdes das cidades também necessitam de ser valorizados e tornados centrais nas opções das escolas em termos de utilização de espaços urbanos. Merece referência o movimento das cidades amigas das crianças pela forma como conceptualiza a relação entre criança e cidade (Comité Português para a UNICEF, 2016).

No entanto, as cidades também trazem impactos negativos na vida das crianças, nomeadamente em termos de experiência de lazer. Verifica-se, cada vez mais, que os tempos livres das crianças são ocupados em espaços fechados, ou em centros comerciais a acompanhar os Pais ou em atividades como dança, ao ballet, natação, que raramente decorrem ao ar livre. Segundo Freire (2014, p.3), “os abrigos onde essas mercadorias são compradas como lazer; esses lugares, eles próprios, transformaram-se em lazer, a exemplo dos shopping centers, símbolo da modernidade das cidades atuais”.

Segundo Lopes (2009, p. 4),

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Quando brinca, a criança manipula as imagens, as significações simbólicas que estão imbricadas na impregnação cultural a que está submetida e não apenas desenvolve comportamentos que são prescritos pela cultura e subcultura. Sendo assim a criança passa a ter acesso a um repertório cultural próprio de uma esfera da sociedade.

A cidade acarta consigo múltiplas mudanças e transformações sendo essas ao nível cultural, social, espacial entre outros, pelo que viver na cidade implica que estejamos preparados para essas mudanças. Segundo Freire (2014, p.6),

O lúdico, as atividades lúdicas, como as brincadeiras, são importantes no desenvolvimento social da vida dos indivíduos, posto que é parte da vivência em família, em comunidade, em grupo, etc. No entanto, o mercado coopta cada vez mais as atividades lúdicas, transformando-as em mercadorias.

Quando falamos em lazer de mercadoria referimo-nos ao facto de comprar. Apoiando esta ideia referida anteriormente, Pinto (2007, p. 175) aponta “dessa forma, são usadas e comercializadas diversões, entretenimentos, brincadeiras e brinquedos, dentre muitos outros difundidos pelas mídias e publicidade, que educam para determinadas escolhas e desejos dos consumidores”. A cidade devido às várias alterações provocadas pela cultura, pelas pessoas, posto de trabalho, interesses entre outros, tem pouca oferta de espaços que desenvolvam a prática de brincadeiras. Freire (2014, p.7) refere “prática de brincadeiras, especialmente aquelas que representam um legado cultural passado de geração para geração, usando brinquedos e praticando jogos tradicionais, muitos destes manifestados na rua” estão cada vez mais extintos.

Ainda assim, a rua nas cidades ainda é dos lugares onde a invenção, imaginação, experiência, curiosidade e criação é possível, pois é na rua que podemos encontrar e adaptar materiais que são utilizados para a criação de brinquedos (galhos de árvores, madeira, papel, caixas de papelão, garrafas, plásticos, etc.). Freire (2014, p.7) diz “Muitas vezes, a própria rua, a calçada, o beco, o quintal, o terreno baldio, o campinho de futebol, a praia, etc., são os palcos de muitas brincadeiras usando brinquedos construídos por elas”. Assim, a rua nas cidades assume um papel fundamental nas brincadeiras das crianças e da restante população. Desta forma Freire (2014) relembra que é nas ruas que antigamente há cerca de 20, 30 anos atrás

os nossos antepassados brincavam e se desenvolviam enquanto seres individuais e sociais.

A rua torna-se palco do desenvolvimento de jogos e brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica. Nesse sentido, assume um significado de iniciação na vida social. Afirma-se também como espaço de transição entre a esfera privada doméstica, expressa na casa, e a cidade mais ampla, esfera pública por excelência (Gouvea, 2008, p. 56).

Em forma de conclusão, é fácil evidenciar que existem vários fatores que dificultam e impedem o brincar ao ar livre, na natureza e/ou na rua nas cidades. Pois seguindo a linha de pensamento de Freire (2014), brincar na rua atualmente é o mesmo que brincar em perigo, devido ao elevado tráfego automóvel, à insegurança das pessoas, ao facto de sermos estranhos aos nossos vizinhos, etc. espaços públicos, fechados, a nossa casa, passam a ser os espaços prediletos pelas pessoas que ocupam o seu tempo nas cidades, pois espaços fechados são sinónimos de segurança. Aglomerado a todos estes fatores, as TIC passam a ser uma opção de lazer e ocupação dos tempos livres seja em casa ou lá fora tanto pelas crianças como pelos adultos.

### **1.5 Brincar em espaço exterior do Jardim de Infância**

Em contextos de educação de infância, o espaço exterior é um lugar que proporciona e permite a exploração livre, por isso é considerado um espaço de produção de cultura e de saberes e competências diversificados. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016, p.27), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, tem possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”. O espaço exterior deve ser organizado e pensado pelo adulto de forma a oferecer ambientes diversificados que permitem o desenvolvimento da criança onde é possível a concretização de atividades lúdicas e educativas. Segundo Portugal, (2008, p. 38), “a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental.”

Seguindo esta linha de pensamento, em que percebemos que é fundamental que se estabeleça contacto com o exterior desde cedo para que um bom desenvolvimento da criança, enunciam-se os contributos do brincar em espaços exteriores. Estudos recentes revelam que, atualmente, as crianças têm cada vez

menos contacto com o espaço exterior tanto no período em que estão com as suas famílias, como no período em que estão no Jardim de Infância (Bento, 2015).

Assumindo, assim, que as crianças hoje em dia passam maioritariamente o seu tempo dentro da sala, estando as mesmas organizadas por áreas de interesse e com base no princípio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de que “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças e do grupo” (Ministério da Educação, 2016, p.26). As OCEPE consideram que “O espaço exterior é igualmente educativo pelas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a Educador/a que o espaço interior” (Ministério da Educação, 2016, p.27). A exploração do espaço exterior pode ser articulada com as atividades realizadas em espaço interior, pois “podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Ministério da Educação, 2016, p.27).

É também em espaço exterior que as crianças têm a possibilidade de desenvolver atividades físicas em ambiente de ar livre como correr, saltar, jogar à bola, trepar, rebolar, entre outros. Schepers e Liempd (2010, p.4) valorizam a relação das crianças com a natureza pois, “a Natureza é caprichosa, imprevisível e todos os dias diferente, não é controlável como a tecnologia moderna, mas oferece muitas experiências de aprendizagem”. A exibição da criança em espaço exterior fomenta momentos de descoberta inúmeros pois a criança assume um papel bastante ativo na construção do seu conhecimento enquanto ser individual, de grupo, do meio envolvente, para além de se superar a nível motor. O Educador assume um papel crucial neste desenvolvimento, pois deve ser um agente ativo, partindo da observação das brincadeiras em espaço exterior e interior para que consiga tornar os espaços desafiantes. Qualquer espaço educativo precisa de acompanhar a evolução das crianças, para que as crianças aprendam a lidar com os riscos e não aprendam a evitá-los. Em espaço exterior, a criança cria e assume “os seus próprios desafios, na maioria das vezes complexos, e que requerem resolução de problemas e pensamento criativo ao invés de um resultado fixo” (Rosa, 2013, p. 10). Brincar no espaço exterior deve ser encarado como uma atividade elementar no quotidiano das crianças e não deve ser considerado um momento de ocupação de tempo livre, sem qualquer utilidade.

## **Capítulo II – Tecnologias da Informação e Comunicação e Infância**

### **2.1 Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação pelas crianças e famílias**

Atualmente, cada vez mais crianças e as suas famílias são detentoras de algum equipamento tecnológico. Segundo as autoras de um relatório sobre a utilização de tecnologia pelas crianças em Portugal,

partindo da premissa que a sociedade em que vivemos está profundamente marcada pela integração das tecnologias digitais no nosso quotidiano, as crianças nascem em lares onde proliferam o computador, os smartphones e os tablets, e têm contacto com estes dispositivos cada vez mais jovens, utilizando-os nas suas rotinas diárias. (Dias & Brito, 2018, p. 7)

Segundo (Wong, 2018), “Nove em cada dez casas portuguesas têm smartphones, tablets, computadores portáteis ou ligação à Internet”. Estudos feitos por Dias e Brito (2018) revelam que “Os Pais são os primeiros a passá-los para as mãos dos filhos e as crianças que mais usam aplicações (apps) são as que têm entre zero e os dois anos”. A O relatório referido confirma a expectativa existente de que “As crianças gostam muito de utilizar as tecnologias e sentem-se felizes quando o fazem” (Dias & Brito, 2018, p.8).

Acredita-se que os ecrãs assumem cada vez mais o papel de babysitter seja em casa, na rua, no restaurante entre outros lugares, onde os Pais passam a tecnologia para as mãos das crianças como forma de entretenimento ou de ocupação (Dias & Brito, 2018). Resultados obtidos por Dias e Brito (2018) dão-nos a conhecer que as tecnologias também são utilizadas para ocupar os filhos caso os Pais estejam ocupados com trabalho ou com outra tarefa/atividade, para além de auxiliar a acalmar uma birra. Apesar das famílias e crianças utilizarem as tecnologias, as mesmas não são utilizadas com fins educativos ou pedagógicos, sendo mesmo pouco intencional e refletido o seu uso

Sendo as TIC uma constante no dia a dia das nossas crianças, é imperativo que se aborde assuntos como segurança digital desde cedo. Corroborando esta ideia, Dias e Brito, (2018, p.17) afirmam, “A utilização segura destes dispositivos digitais, com ligação à internet, é fundamental. O facto de as crianças serem muito jovens (menos de 6 anos) não deve ser impeditivo para conversar com elas sobre segurança digital”. No estudo elaborado pelas autoras, as crianças “não percecionam as apps como perigosas e algumas já conversaram com os Pais sobre segurança digital, embora nos relatem conversas muito esporádicas e pouco aprofundadas”.

Em termos de preferências, o estudo revelou que os rapazes mais jovens preferem o tablet, pois este também é o seu dispositivo pessoal, oferecido pelas famílias, enquanto as raparigas, principalmente de 6-8 anos, preferem o smartphone, pois este também é o seu dispositivo pessoal. Ainda assim,

À medida que a idade das crianças avança e os Pais lhes permitem ter os seus próprios dispositivos, o smartphone ganha terreno ao tablet, pois o “endless entertainment” (Childwise, 2017; Common Sense, 2017) é valorizado pelas crianças. Neste dispositivo, elas têm acesso a dados móveis, permitindo-lhes continuar as suas brincadeiras digitais no exterior. (Dias & Brito, 2018, p.8).

Desta forma, o mesmo estudo expõe os dados obtidos, onde é visível que mais de metade de 1968 inquiridos utilizam tecnologias nomeadamente (apps) e têm menos de oito anos (Dias & Brito, 2018). Já os Pais, permitem a utilização de apps e tecnologias em restaurantes, seguido de ocupação para o tempo em que os Pais têm tarefas para fazer em casa.

Contudo, face a estas conclusões (Dias & Brito, 2018) questionaram os Pais relativamente aos impactos que os usos destas tecnologias acartam para a vida destas crianças tão novas. Apurou-se que a atividade física das crianças é a mais afetada com o uso excessivo das tecnologias, começa a haver distúrbios no sono, seguido de dificuldades na socialização, comportamento, concentração, criatividade, linguagem entre outras. As crianças que utilizam apps com mais frequência têm idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos, pois os Pais argumentam que é uma das formas de os manter entretidos, apesar de se preocuparem com o conteúdo que os filhos têm acesso, pois tentam ao máximo que esse seja educativo. Estes revelaram que gostam que os seus filhos utilizem apps que desenvolvam algumas competências como a matemática, lógica através de jogos de construção de puzzles. Contudo, ainda se percebe que os Pais e Encarregados de Educação têm consciência que a forma como estão a dar a conhecer as tecnologias aos seus filhos os está a afastar, pois os mais novos começam a preferir a companhia dos ecrãs, à companhia dos Pais (Dias & Brito, 2018).

Entende-se que as crianças estão a privilegiar as tecnologias e que estas as separaram dos momentos em família. Conscientes disto Dias e Brito (2018) reforçam que é necessário encontrar elementos comuns que agradem a ambos para fomentar a utilização das TIC, a forma mais benéfica de mediação parental para toda a família.

Seguindo alguns estudos efetuados pela AAP, a tabela 1 sintetiza as recomendações sobre a utilização de tecnologia em diferentes faixas etárias com início antes dos 18 meses até aos 6 anos.

*Tabela 1- Sugestões para utilização de equipamentos tecnológicos nas várias faixas etárias segundo a AAP*

<b>Crianças &lt;18 meses</b>	<b>Entre os 18 e 24 meses</b>	<b>Entre 2 e 5 anos de idade</b>	<b>A partir dos 6 anos</b>
Não devem ter qualquer interação com ecrãs, à exceção no caso de aplicações como Skype e FaceTime para conversar com familiares.	Devem ser introduzidos os meios digitais de qualidade, na presença dos Pais, que a devem ajudar a entender e integrar a experiência.	Interação limitada de alta qualidade, e o tempo de interação não deverá ultrapassar uma hora por dia e sempre com a presença dos Pais.	A criança deve ter “Limites consistentes”,relativamente ao tempo e tipo de utilização. O tempo de ecrã, não deve em momento algum, perturbar o sono, atividade física bem como adoção de outros comportamentos saudáveis.

(Yolanda, et al., 2016)

De acordo com o estudo de Yolanda, et al. (2016) os autores defendem que as famílias devem dialogar e estabelecer momentos em casa onde não existe televisão nem equipamentos eletrónicos que não cortem o tempo de família durante o jantar, durante a condução e ainda serem restritos a existência de equipamentos como televisão, telemóvel nos quartos seja das crianças, seja dos adultos. Assim, Yolanda, et al. (2016) assume que reviram significativamente o seu pensamento sobre o assunto e publicou uma ferramenta interativa on-line para que as famílias possam definir o seu próprio plano, designado “Family Media Plan.” O plano Family Media Plan contém informação que é confidencial e privada da família e tem como objetivo criar metas e regras no uso que a família faz das TIC, onde um dos parâmetros existentes é a calculadora do tempo gasto/dispensado com as tecnologias.

Analisando o impacto que as tecnologias assumem no quotidiano e na vida das crianças, um relatório feito pela UNICEF (2017) sobre a situação mundial da infância aborda o impacto das tecnologias digitais nas vidas das crianças. O mesmo confirma a frequência massiva das crianças em ambientes digitais. Segundo a UNICEF (2017), um em cada três utilizadores da Internet em todo o mundo é uma criança. Porém, o mesmo relatório ainda revela que “muito pouco é feito para protegê-las dos perigos do mundo digital e para tornar o seu acesso a conteúdos online mais seguros”. Assim, é uma missão para todos os países, tornar o mundo digital mais seguro e acessível a todas as crianças.

A UNICEF (2017) ainda revela que,

Os governos e o setor privado não acompanharam o ritmo acelerado da mudança, expondo as crianças a novos riscos, prejudicando e deixando para trás milhões de crianças mais desfavorecidas. É precisamente às crianças em situação de pobreza ou afetadas por emergências humanitárias que, segundo a UNICEF, a tecnologia digital pode oferecer benefícios.

## **2.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar**

Segundo o Ministério da Educação (2016, p.93), “O mundo tecnológico é algo que faz parte do dia a dia das crianças nos dias de hoje. A tecnologia aparece em todo o lado seja no lazer, em casa ou no trabalho.” Como tal, o jardim-de-infância deve estar preparado para integrar a criança na sociedade criando assim espaços onde deixa ao dispor das crianças objetos como telefone, telemóvel, caixa registadora etc. para que seja possível que façam uso delas aproximando-se assim de situações “reais” dos fins dos seus usos e construam significados relevantes.

Desta forma, na Educação Pré-Escolar utilizam-se estes recursos, “Integrados no jogo simbólico, em que a criança faz de conta que fala ao telefone ou ao telemóvel, utiliza um objeto para fazer de caixa registadora numa situação de supermercado ou para fingir que tira fotocópias”. (Ministério da Educação, 2016, p.93)

Através destas situações de jogo, do brincar e da observação que o Educador faz destas situações, permite perceber até que ponto as crianças fazem uso das tecnologias e como o fazem de forma a que o Educador perceba se as crianças compreendem o papel das tecnologias e as suas formas de utilização e que sentidos lhes atribuem no seu quotidiano e no mundo.

No entanto as tecnologias são uma das formas de alargar o conhecimento das crianças,

O acesso ao computador no Jardim de Infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas na linguagem escrita, na matemática, etc. (Ministério da Educação, 2016, p.93)

É de ressaltar que os meios tecnológicos são fundamentais no conhecimento que as crianças têm do mundo próximo e distante. As tecnologias provocam curiosidade e sede de saber junto das crianças. Porém, é necessário que seja feita

uma análise desde cedo entre as crianças e o adulto sobre as potencialidades da tecnologia, as suas ameaças e saber defenderem-se das mesmas.

Nos dias de hoje, nomeadamente nas creches, as crianças passam muito tempo a ver televisão, fazem-no de manhã enquanto esperam que a Educadora chegue, fazem-no no fim do dia enquanto esperam que os Pais cheguem e acabam por estar diariamente, consecutivamente sentados em frente a um ecrã. Quando estão nesta prática não estão em movimento, não estão a mexer o corpo, não se estão a conhecer a si mesmos. Segundo Yolanda, et al., (2016) deve ser eliminada, ou pelo menos bastante reduzida, a exposição de bebés até aos dois anos a media, nomeadamente televisão. Defendido pela AAP (2016), as crianças hoje aprendem com a ponta dos dedos. Entende-se que não devemos permitir que essa aprendizagem seja quase exclusiva dos dedos para manuseamento nos tablet, televisões, computadores, mas, esse “aprender de dedos” deve incluir manusear a terra, água, rasgar folhas, esfolar os dedos, aleijarem-se, serem selvagens.

Numa visão mais alargada e internacional da infância, torna-se então oportuno questionarmo-nos da seguinte forma, “terão todas as crianças acesso ao mundo digital?”. Segundo a UNICEF (2017), “existem milhões de crianças impedidas de aceder, através da internet, a novas oportunidades de aprendizagem e de um dia, participar na economia digital, ajudando a quebrar o ciclo intergeracional de pobreza” (s/p). Dados de um relatório elaborado pela UNICEF (2017) divulgam que as crianças africanas são as menos conectadas, pois “quase nove em cada 10 dos jovens que atualmente não usam Internet vivem em África, Ásia ou Pacífico. A África tem a maior percentagem de não utilizadores” (s/p). Não é só a ausência de jovens não conectados que preocupa a UNICEF, numa questão de igualdade social nas crianças, pois verifica-se que em 2016, a maioria dos websites apresenta somente alguns idiomas e traduções variadas, sendo que a maioria é apresentado em 10 idiomas. Para além desta problemática, sensivelmente “56% apresentavam conteúdos exclusivamente em inglês.”. O mesmo significa que nem todas as crianças conseguem ter acesso à mesma rede de informação devido ao idioma que este apresenta, e que podem ser relevantes para elas. Isto é um fator de desigualdade social entre as crianças conectadas. A tecnologia é, então, uma questão a discutir também associada aos direitos das crianças (Nações Unidas, 1989).

Para as crianças que têm acesso a tecnologia, Dias e Brito (2018, p.17) realçam outro desafio de inclusão digital: “As atividades digitais das crianças limitam-se a jogos e a escola também não estimula outro tipo de atividades”. Refletindo sobre

isto é essencial que os Professores (re)construam atividades na escola com recurso a tecnologias, “pois esta utilização é já referenciada no currículo das crianças, inclusivamente desde o pré-escolar, como uma ferramenta pedagógica” (p.17). Esta utilização deve diversificar a utilização das tecnologias e preparar a sua utilização crítica.

Para um efeito mais amplo e articulado, do estudo de Dias e Brito (2018), depreende-se que a escola deve ajudar os Pais a compreender as tecnologias digitais como um auxílio no desenvolvimento de competências dos filhos, e também como poderosas ferramentas de informação e comunicação. Reforçam ainda a ideia de que o Educador deve sugerir atividades, assim como software para ser utilizado em casa, em conjunto.

Ainda relativamente ao uso das tecnologias na infância, a AAP considera que os Pais podem ser mais “condescendentes, quando a utilização dos ecrãs, responde a uma necessidade decorrente de um trabalho de casa, consulta na Wikipedia, ou de uma lição da Khan Academy.” Assim, assumimos que há interações distintas no uso que fazemos das tecnologias, esse uso pode ser para entretenimento como pode ser para conteúdo educativo. É então recomendado que o tempo de uso dos ecrãs ou dos equipamentos tecnológicos seja reduzido quando são para jogos de vídeo, televisão, media sociais. Quer em contexto escolar quer em contexto familiar, o essencial é o equilíbrio para que o uso das tecnologias surja associado a comportamentos saudáveis, não se devendo permitir que o uso das tecnologias interfira com outras aprendizagens importantíssimas ao desenvolvimento das crianças como atividade física, exploração real e interação real.

### **2.3 Brincar com as TIC**

A sociedade em que vivemos tem vindo a sofrer algumas alterações, sendo uma delas o uso que os cidadãos do mundo fazem das TIC. Apoiando esta ideia, Bronfenbrenner (1977, cit. por Dias & Brito, 2018, p. 23) afirma que “as crianças são influenciadas pelo ambiente que as rodeia, sendo um produto das incongruências dos sistemas ecológicos do contexto social e da sua família”. Palaiologou (2014, cit. por Dias & Brito, 2018, p. 23), considera que “a maioria das crianças, em países desenvolvidos, vivem num ambiente digitalmente fluente desde muito jovens, nas suas casas como nas casas de familiares mais próximos”.

De acordo com vários estudos feitos acerca do uso das tecnologias pelas crianças, e sabendo que o brincar é uma das principais atividades dos mais pequenos,

podemos considerar que estamos a vivenciar uma revolução tecnológica. Estamos em tempo de mudança e, segundo (Livingstone, 2013) “A mudança ocorre a grande velocidade: a cultura digital potencia novas formas de interação, novos tipos de sociabilidade, novas possibilidades e oportunidades, mas também novos riscos. É um palco onde diariamente se experimentam “oportunidades arriscadas”. Ainda segundo Livingstone (2013),

o digital é a vida em tempo real. A um nível global, registam-se padrões comuns no mundo digital: a massificação do acesso é impressionante e a intensidade do uso de internet é surpreendente. É um dado incontestável: a vida dos jovens é/está profundamente mediatizada e essa mediatização passa, em larga escala, pelo digital (p.100).

Segundo o Ministério da Educação (2016, p.93), “tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles”. Desta forma, apoiando esta ideia de que a criança deve pensar e compreender quais as potencialidades das tecnologias e como é que estas podem ser usadas, Lopes (2011 e 2015) acredita que o elevado uso das tecnologias na infância e na adolescência necessitam com urgência de educação para os media. Também segundo o Ministério da Educação (2016, p. 93), “A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultas, ver filmes), mas também produtora (fotografar, registar), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade”. Uma vez que as nossas crianças estão rodeadas de múltiplas atrações tecnológicas, e o brincar começa a perder espaço. Ainda assim, Calvacanti Cleophas, e Leão (2015) acreditam que “as TIC promovem o fascínio, a dependência tecnológica e muitas vezes laboral, e vêm se consolidando como uma nova forma de entretenimento, que causa prazer, alegria, satisfação, aumento da criatividade e interação virtual” (p.10), apoiando ainda a ideia de que as tecnologias têm potencialidades múltiplas de poderem ser exploradas na educação em geral. Apercebemo-nos assim que as TIC estão a persuadir as crianças a trocar as brincadeiras tradicionais e a interação com os pares/grupos pelas tecnologias. Contudo, sabemos que os Pais cada vez menos têm tempo para estar e brincar com os seus filhos o que influenciam o uso das TIC pelas crianças. Todavia, as tecnologias não colocam o brincar em vias de extinção, mas deveríamos questionar a forma como o uso das mesmas está a ser feito.

## 2.4 Projeto VIAS

O projeto VIAS é um projeto da Escola Superior de Educação de Viseu que tem como parceiros a Câmara Municipal de Viseu, a 2PLAY+ e a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, tendo sido financiado no âmbito do FEDER/Portugal2020 (referência CENTRO-01-0145-FEDER-023485).

O eixo que atravessa as várias dimensões do projeto é a criação de uma aplicação para dispositivos móveis que permite o registo de histórias sobre locais da cidade de Viseu que são registados de forma georreferenciada. O convite ao registo de histórias sobre a cidade e os seus locais é especialmente dirigido a autores de diferentes gerações pois o projeto tem na sua matriz o diálogo intergeracional, associado ao contributo para a qualidade de vida dos mais velhos. Assim, o projeto pretende explorar a abordagem intergeracional na construção identitária de Viseu através do cruzamento de diálogos entre crianças e seniores recorrendo à criação de uma app (Projeto VIAS, 2018). A aplicação criada pelo projeto VIAS tem como objetivo informar sobre locais do centro histórico de Viseu, a que se associam as histórias criadas pelos utilizadores (Projeto VIAS, 2018).

Ao longo dos seus 18 meses de duração, o projeto organizou vários workshops com propósitos ligados às etapas de conceção da aplicação (app). Nesses workshops, além de cruzar as gerações mais novas e mais velhas, estabeleceu-se relação entre os intervenientes que em conjunto percorreram espaços da cidade e partilharam histórias e vivências. Os workshops foram ainda dedicados ao design participativo da própria app (Gomes et al., 2018). Os workshops VIAS funcionaram baseando-se nas experiências e vivências dos participantes. Através da participação nos workshops VIAS, os intervenientes aprenderam uns com os outros e construíram novas conceções e conhecimentos na forma como lidamos com o outro e a importância que isso tem para as nossas vidas.

Os mesmos foram pensados para que seniores e jovens trabalhassem em comum na partilha e na procura de novas vivências, pois “Os avós têm um presente, um passado e um futuro, constituindo uma janela privilegiada para o passado da família e da comunidade” (Pais, 2013, p.37).

A minha participação enquanto voluntária nas sessões do VIAS permitiu-me experienciar situações de partilha intergeracional, desencadeadas por desafios ligados às TIC mas ao ar livre e com atividade física significativa, pois as equipas intergeracionais percorriam vários espaços da cidade enquanto partilhavam e registavam as suas histórias. A ligação à cidade, o carácter lúdico e de grande

envolvimento das propostas e a forma como as TIC suportavam a atividade sem nelas se encerrar foi importante para basear a conceção dos desafios que foram propostos às famílias.

## **2.5. Ideias finais**

Em forma de conclusão dos capítulos abordados anteriormente, friso a importância que o brincar tem para as crianças e a crescente relevância que as TIC assumem nos dias de hoje. Na interseção dos dois temas, importa pensar o papel a desempenhar por Pais e Educadores.

Hoje as crianças vivem uma infância diferente daquela que vivemos há décadas atrás. Atualmente “esquecemo-nos” de brincar com o solo, de criar, inventar, descobrir. Conforme já fui referindo nos capítulos anteriores, devido às atividades laborais dos Pais, ao tempo que as crianças passam nos jardins de infância e a falta de tempo com a família, as tecnologias progressivamente têm vindo a ocupar o tempo e a atenção das nossas crianças.

Refletindo sobre esta situação, e sabendo que as TIC devem integrar o quotidiano da criança, cabe-nos a nós enquanto Educadores e Pais moderarmos a utilização e estar atentos aos efeitos das mesmas.

Desta forma, as OCEPE realçam a necessidade de se começar a abordar as tecnologias desde cedo, em idade pré-escolar para que se construa um equilíbrio na transição e na utilização das TIC, “trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Ministério da Educação, 2016, p.97).

O facto de ter participado no projeto VIAS, permitiu-me interagir com participantes de diferentes idades e contextos, para além de proporcionar momentos de diálogo em que me apercebi do papel que as TIC assumem na vida tanto dos mais novos como dos mais velhos. Com o VIAS, consegui, numa primeira instância, ver de que forma era possível através das tecnologias, brincar, partilhar e aprender de forma tão simples e transversal.

Considero, assim, que estamos num século de evolução, de aprendizagem e de disputa em que as tecnologias nos vão acompanhando desde muito cedo e nos ajudam a crescer, se fizermos um uso moderado e consciente das mesmas.

## **Capítulo III - Dispositivo de pesquisa**

### **3.1 Objetivos do estudo**

O trabalho de investigação desenvolvido orientou-se pela ideia de sugerir a Pais e filhos para brincarem na cidade com as TIC. Procurou-se então dar resposta à questão problema “De que forma é possível Pais e filhos brincarem com as TIC”?.

Assim, os principais objetivos definidos foram:

1. Caracterizar o uso das TIC em contexto familiar de crianças em idade pré-escolar e dos seus Pais;
- 1.1. Caracterizar perspetivas de crianças da Educação Pré-Escolar sobre o uso das TIC no seu quotidiano;
2. Conceber e avaliar propostas que promovam o brincar com as TIC entre Pais e filhos em termos de:
  - 2.1. Participação de crianças e adultos promovida pelas propostas;
  - 2.2. Dimensão de produção com recurso às TIC;
  - 2.3. Relevância das TIC no espaço exterior;
  - 2.4. Satisfação dos participantes.

### **3.2 Tipo de estudo**

A investigação enquadrou-se no paradigma qualitativo. Este estudo baseou-se essencialmente na observação participante, na realização de entrevistas às crianças e em inquéritos por questionário aos Pais.

### **3.3 Participantes e acesso ao campo**

Este estudo teve como participantes o grupo de crianças com quem realizei o meu estágio referente à Prática em Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II (PESEPE I e PESEPE II), de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, e respetivos Pais. Contudo apesar de estar a trabalhar com 21 crianças, apenas 13 tiveram autorização por parte dos Pais/Encarregados de Educação para participar. Por outro lado, aos inquéritos por questionários aos Pais/Encarregados de Educação obtive resposta de 17 famílias (de um total de 21).

Uma vez que este estudo se baseou na experiência das minhas práticas, fez sentido que fosse concretizado com o grupo de estágio. Referente ao acesso ao campo, devido ao meu estatuto de estagiária, inicialmente estabeleci uma relação com o grupo de crianças e com os Pais, enquanto estagiária. Para a realização do estudo, foi clarificado junto dos Pais e com as crianças quando as solicitações se referiam ao mesmo e não exclusivamente ao estágio. Assim, apesar de eu conhecer as crianças,

devido à frequência do estágio, estas tinham o poder de decidir participar ou não, não sendo assim obrigatório que as crianças participassem nalguma atividade proposta no âmbito deste projeto. Porém, todas as crianças que participaram neste projeto foram bastante colaborativas e curiosas. De qualquer forma, uma vez que estamos a lidar com crianças, e sendo menores de idade, foi necessário o pedido de autorização dos Encarregados de Educação para poder fazer o meu estudo com os seus educandos através da entrevista. Desta forma, também foi relevante estabelecer uma boa relação com os Encarregados de Educação para que estes se sentissem à vontade para questionar e assim estarem a par do trabalho que estava a ser desenvolvido, para que possuíssem conhecimento das finalidades do mesmo, para a partir daí fomentar o interesse e motivação dos mesmos para participar neste projeto em conjunto com os seus educandos, pois ambos foram intervenientes fundamentais neste estudo.

### **3.4 Recolha de dados**

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste estudo, decorreu, numa primeira fase, um momento diagnóstico, de forma a perceber qual a ligação que as crianças tinham com as tecnologias e de que forma as utilizavam.

A observação participante foi um dos instrumentos utilizados pois é uma técnica/instrumento de pesquisa e recolha de dados em campo. A observação participante foi a escolha mais pertinente, uma vez que esteve presente neste projeto desde o início até ao fim. O meu papel enquanto investigadora consistiu em “observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997, p.143).

Ketele (1999) refere ainda que a observação e a entrevista apresentam fortes semelhanças referindo que a entrevista é um ato de comunicação, enquanto a observação é um ato de sentido único, salvo em certos casos particulares como a observação participante, na qual o observador é também ator. O autor distingue ainda a observação como situando-se essencialmente no presente, enquanto a entrevista permite, por um lado, regressos ao passado, como no caso da anamnese, e, por outro lado, projeções no futuro.

Neste caso, foram realizadas entrevistas às crianças, para perceber até que ponto mantinham contacto com as tecnologias, com que frequência, e qual o uso que faziam das mesmas.

A entrevista é, segundo Bogdan e Biklen (1994), “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do

mundo” (p.134). Para Ketele (1999), a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos de recolha de informações.

Para além destes instrumentos, foi realizado um inquérito por questionário aos Pais/Encarregados de Educação com a finalidade de recolher outra informação como o tempo que as crianças dispunham semanalmente na utilização das TIC, quais os equipamentos mais utilizados, a utilização que era feita com cada um deles, entre outras.

Segundo Pardal e Lopes (2011), o questionário revê-se como o instrumento de recolha de informação mais utilizado. Ghiglione e Matalon (1993, p.110) apresentam o questionário como “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem.” É imprescindível que as questões sejam colocadas de igual forma, claras, sem qualquer ambiguidade, sem adaptações e sem qualquer tipo de explicação adicional. É ainda importante referir que “a redação do questionário continua dependente do saber fazer e da experiência do investigador” (p.111).

Assim, esta escolha prendeu-se pelo facto de não conseguir encontrar pessoalmente todos os Pais, por isso, o questionário viajou na mochila das crianças durante várias semanas de forma a que todos os Pais pudessem responder, pois o questionário é extramente útil, quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema, e é fácil questionar/interrogar um elevado número de pessoas, num determinado espaço e tempo, de acordo com a situação em estudo.

Relativamente às propostas de desafios apresentados às famílias, os desafios foram impressos e enviados nas mochilas de cada criança, contudo as respostas teriam de ser entregues por via e-mail para “traquinasala2@hotmail.com”.

### **3.5 Análise de dados**

Para a realização deste estudo recorri à observação, à entrevista às crianças e a inquéritos por questionário aos Pais/Encarregados de Educação. Desta forma, procedi à análise e interpretação dos dados recolhidos e foi efetuada uma análise de conteúdo, de forma a tirar conclusões e procurar dar resposta ao problema inicial.

A análise de conteúdo foi definida por um dos seus criadores, Berelson (1952, citado por Vala, 1986, p.103), como uma técnica de investigação que permite a “descrição objetiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Esta definição está associada à ideia de que a análise de conteúdo deve servir objetivos predominantemente descritivos e classificatórios

No que diz respeito à identificação dos participantes, dado que é importante evidenciar a opinião de Pais e crianças relativamente a algumas questões ao longo deste estudo, foi criado um código para a identificação destes intervenientes. Assim, para as crianças entrevistadas utilizei o código “criança” seguido de um número “criança 1”, pois a transcrição das entrevistas foi feita desta forma.

Relativamente aos inquéritos por questionário feitos aos Pais, foi criado o código “Q” seguido de um número, em que “Q” representa o questionário e o número representa o n.º do questionário, seja ele um, dois, três, etc.

O mesmo aplica-se aos desafios propostos às famílias ao longo deste projeto. O código criado é “RDF” seguido de um número em que o número faz referência à família.

## Capítulo IV – Caracterização do contexto e dos participantes

### 4.1 O grupo de crianças e os Pais

Este estágio na educação pré-escolar propiciou-me o contacto, a aproximação e a abordagem enquanto Educadora em contexto real. A PESEPE I e a PESEPE II foram concretizadas no mesmo Jardim de Infância, o que me permitiu aprofundar o conhecimento que tinha inicialmente das crianças, e possibilitou assistir à sua evolução no decorrer do ano letivo (2017/2018).

O grupo era composto por 21 crianças (tabela 2) sendo que nove crianças eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Do total de crianças, sete crianças eram finalistas sendo três do sexo feminino e quatro do sexo masculino e seis crianças, todas com 3 anos, encontravam-se a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez. Pude observar gradualmente as suas evoluções relativas os seus níveis de bem-estar e de implicação nas atividades, revelando que já se sentiam parte fundamental do grupo e que se sentiam bem naquele espaço com os colegas.

*Tabela 2 - Grupo de crianças participantes no estudo*

<b>Idade</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Total</b>
<b>Sexo</b>					
<b>Feminino</b>	3	1	2	3	9
<b>Masculino</b>	3	2	3	4	12
<b>Total</b>	6	3	5	7	21

O grupo de crianças evidenciou-se sempre bastante participativo e revelou curiosidade em aprender. Gostavam de estabelecer diálogos entre os pares de crianças e com os adultos, acerca das suas vivências ou do que os rodeava.

Nenhuma criança estava diagnosticada com nenhum problema de aprendizagem nem comportamental, não havendo também nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais ou com apoio especializado de acordo com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

O grupo de crianças na sua maioria era proveniente de classe social média e média alta. Para além das atividades complementares oferecidas pelo Jardim de Infância como a dança e a música, algumas crianças frequentavam atividades como inglês, aula de viola e piano, futebol e ballet fora da oferta do agrupamento.

O horário do grupo iniciava às 9h00 sendo que até às 9h30 o tempo era ocupado pelas atividades autodirigidas. Das 9h30 às 10h00, realizava-se o acolhimento, das 10h20 às 11h00 lanchavam e iam ao recreio. Das 11h00 às 11h50, a

atividade era dirigida pela Educadora. Das 12h00 às 13h30, as crianças almoçavam e brincavam no espaço exterior ou na sala de prolongamento. Das 13h30 às 14h00, iniciava novamente as atividades autodirigidas, seguidas do relaxamento com uma duração de 15 minutos. Das 14h15 às 14h45, a atividade era dirigida pela Educadora e das 14h45 às 15h15 as crianças brincavam livremente nas áreas de interesses ou faziam jogos de mesa, para, nos últimos 15 minutos antes da saída às 15h30, em grande grupo as crianças preencherem o quadro do comportamento do dia.

Relativamente ao grupo de Pais, estes encontravam-se entre os 25 e os 45 anos, sendo que a média de idades era de 34,8 anos. Tanto os pais do sexo masculino como do sexo feminino mantinham uma presença ativa e participativa no que diz respeito à vida escolar dos seus filhos.

#### **4.2 Participação dos Pais na Educação Pré-Escolar**

Relativamente à atuação dos Pais/Encarregados de Educação, estes tinham uma participação ativa como parceiros na vida da escola e no acompanhamento dos seus educandos. Nogueira (1998) explica que “a participação dos Pais na vida escolar dos seus filhos, pode influenciar, de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos filhos”. Devemos enfatizar e realçar que a família (independentemente da sua formação e conhecimento) é o principal agente socializador e formador da criança.

Assim, da minha experiência enquanto Educadora estagiária, reconheço que os Pais manifestavam elevado interesse e motivação na partilha dos conhecimentos que possuíam acerca de determinado assunto com os seus filhos e as restantes crianças do grupo, o que concretizou muitas aprendizagens no grupo de crianças. Desta forma, quando se implementou o projeto da família (PESEPE I), as famílias estavam muito empenhadas, construía fantoches e iam à sala ler histórias.

Para além disto, quando iniciámos o nosso trabalho por projeto sobre o tema “Os nossos dentes”, um pai que era dentista disponibilizou-se imediatamente para vir à sala esclarecer as dúvidas das crianças. No mês de março, como se celebra o dia do pai, alguns Pais que tinham disponibilidade vieram à escola falar da sua função e papel enquanto pai, da sua profissão e como conjugavam as duas coisas.

Pude verificar que os Pais do sexo masculino foram muito participativos e ativos nas atividades que a escola propunha à família ao contrário do que verifiquei no 1.º CEB.

Também verifiquei que cerca de 50% das crianças eram deixadas pelos Pais do sexo masculino na escola de manhã e os mesmos iam buscá-los no fim do dia. Isto

revela que os Pais estão a assumir uma atitude crítica e participativa na vida escolar e na educação dos seus filhos.

Para completar o envolvimento das famílias na vida dos seus filhos, tenho de ressaltar que era visível que existia uma relação de extrema confiança entre Pais e a Educadora, ou seja, ambas as partes trabalhavam em função do mesmo objetivo, o desenvolvimento integral da criança, e que a tomada de decisão de uma das partes era apoiada pela outra.

Por fim, apesar das famílias estarem bastante presentes em atividades propostas pela escola, aquando da concretização dos desafios propostos às famílias onde as mesmas englobavam o brincar, tempo em família e as TIC, as respostas foram muito escassas. Apenas uma família respondeu aos três desafios propostos e uma família completou o desafio 1. O período em que se lançaram os desafios, já depois do final das atividades letivas, terá contribuído para esta fraca participação.

## **Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados**

### **5.1 Preparação das entrevistas às crianças sobre as TIC**

Na primeira fase deste projeto, a primeira técnica utilizada foi a observação, pois através desta consegui estabelecer contacto com as crianças, perceber e inferir quais os cantinhos que estas preferiam para ir brincar e como brincavam. A observação que fiz do grupo de crianças foi crucial para a elaboração das questões para a entrevista às crianças, uma vez que tinha interesse em perceber porque é que iam mais vezes para algum cantinho, porque é que alguns deles levavam o telemóvel para a casinha ou para as mesas de trabalho sendo que esses espaços não eram utilizados para o uso desses equipamentos, entre outras questões.

Posteriormente à observação, foram feitas as entrevistas às crianças de acordo com os dados recolhidos das observações colocando perguntas sobre aspetos que não pude evidenciar na observação quotidiana. Estas entrevistas foram realizadas com autorização dos seus Pais/Encarregados de Educação. As entrevistas foram feitas individualmente para as respostas de uns não influenciarem as respostas dos outros.

As entrevistas foram realizadas num lugar sossegado, sem barulhos externos para a criança poder focar a sua atenção no diálogo que eu estava a estabelecer com elas. As entrevistas foram gravadas digitalmente e depois transcritas.

### **5.2 Resultados da análise às entrevistas realizadas às crianças**

No decorrer deste projeto foram efetuadas 13 entrevistas a crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, sendo que só este número de participantes tinha autorização escrita dos seus Encarregados de Educação para o fazer.

Neste âmbito, no início das entrevistas foi explicado às crianças que iríamos ter uma conversa para eu as conhecer melhor e que a nossa conversa ficaria somente entre nós. As questões colocadas na entrevista foram construídas tendo por base o conhecimento que eu tinha do grupo, bem como da observação feita até ao momento.

A entrevista decorreu num espaço em que estávamos isolados, sem barulhos nem distrações externas. As crianças não tiveram todas as mesmas reações à entrevista, dado que algumas crianças manifestavam muito entusiasmo e vontade em dialogar comigo, outras crianças manifestaram pouco à vontade, transmitindo algum receio em responder às questões.

Durante as entrevistas, informei as crianças que teria um telemóvel a gravar o que iríamos conversar e algumas pediram para ouvir o que tinham dito logo após a primeira resposta que deram ou questão que eu tinha colocado. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e analisadas. Verificou-se que todas as crianças

(100%) gostam de vir ao Jardim de Infância e estabelecem contacto com equipamentos tecnológicos no seu quotidiano, seja em âmbito escolar e/ou familiar. Verifica-se ainda que 70% das crianças prefere brincar no espaço exterior (seja em

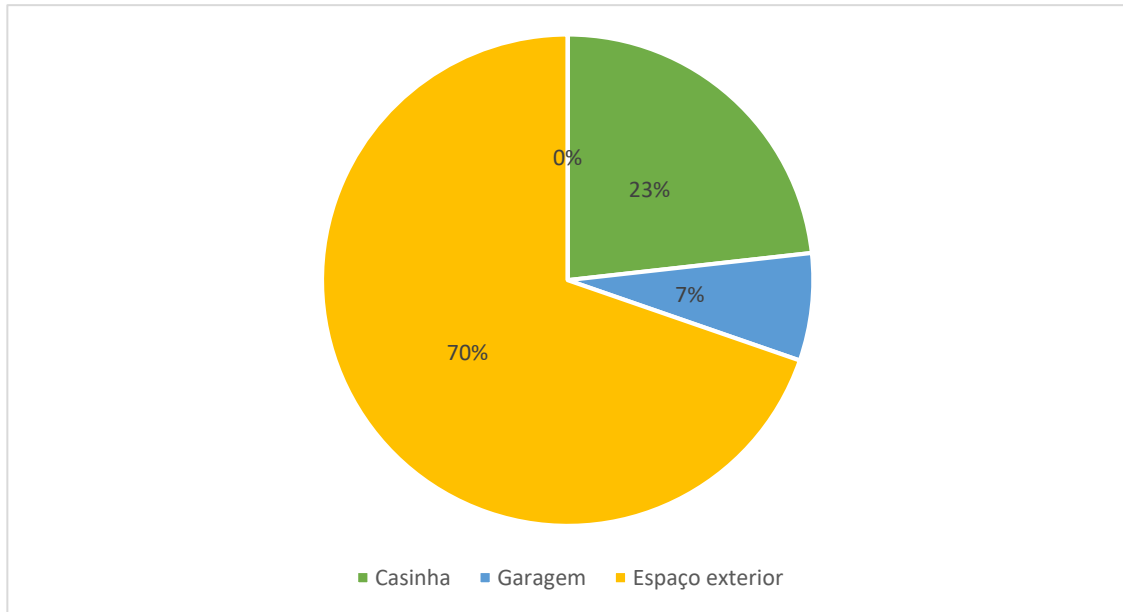
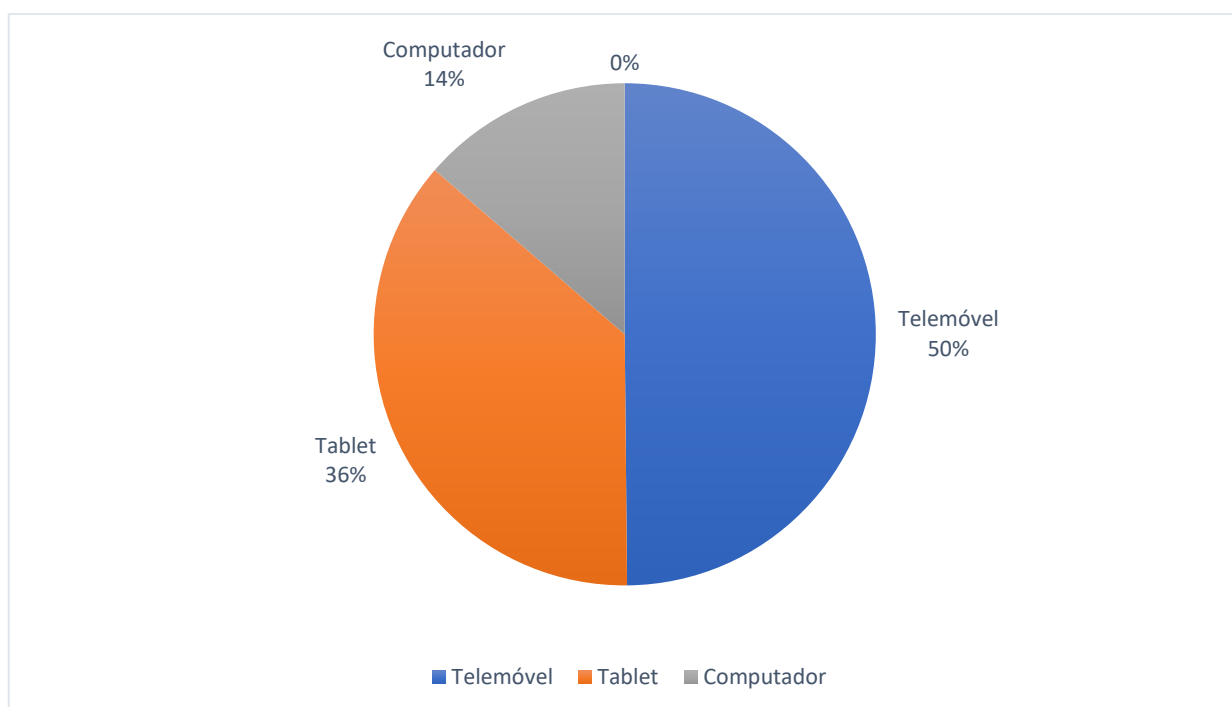


Figura 17- Distribuição das respostas sobre preferência de local para brincar (n=13)

espaço escolar ou parques infantis) do que num espaço dentro da sala (figura17).

Enquanto profissional da educação, já esperava que as crianças evidenciassem preferência pelo espaço exterior, contudo, é importante (re)lembrar que, estando a nossa sociedade sempre em mudança, e dado que as TIC começam cada vez mais a ser uma constante, levar o tablet ou o telemóvel para o parque já começa a ser normal e habitual. Childwise (2017) acredita que as crianças agora esperam o mesmo tipo de funcionalidade das TIC quando estão no exterior e o smartphone pode oferecer-lhes esse entretenimento contínuo que oferece quando estão aborrecidos dentro de um espaço fechado.

Através das respostas obtidas pelas crianças nas entrevistas, apurou-se que os equipamentos tecnológicos usados pelas crianças com maior frequência quando estão em casa (fora do recinto escolar) é o telemóvel, como ilustrado na figura 18.



*Figura 18 - Tecnologia mais escolhida pela criança para brincar (n=13)*

Apurado este resultado no meu estudo, também Dias e Brito (2018, p. 24) indicam que “neste momento os smartphones são o dispositivo preferido para ouvir música, navegar, jogar jogos, ver vídeos e ler”. Questionados acerca da utilização autónoma dos equipamentos tecnológicos, as crianças revelaram que maioritariamente são elas que manipulam e exploram as TIC sem auxílio do adulto. Reforçando esta ideia a criança 2 responde durante a entrevista,

Manuela – Onde ouves as músicas?

Criança 2 – No tablet.

Manuela – Tu tens um tablet? Ele é teu?

Criança 2 – Sim, tenho.

Manuela – E quando queres ouvir as músicas no tablet, és tu que as pões a reproduzir ou precisas de ajuda e chamas a mãe ou o pai?

Criança 2- Sou eu sozinho.”

Associado à forma como as crianças utilizam autonomamente os equipamentos tecnológicos hoje em dia, a criança 3 responde:

Manuela – E o que é que tu fazes com o teu tablet?

Criança 3 – Ponho a instalar jogos.

Manuela – E tu sabes instalar os jogos sozinho ou pedes ajuda aos teus Pais ou a algum adulto?

Criança 3 – Eu ponho sozinho.

Manuela – E diz-me, aprendeste sozinho ou foi a mãe e o pai que te ensinaram?

Criança 3 – Aprendi sozinho.”

Estudos realizados em Portugal, evidenciam “em 656 lares com crianças de 3-8 anos (Ponte et al., 2017) verificou-se que 63% das crianças tem um tablet para uso pessoal e 18% tem smartphone” (Dias & Brito, 2018, p. 24). Comparando os dados que obtive da análise quer das entrevistas, quer das observações feitas no dia a dia das crianças e, dos diálogos estabelecidos, verifico que para além do telemóvel, as crianças utilizam frequentemente de forma autónoma o tablet e constroem conhecimento inerente ao funcionamento dos mesmos autonomamente. Importa lembrar que, segundo Dias e Brito (2018, p.24), “os tablets foram uma “porta de entrada” para as apps e internet para muitas crianças, sendo este dispositivo a tecnologia de escolha e amplamente aprovada pelos Pais”.

Reforçando a opinião apresentada anteriormente a criança 8 evidencia,

Criança 8 – Eu gosto de brincar com o tablet.

Manuela – E o que é que tu fazes com o tablet?

Criança 8 – Eu vejo jogos, vejo filmes.

Manuela – E és tu que colocas os filmes e os jogos sozinha ou tens de pedir ajuda à mãe, ao pai, ou a algum adulto?

Criança 8 – Ahhhhh, sou eu.

Manuela – E como é que fazes para ver os filmes?

Criança 8 – Eu ponho no carregador e depois ligo aquele botão preto (...) e vou à internet.”

Dados que já tinha recolhido e registado da observação indicam que as crianças utilizam com frequência o teclado para fingir que escrevem enquanto falam e depois fazem pequenos silêncios em que olham para o ecrã e “escrevem” usando somente as teclas. Após a realização das entrevistas, a criança 1 também frisou que gosta de escrever no teclado, como alguns dos seus colegas nas brincadeiras que têm ao longo do dia.

Das 13 crianças, apenas uma revelou não saber o que era a “internet” apesar de a utilizar. Assim, 98,6% das crianças conhece o nome internet e sabe qual a sua função, explicando que sabem ir ao YouTube, jogar online, ver vídeos e ouvir músicas. Refletindo sobre estes dados, também Dias e Brito (2018), no estudo publicado no livro Happy Kids, com crianças entre os 3 e os 7 anos, apresentam o YouTube como um dos softwares eleito como o preferido.

Das entrevistas realizadas, foi possível verificar que é em casa que as crianças passam mais tempo a ver vídeos no YouTube, a jogar nos telemóveis dos Pais ou nos seus tablets e ainda a jogar em PlayStation ou Wii. A criança 9, quando questionada se gosta de utilizar telemóveis, responde que gosta e, inclusive, tem um telemóvel de verdade,

“Manuela – E tu gostas de brincar com telemóveis, computadores, tablet?

Criança 9 – Sim, até vejo muito o meu telemóvel.

Manuela – Tens um telemóvel só teu?

Criança 9 – Tenho, é um Samsung.

Manuela – E tem cartão para poderes fazer chamadas?

Criança 9 – Não.

Manuela – Então para quê que tu usas o telemóvel?

Criança 9 – Para jogar.

Manuela – E para jogares sabes colocar os jogos sozinha ou podes ajuda a algum adulto?

Criança 9 – Eu sei sozinha.”

Também a criança 2 diz que costuma brincar com um telemóvel de verdade, bem como a criança 10. A criança 10, ao longo da sua entrevista, confia que domina a utilização dos vários equipamentos tecnológicos e que gosta de ver vídeos no YouTube recorrendo ao tablet de forma autónoma.

Para além destes dados, outras crianças manifestaram o seu gosto e prazer na utilização dos diversos recursos tecnológicos na sua maioria de forma autónoma. Vários estudos, alguns já mencionados anteriormente, apresentam estas mesmas conclusões, as nossas crianças estão a ter contacto cada vez mais cedo com as novas tecnologias, estas ocupam bastante do seu tempo do brincar principalmente no período em que estão em casa, a juntar ao facto de o seu contacto iniciar cada vez mais cedo.

Relativamente às questões que pretendiam averiguar qual o uso que as crianças faziam dos equipamentos tecnológicos na sala, e em espaço familiar, inferiu-se que as mesmas não costumam levar telemóveis para outros cantinhos que não tenham uma relação direta com tecnologia. Assim, apurou-se que 38% das crianças já levaram o telemóvel pelo menos uma vez para brincar na casinha.

A criança 7 que diz já ter levado o telemóvel para a casinha para brincar.

“Manuela - Tu já alguma vez trouxeste algum telemóvel de casa ou já levaste o telemóvel do cantinho das TIC para a casinha?

Criança 7- Sim.

Manuela – E quando levas o telemóvel para a casinha o que é que tu fazes com ele?

Criança 7 – Estou sempre com ele.

Manuela - E fazes isso porquê? É importante para ti levar o telemóvel para a cozinha?

Criança 7 –É porque eu gosto de brincar com ele por isso levo-o.

Manuela – E em tua casa quando vais à cozinha também levas o telemóvel ou vês os teus Pais levar o telemóvel também para a cozinha?

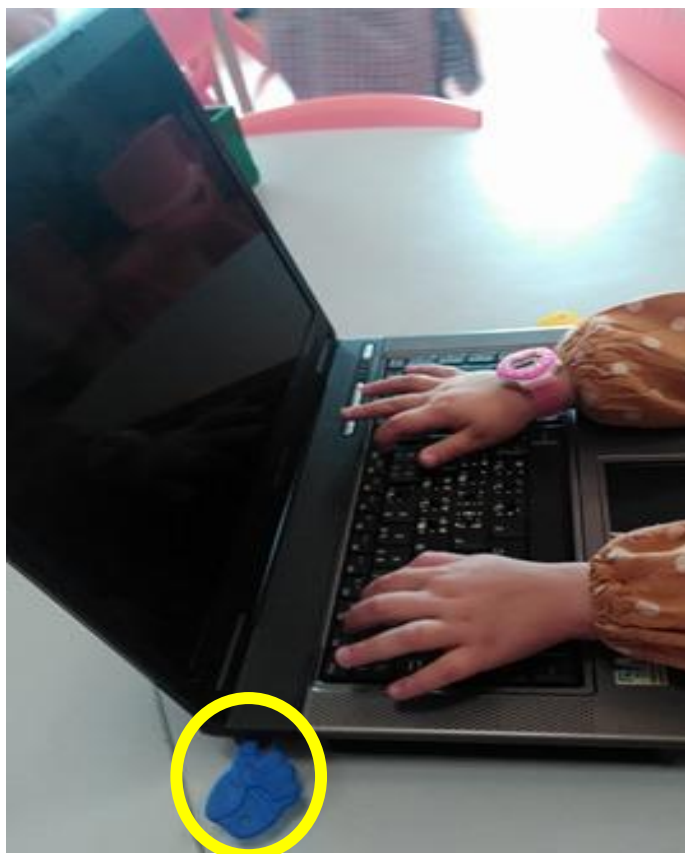
Criança 7 – Sim, eu levo e os meus Pais também.”

Mais uma vez, percebemos a importância do papel dos Pais e como é fundamental, pois são eles os primeiros mediadores, é com eles que as crianças têm geralmente as suas primeiras experiências digitais e veem-nos como exemplos, tendendo a replicar as suas práticas e preferências (Kucirkova & Sakr, 2015; Livingstone, 2007; Plowman, McPake, & Stephen, 2008).

Através das observações realizadas, foi possível verificar que as crianças usam o telemóvel, o computador, o teclado e comandos de PlayStation com mais frequência no “Cantinho das Reparações das TIC”, espaço existente neste Jardim de Infância (Santos, Figueiredo, & Rego, 2018), do que em outros. Assim, as TIC relatadas pelas crianças são usadas para brincar ao faz de conta que somos médicos, onde mais uma vez evidenciamos a (re) produção do que vivenciam no quotidiano com o adulto como podemos ver nas figuras 19, 20 e 21.



*Figura 19 - Grupo de crianças a brincar aos "médicos" onde a secretária procedia à marcação da consulta*



*Figura 20 - Criança a escrever documentos "importantes" no computador, com recurso a PEN USB fictícia*



*Figura 21 - Criança a ir com o "computador" para o local de trabalho*

Proveniente da minha observação e de acordo com as respostas dadas pelas crianças nas entrevistas, observei que quando brincam aos médicos, recorrem a equipamentos das TIC para marcar a consulta no computador, o telemóvel serve para telefonar ao Encarregado de Educação se houver necessidade de o ir buscar, situações que as crianças vêm no adulto no seu dia a dia.

Dados obtidos das entrevistas às crianças manifestam que o que gostavam de levar para casa não era maioritariamente um equipamento tecnológico. As crianças quando questionadas acerca do que gostariam de levar para casa, apresentam uma taxa de 76% para algum objeto ou brinquedo que não fosse tecnológico, como puzzle, boneca e/ou livro.

Dados obtidos das entrevistas realizadas às crianças mostram que 100% das crianças responderam que vêm televisão em casa antes e/ou depois de irem e virem do Jardim de Infância. Segundo o relatório da OFcom (2016), as crianças cada vez mais assistem a uma ampla variedade de conteúdos, estando a televisão no centro da vida familiar.

À questão "brincas com os teus Pais, ou avós, em casa?", muitas crianças (92%) responderam que brincam com os seus familiares mais próximos. Contudo alguns desses momentos de brincadeira têm interferência das tecnologias e/ou de equipamentos tecnológicos, menosprezando cada vez mais as brincadeiras tradicionais e o ar livre. A situação mais comum de interferência era estarem em brincar em espaços em que a TV estava ligada.

### 5.3 Resultados da análise aos questionários respondidos pelos Pais

O inquérito por questionário aos Pais permitiu recolher informação sobre a utilização que os seus filhos fazem das TIC. Os questionários foram respondidos pelos Encarregados de Educação, sendo que a grande maioria (88,23%) das respostas foram fornecidas por Encarregados de Educação do sexo feminino, num total de 17 inquéritos.

Dos inquéritos feitos aos Pais, apurou-se que o equipamento tecnológico mais utilizado pelas crianças é o telemóvel, verificando-se (figura 22) que todas as famílias têm telemóvel em casa .

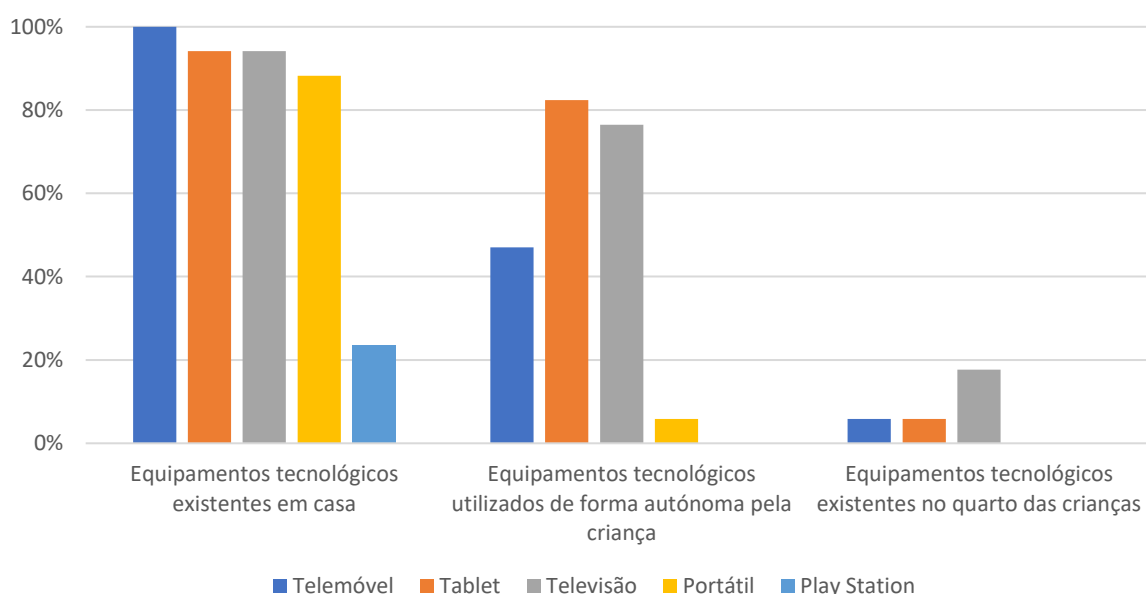


Figura 22 - Equipamentos tecnológicos e utilização das TIC pelas crianças (n=17)

Após leitura do gráfico apresentado, é possível verificar que quase todas as famílias têm uma taxa próxima dos 100% no que diz respeito à posse do telemóvel, tablet, televisão e computador portátil em casa.

Também se verifica através dos dados obtidos dos inquéritos feitos aos Pais que, as crianças apresentam grandes taxas de utilização autónoma da televisão e do tablet. As autoras Dias e Brito (2018, p. 53) mostram através de um estudo feito com 70 famílias portuguesas que “Geralmente o smartphone é o primeiro dispositivo que atrai a atenção das crianças, desde tenra idade, ou seja, pode ainda ser antes de completar um ano de idade”. Contudo, apesar do telemóvel não ser o equipamento tecnológico utilizado com mais frequência de forma autónoma pelas crianças que participaram neste estudo, os Pais afirmam que 82,35% das crianças utilizam o tablet

de forma autónoma. As autoras Dias e Brito (2018, p.53) corroboram: “o tablet é geralmente a escolha dos Pais para oferecer aos filhos, seguido de consolas de jogos como a Play Station ou a Wii”. As mesmas autoras (Dias & Brito, 2016, p. 53) ainda referem “o tablet é o dispositivo favorito das crianças, estando inclusivamente a substituir a televisão como o principal foco de atenção em casa.”

Também se apurou que a maioria das crianças não tem televisão no quarto, porém, cerca de 17,64% das crianças têm televisão no quarto e adormecem com ela ligada.

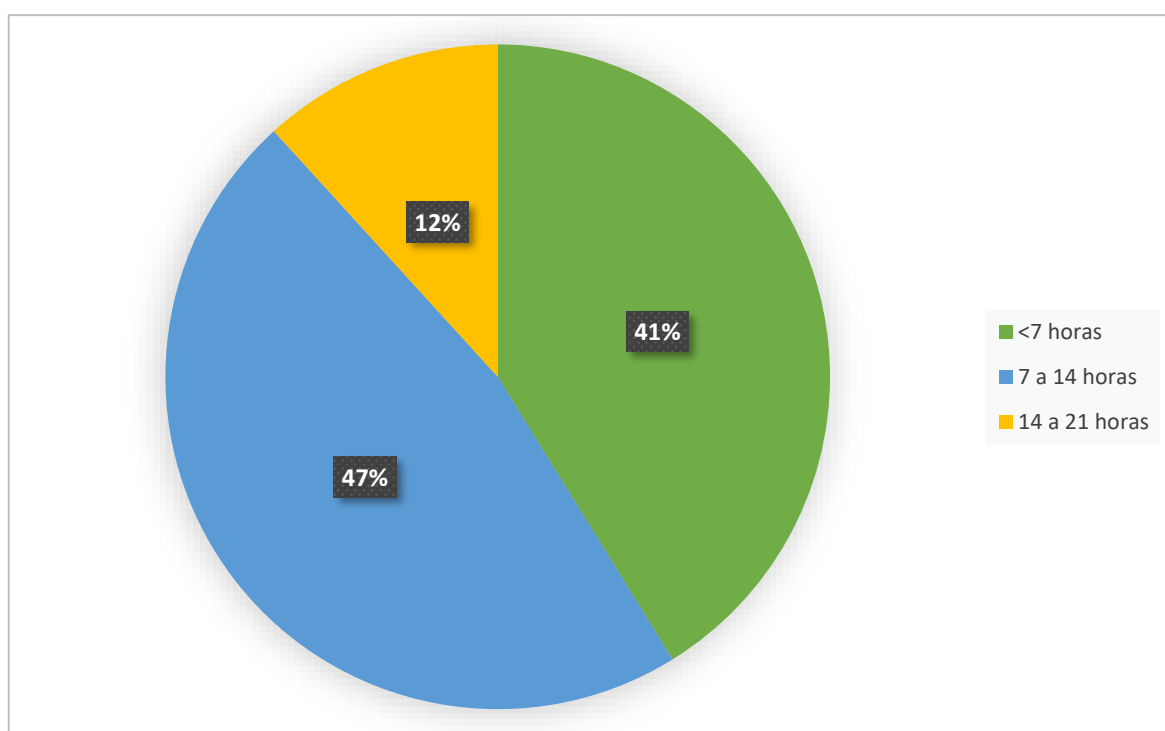


Figura 23 - Tempo que a criança (dos 3 aos 6 anos) despende por semana na utilização das TIC (n=17)

Em termos de utilização das TIC durante o dia, conforme podemos ver na figura 23, apenas 41% das respostas incidu num período inferior a 7 horas. Perto de metade dos respondentes (47%) indicou que as crianças usam as TIC entre 7 a 14 horas por semana. Em análise aos dados obtidos e espelhados neste gráfico, podemos considerar que as crianças estão a despende uma fatia significativa do seu tempo em família com as tecnologias. Na literatura analisada no enquadramento teórico, este fenómeno foi associado a afastamento do meio envolvente, limitação do tempo em família, bem como dos períodos passados em espaços de natureza que são essenciais para o desenvolvimento das crianças. A juntar a isto, os Pais também reconhecem que cerca de 82,35% dos seus educandos em casa brincam com a

televisão ligada, e 35,29% brinca com o tablet a dar vídeos e/ou músicas. Estudos feitos por Dias e Brito (2018) mostram nas habitações das famílias em estudo, a televisão se encontrava sempre ligada, apesar de não ser um equipamento referido com frequência pelas crianças.

Quando questionados acerca da solicitação de equipamentos tecnológicos pelos seus filhos em situações de espera como filas de supermercado, sala de espera, restaurantes, entre outros, cerca de 64% dos inquiridos afirmou que os seus educandos solicitam o telemóvel.

Estando bem patente que as crianças são utilizadoras ativas das TIC no seu dia a dia, questionei os Pais se procuravam limitar a utilização de algum equipamento tecnológico (figura 24).

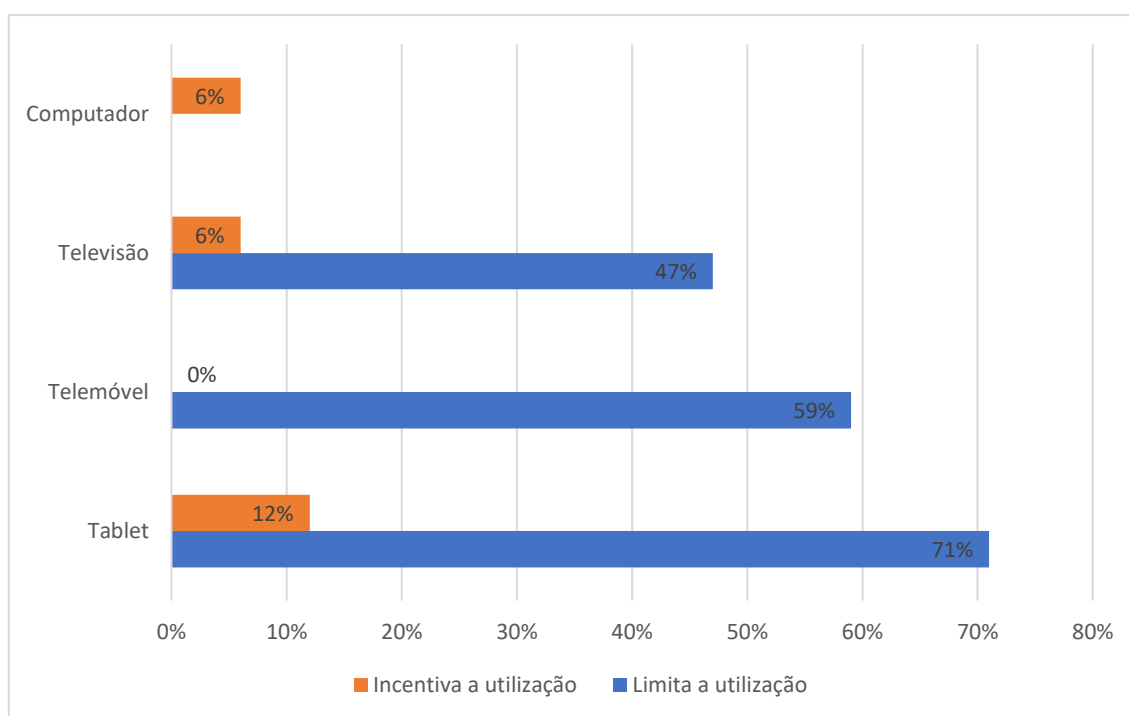


Figura 24 - Limitação e incentivo por parte dos Pais no uso das TIC pelos seus filhos (n=17)

Refletindo sobre os dados recolhidos, é evidente que os mesmos têm consciência que os seus filhos/educandos dedicam demasiado tempo ao uso das TIC, contudo, torna-se cada vez mais fulcral que os Pais tomem consciência destes indicadores e que moderem e construam um diálogo e limites com os seus filhos, acerca do uso das tecnologias, do tempo que podem passar com esses equipamentos e eventuais perigos que possam surgir.

Ligado a esta ideia, uma vez que não podemos, nem devemos separar os mais novos das TIC, mas sim apoiá-los na forma de as usar de forma saudável, foram

construídos desafios às famílias com base no uso das tecnologias lá fora, na cidade de Viseu.

## **5.4 Desafios propostos às famílias**

### **5.4.1 Introdução**

Os desafios às famílias surgiram no âmbito deste projeto. Sabemos que brincar é uma das atividades mais importantes da vida da criança e também é a brincar que a criança tem mais prazer. Como já tem vindo a ser referido ao longo deste estudo, a exploração do brincar não deve ser só em espaço de sala de aula, mas também em espaços de exterior, pois isto permite à criança interrogar-se, explorar o desconhecido e (des) construir novos conceitos. Os desafios foram criados para um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos da cidade de Viseu, procurando-se associar a utilização das TIC ao brincar com os Pais, no exterior, nomeadamente em espaços da cidade de Viseu. Pretendia-se interação significativa entre crianças e Pais para realizar a tarefa, utilização de espaços ao ar livre da cidade de Viseu e recurso a TIC de forma a promover o brincar com as TIC.

Ao longo do ano letivo 2017/2018, fui dialogando com os Pais, avós, tios, irmãos e as crianças de modo a perceber quais os seus hábitos familiares ao fim de semana, por onde passeiam, o que gostam de visitar, o que fazem entre outros.

Assim, a criação destes desafios baseou-se não só na exploração da cidade com o uso das TIC, mas também e essencialmente na participação da família em conjunto com as suas crianças como forma de promoção de tempo em convívio, estabelecendo laços que são fundamentais para a segurança da criança. Reforçando esta ideia, também Maranhão (2010) relembra que as famílias e a escola são agentes responsáveis pelo bem-estar das crianças. Brincar foi definido como uma atividade de grande implicação, conduzida pelos próprios participantes e que se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. Importa ressaltar que há histórias geracionais e histórias da família vividas em determinados locais que por vezes não são partilhadas porque o local, o ambiente, o tema de conversa não proporciona a tal, assim, passear e brincar na cidade de Viseu lá fora com os Pais, irmãos, avós, potencia e fortalece o conhecimento que cada elemento constrói e conhece da sua família.

Consideramos que o espaço exterior é um lugar que proporciona e permite a exploração livre, por isso é considerado um espaço de produção e transmissão de cultura e saber. Segundo Portugal (2008, p. 38), “a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito

fundamental.” Como se sabe, atualmente as crianças têm cada vez menos contacto com o espaço exterior tanto no período em que estão com as suas famílias, bem como no período em que estão no Jardim de Infância (Bento, 2015). Segundo Mustapa, Maliki e Hamzah, (2015), a ausência de contacto com a natureza acarreta consequências negativas ao desenvolvimento da saúde e bem-estar.

Neste campo de ação, criei três desafios às famílias que aliavam as TIC, tempo em família e brincar no espaço exterior da cidade de Viseu.

Os desafios foram apresentados aos Pais em formato de papel, onde viajaram na mochila dos seus educandos para casa. Contudo, os desafios são um produto que surgiu de todo o trabalho investigativo realizado até então. Assim, os Pais diariamente iam-me questionando sobre do trabalho que estava a fazer, qual o passo seguinte, de que forma podiam ser úteis entre outros. No decorrer de todo este processo fui dialogando com os Pais e a criação de propostas a concretizar no espaço exterior com os seus filhos com recurso às TIC foi algo que fomos conversando com alguma frequência, de forma a perceber quais as rotinas e hábitos das famílias para a construção dos mesmos.

Para além dos desafios terem viajado nas mochilas, na festa de fim de ano das crianças, dialoguei com bastantes Encarregados de Educação e/ou Pais sobre os desafios, a forma como poderiam ser feitos e lembrei que em caso de qualquer dúvida não hesitassem em contactar para o e-mail “[traquinasala2@hotmail.com](mailto:traquinasala2@hotmail.com)” visto que o meu estágio estava terminado e não ia mais ao Jardim de Infância.

#### **5.4.2 Desafio 1**

O desafio 1 intitula-se “Caça ao TOMI<sup>3</sup>” e desafiou as famílias a percorrerem a pé a cidade de Viseu à procura dos três TOMI existentes.

Além disso, estimavam quantos passos iriam dar ao fazer o percurso todo pelos TOMI e tiravam uma fotografia em cada um deles. Para verificar se a estimativa estava correta, deveriam instalar uma aplicação por exemplo “Pedômetro – contador de passos e calorias”, disponível na Google Play Store, para no final confirmarem se os passos dados estavam próximos ou não daqueles que estimaram inicialmente. Solicitava-se que as respostas dadas ao desafio, assim como as fotos registadas em cada TOMI, fossem partilhadas via endereço de e-mail criado para a sala.

---

<sup>3</sup> TOMI Viseu Smart City, é um dispositivo que chegou a Viseu em 2015 com vista a marcar os locais mais embleemáticos da nossa cidade, promovendo assim a cidade com informação atualizada para os residentes e turistas. [www.tomi.pt](http://www.tomi.pt)

Este primeiro desafio procurava incentivar deslocações na cidade de Viseu, permitindo às famílias decidir o percurso entre TOMI (figura 25).

## DESAFIO 1 “CAÇA AO TOMI”

Sabiam que existem 3 TOMI em Viseu? E sabiam que o TOMI foi inventado em Viseu? Vamos “caçar” os TOMI de Viseu... são divertidos e podemos tirar fotografias na nossa cidade e enviar por email.

**Divirtam-se enquanto brincam!**

**1.** Num passeio pela cidade em família, **encontrem os 3 TOMI** e tirem uma **foto de família** (pelo menos...) em cada 1 deles.

Enviem cada foto para **traquinasala2@hotmail.com**

**2.** Quantos **passos** acham que vão dar durante o passeio?

R: \_\_\_\_\_ passos

Use um **pedómetro** - por exemplo a APP “Pedómetro - contador de passos e calorias”, gratuita na Google Play Store - e registem o total de passos dados para concluir este desafio.

R: \_\_\_\_\_ passos

Conseguiram acertar?! R: \_\_\_\_\_

Os caçadores: \_\_\_\_\_

**3.** Divertiram-se?  
Registem nos corações o que mais gostaram neste desafio.



**4.** Fotografem esta folha com as respostas e enviem para **traquinasala2@hotmail.com**



Figura 25 - Desafio 1 proposto às famílias

A parte de interação entre crianças e adultos centrava-se no desafio da estimativa dos passos, na decisão de como posar para as fotografias e na exploração em conjunto da zona do centro da cidade, em que se localizam os três TOMI (figura 26).

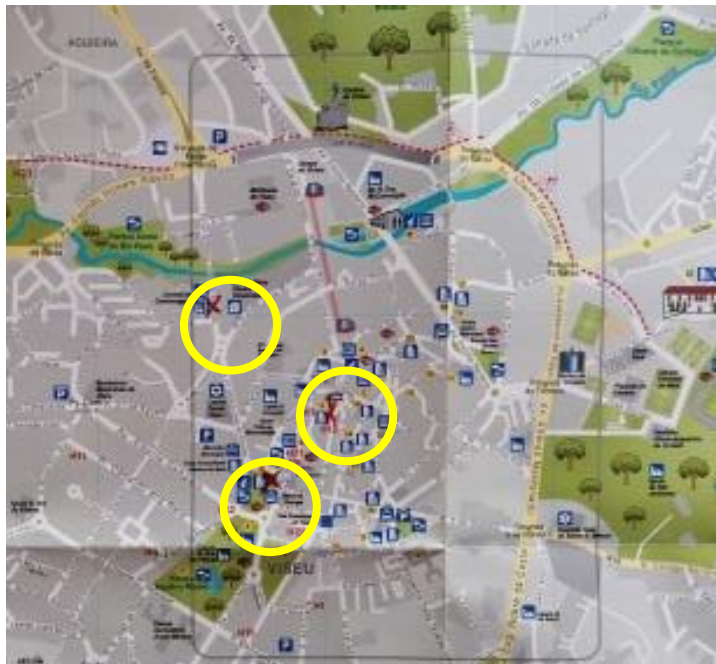


Figura 26 - Localização TOMI existentes na cidade de Viseu

### 5.4.3 Desafio 2

O desafio 2 intitula-se “A preto e branco no presente”. Mais uma vez, este desafio também incitava à vinda para o espaço exterior mais propriamente para o parque Aquilino Ribeiro situado no centro de Viseu (figura 27). A escolha deste local prendeu-se com o facto de as crianças na sua maioria evidenciarem um enorme prazer na prática do brincar em espaço exterior e pelo facto de passearem com as famílias aos fins de semana neste local. Era comum relatarem, no início da semana, agradáveis momentos e aventuras que partilhavam com os colegas.

No decorrer do passeio no parque, era proposto que localizassem o carvalho-alvarinho mais antigo do parque. Segunda etapa era tirar uma fotografia que remetesse para o passado, uma vez que demos informação às nossas famílias que a primeira fotografia a ser tirada foi em 1826, há 193 anos. O carvalho tem mais de 200 anos, procurando-se sugerir que se conversasse sobre tempos muito antigos, quer da primeira fotografia quer da árvore.

A fotografia deveria ser tirada aos Pais pelas crianças, ou às crianças pelos Pais, sem incentivar à selfie, visto ser a forma mais atual de tirarmos fotografias a nós próprios. De seguida, para obtenção de um efeito antigo, proponha-se a utilização de filtros e/ou aplicações de edição de imagem.


Mais uma vez, incentivamos ao download da APP “Desenho a lápis” “Color Splash Photo effect” caso os seus dispositivos móveis não tivessem opção de edição para preto e branco ou sensação de “antigo”. As fotos tiradas pelas crianças e suas famílias deveriam ser enviadas para o e-mail criado para o efeito.

**DESAFIO 2 “A PRETO E BRANCO NO PRESENTE”**

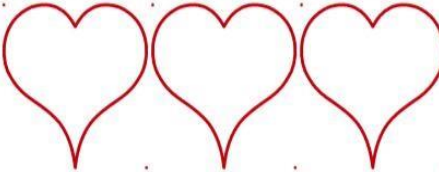
Sabiam que a 1.ª fotografia foi tirada em 1826 por Joseph Nicéphore Niépce? Era a preto e branco... Já foi há muito tempo: há 192 anos!  
E sabiam que no Parque Aquilino Ribeiro há um Carvalho Alvarinho, uma árvore que já lá estava quando a primeira fotografia foi tirada?

**Divirtam-se enquanto brincam!**

1. Vão passear ao Parque Aquilino Ribeiro e encontrem o Carvalho Alvarinho. Aproveitem para brincar lá perto. É divertido?
2. Tirem uma selfie com o Carvalho.  
Para a fotografia ficar parecida com a 1.ª fotografia, editem a imagem e deem-lhe um ar antigo.  
Importante!: não se esqueçam de pôr a foto a preto e branco.  
Podem usar algumas App como “Desenho a lápis” ou “Color Splash Photo effect”, disponíveis na Google Play Store.  
Ficaram bonitos a preto e branco? Parecem tão antigos como o Carvalho Alvarinho?



3. Divertiram-se?  
Registem nos corações o que mais gostaram neste desafio.



4. Enviem as vossas obras de arte e uma fotografia desta folha para [traquinasala2@hotmail.com](mailto:traquinasala2@hotmail.com)

Os fotógrafos antigos:

---

Figura 27- Desafio 2 proposto às famílias

Neste desafio, o espaço exterior era mais limitado e mais ligado à natureza. Manteve-se a ideia de exploração do espaço em conjunto, mas focado na localização de um elemento específico. Em termos de utilização das TIC, recorreu-se ao telemóvel, para registo e edição de fotografia.

#### 5.4.4 Desafio 3

O desafio 3, ao contrário dos dois desafios anteriores, não tinha já uma ideia ou atividade previamente definida. Neste desafio, de acordo com a experiência vivenciada anteriormente pelas famílias, deveriam criar e responder ao desafio criado pelos demais elementos da família, crianças, irmãos, tios, avós e Pais.

A estrutura para a criação dos desafios baseou-se na dos desafios anteriores em que deveriam construir um título (figura 28), colocar uma imagem ilustrativa do local ou do que iria ser feito, construir uma pequena introdução alusiva ao mesmo, um espaço para registo do que mais gostaram na concretização do desafio e a assinatura dos criadores.

A expectativa era que as famílias idealizassem um desafio que fosse concretizado no espaço exterior, apesar de não ter sido um critério obrigatório na sua construção.

**DESAFIO 3 “escreva título”**

Pequena introdução ao desafio - Onde vamos? Sobre o que vamos pensar?

Imagem sobre o desafio

**Divirtam-se enquanto brincam!**

1. primeira instrução

2. segunda instrução

3. Divertiram-se?  
Registem nos corações o que mais gostaram neste desafio.

4. Enviem as vossas produções e uma fotografia desta folha para [traquinasala2@hotmail.com](mailto:traquinasala2@hotmail.com)

Nome para assinaturas:

---

Figura 28 - Desafio 3 proposto às famílias

Este desafio, procurava, assim, manter a ideia de atividade partilhada por crianças e adultos, deslocando o foco para a própria criação do desafio e mantendo em aberto o espaço e a tecnologia a ser mobilizados.

#### **5.4.5 Destinatários dos desafios**

Embora criados para as famílias das crianças com quem fiz este estudo, os desafios podem ser realizados por qualquer pessoa, e/ou grupo sejam adultos ou crianças. Os desafios, para além de trazerem as pessoas e os grupos “lá para fora”, também potenciam e criam momentos de relação entre os participantes.

Os desafios podem ser concretizados por qualquer pessoa que tenha curiosidade em conhecer a cidade de Viseu, aliando o uso das TIC ao espaço exterior e ao brincar.

#### **5.4.6 As experiências dos participantes**

No decorrer deste projeto, numa fase quase final foram propostos desafios aos Pais e/ou Encarregados de Educação. Os desafios foram elaborados de acordo com os hábitos das famílias como por exemplo passear ao fim de semana, almoçar ou jantar com os avós o que implicava o convívio com outros membros da família que não os Pais. Os desafios foram realizados na cidade de Viseu entre Pais e filhos.

Apesar da elevada participação dos pais e das famílias na participação ativa na vida escolar dos seus filhos/as, aquando da proposta da realização de três desafios somente duas famílias deram resposta a uma parte dos desafios. Uma família não deu resposta ao desafio 1 para não expor a identidade dos seus filhos em equipamentos públicos. Esta questão é muito pertinente tendo em conta o contexto e temática deste estudo pois as questões éticas associadas às TIC devem ser uma preocupação de Pais, Educadores e cuidadores.

Questionados e interrogados acerca da não concretização dos mesmos, as respostas incidiram na sua maioria na dificuldade que estes apresentavam ou na falta de tempo para a sua concretização, pois a vida profissional conjugada com a vida familiar fazia com que não sobrasse tempo para ir até ao exterior devido a horários em turnos. Verificou-se, ainda, que algumas famílias simplesmente não responderam.

Porém, da análise feita aos desafios entregues pelas famílias, podemos concluir que consideraram os desafios muito enriquecedores do ponto de vista pessoal e social pois foi possível aliar a brincadeira, ao tempo em família, às TIC e ao conhecimento da sua cidade Natal –Viseu.

Uma das famílias que realizou os desafios expôs que uma das dificuldades sentidas foi o “entusiasmo” das crianças:

*“Não sentimos dificuldades, à exceção do entusiasmo que este tipo de atividades ao ar livre suscita nas crianças e tendo como objetivo o registo fotográfico torna-se mais difícil conseguir que as fotografias fiquem focadas” (RDF1).*

Ainda relativo aos desafios, a mesma encarregada de educação frisou: *“Na experiência que tivemos já contámos com a presença de mais familiares e achámos que foi muito bom. São sem dúvida experiências a repetir”*, (RDF1).

Para além de aliarmos o brincar ao tempo em família estamos a fomentar o desenvolvimento das crianças, obrigamo-las a pensar em conjunto com os seus Pais e a exprimirem as suas opiniões sobre o trabalho a realizar, de acordo com esta ideia,(figura 29).

*“Em relação aos desafios, foi muito interessante colocar a brincadeira com objetivos específicos (no 2.º desafio descobrir o carvalho e fazer o seu registo e no 3.º desafio criar um "cenário" e uma "pose" para fotografar uma determinada composição” (RDF2).*



*Figura 29 - Registo fotográfico resposta ao desafio 2 pelas famílias*

Em forma de conclusão, e numa conversa *a posteriori* com os envolvidos, acredito que os desafios foram considerados interessantes e adequados às idades e experiências das crianças. Permitiram que a criança que participou explorasse com elementos da família a cidade, bem como construir momentos de partilha e discussão para a criação de um desafio. Respeitante às experiências dos participantes, houve somente uma família que concretizou o desafio 3 intitulando-o de “A cidade na palma da mão”(figura 30).

## DESAFIO 3 “escreva título” “A cidade na palma da mão”

Pequena introdução ao desafio - Onde vamos? Sobre o que vamos pensar?

Procurar um sítio na cidade, com uma panorâmica geral da cidade. Vamos perceber as diferentes perspectivas e escalas de uma fotografia e as brincadeiras que se podem fazer!

**Divirtam-se enquanto brincam!**

1. primeira instrução  
Depois de se encontrar uma panorâmica da cidade, vamos fazer de conta que estamos a pegar num ou mais edifícios com a mão

2. segunda instrução  
Depois do enquadramento perfeito, tiramos uma fotografia e vai parecer que somos muito grandes e a cidade muito pequenina.

3. Divertiram-se?  
Registem nos corações o que mais gostaram neste desafio.

Estar em família

Descobrir outras formas de ver o mundo

Tirar fotografias em poses engraçadas

4. Enviem as vossas produções e uma fotografia desta folha para [traquinasala2@hotmail.com](mailto:traquinasala2@hotmail.com)

Nome para assinaturas: Observadores do mundo

Mãe Susana, Pai Humberto, Iana Inês e João


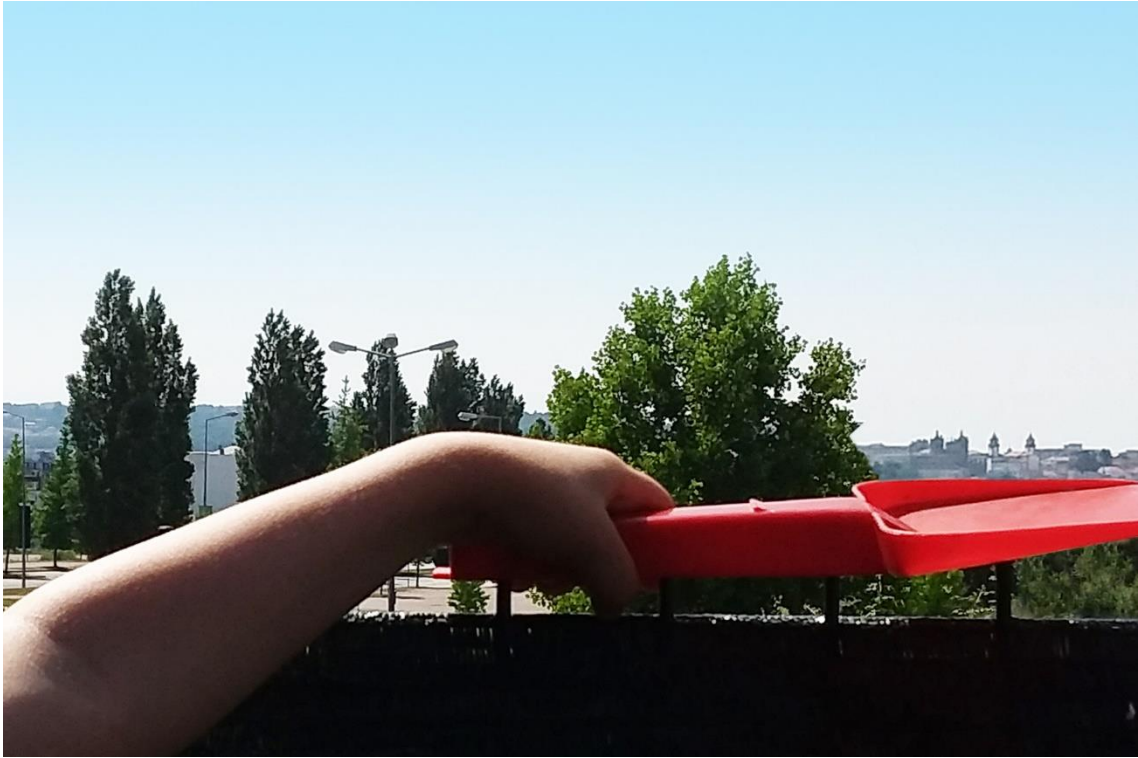


Figura 30 - Desafio criado por uma família

Analisando o desafio construído pela família, seguiram a estrutura que foi apresentada nos desafios 1 e 2 e que deixámos como sugestão para a concretização do desafio 3. Este desafio permite que as famílias explorem a cidade em busca de um local com uma panorâmica geral da cidade. Para além dessa descoberta no exterior, a forma como é sugerido que nos coloquemos em relação ao fundo para dar a entender que temos “a cidade na palma da mão”, permite brincar com as dimensões, grande e pequeno.

A figura 31 é a resposta dada pela família ao desafio criado por si.



*Figura 31 - Resposta da família ao desafio 3 criado por si*

Nesta imagem podemos verificar que a criança em causa colocou a Sé de Viseu, um local histórico, na sua pá de brincar.

Embora a adesão aos desafios tenha sido muito pouco significativa, em parte devido à falta de tempo pois foram entregues quase no fim do ano, período em que as famílias vão de férias, a análise que realizei dos mesmos e as experiências realizadas permitem considerar que as propostas promoveram a utilização das TIC aliadas ao brincar e não como uma ameaça ao tempo em família. Tal como os autores mencionados no enquadramento teórico referem, o impacto das TIC na sociedade dependem do fim com que as utilizamos. As famílias que experimentaram os desafios relataram que a sua concretização tornou possível explorar a cidade enquanto se brincava em família.

## **Conclusão do estudo**

Este estudo foi realizado em contexto de Jardim de Infância centrado na questão **De que forma é possível Pais e filhos brincarem na cidade com as TIC?** A partir desta questão, foi elaborado um conjunto de objetivos.

Em relação ao primeiro objetivo, **Caraterizar o uso das TIC em contexto familiar de crianças em idade pré-escolar**, conjugou-se observação do brincar livre das crianças na utilização que faziam dos equipamentos tecnológicos e como os incluíam nas suas brincadeiras com entrevistas às crianças e questionários aos Pais. Pude perceber através da observação, do diálogo e da análise das entrevistas realizadas às crianças, que o telemóvel é o equipamento tecnológico mais utilizado pelas crianças e Pais seguido do tablet em contexto escolar (nas brincadeiras livres, quando recorrem a equipamentos tecnológicos é ao telemóvel e/ou outros objetos que façam o mesmo efeito).

Nas entrevistas realizadas às crianças, todas (100%) responderam ter contacto com o telemóvel e usá-lo para diversas finalidades como ver vídeos, jogar, ouvir música e tirar fotografias. Foi possível confirmar que é em ambiente familiar que as TIC ganham maior ênfase, pois 100% das crianças responderam que vêm televisão em casa antes e/ou depois de irem e virem do Jardim de Infância. Também é em casa que as crianças passam mais tempo a ver vídeos no YouTube, jogam jogos nos telemóveis dos Pais ou nos seus tablet e ainda jogam vídeo jogos em PlayStation ou Wii.

Numa entrevista, uma criança disse “Eu gosto e sabes, eu tenho um telemóvel” (criança 13). Esta presença tão dominante do telemóvel na vida das crianças é alvo de atenção pela AAP que sugere que crianças entre os 2 e os 5 anos devem ter interação limitada com ecrãs, que o tempo de interação não deverá ultrapassar uma hora por dia e sempre com a presença dos Pais. A mesma recomendação refere que a partir dos 6 anos a criança deve ter “Limites consistentes”, relativamente ao tempo e tipo de utilização. O tempo de ecrã não deve em momento algum, perturbar o sono, atividade física bem como adoção de outros comportamentos saudáveis. Segundo Neto (2017), movimento é sinónimo de aprendizagem e adaptação, brincar é sinónimo de saúde e ser saudável, é então necessário encontrar um equilíbrio e ao mesmo tempo uma relação entre brincar - ter saúde – tecnologia.

Uma questão que tem sido muito discutido, Wong (2018), é a utilização da tecnologia como baby-sitter, ou seja, a ocupação das crianças com a tecnologia em vez de interações sociais significativas, mas “os ecrãs continuam a ter essa função,

quer em casa quer na rua, por exemplo, nos restaurantes, onde as crianças são postas frente a um tablet ou a um smartphone, dizem 587 Pais dos mil que respondem que os filhos usam aplicações”. No nosso estudo, cerca de 64% dos Pais/EE inquiridos afirmou que os seus educandos solicitam o telemóvel em situações de espera.

Os Pais estão cada vez mais conscientes da utilização que os seus filhos fazem das TIC, assim, quando questionados por inquéritos à questão “*procura limitar a utilização*”, 70,5% dos Pais responderam que procura limitar a utilização do tablet pelo seu filho/a, verificando-se o mesmo com o telemóvel com 58,8% e a televisão com 47%. A AAP esclarece que os Pais e Encarregados de Educação, devem dialogar e estabelecer momentos em casa onde não existe televisão nem equipamentos eletrónicos que não “cortem” o tempo de família durante o jantar, durante a condução e ainda serem restritos a existência de equipamentos como televisão, telemóvel nos quartos seja das crianças, seja dos adultos.

A perspetiva das crianças permitiu responder ao objetivo **Caraterizar perspetivas de crianças na Educação Pré-Escolar sobre as TIC no seu quotidiano**. As crianças faziam reproduções interpretativas com os equipamentos tecnológicos na sala, daquilo que os seus Pais, avós e familiares próximos faziam com as TIC. Por exemplo, as TIC eram usadas para brincar ao faz de conta como médicos, envolvendo o marcar a consulta para o bebé que tem de levar uma vacina, ou telefonar ao pai porque tem de ir buscar o bebé já que a mãe está atrasada. Para além destas utilizações, num espaço específico do Jardim de Infância, o Cantinho das Reparações das TIC, vários elementos tecnológicos eram manipulados: o telemóvel, o computador, o teclado, comandos de PlayStation. Apesar do cantinho ter a designação de “reparações”, as crianças exploravam os equipamentos que não estavam em funcionamento de diversas formas sem que seja necessariamente uma reparação. Lembra-nos o Ministério da Educação (2016, p.93) que “tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles”. Pude observar várias vezes as crianças colocaram pequenas peças no orifício das pen usb nos portáteis, para fazer de conta que estavam a descarregar documentos ou a gravá-los.

Relativamente ao objetivo **Conceber e avaliar propostas que promovam o brincar com as TIC entre Pais e filhos**, foram apresentados três desafios às famílias, concebidos e avaliados para este estudo.

Em resposta ao objetivo: **Analisar a participação entre crianças e adultos promovidas pelas propostas**, é possível depreender que os Pais/EE manifestaram as suas opiniões verbalmente sobre a forma como lhes seria mais conveniente para que pudessem em conjunto com os seus filhos realizar os desafios, revelando assim interesse pelo trabalho que estava a ser desenvolvido.

Foi unânime e consensual entre Pais e filhos que os desafios deveriam ser feitos em espaço exterior, pois a motivação e empenho de ambas as partes era maior, e o desafio em si seria mais aliciante. Apesar da elevada participação dos Pais na resposta aos inquéritos, à autorização para realização das entrevistas aos seus filhos, e pelo tempo disponibilizado para me questionarem o que seria feito, sobre o que era necessário fazer a seguir, só duas famílias concretizaram os desafios.

Dois desafios pressupunham a exploração da cidade de Viseu através do equipamento TOMI aliando as tecnologias ao passeio em família. Desta forma o desafio 1, consistia num passeio pela cidade de Viseu onde estimavam o número de passos que dariam até encontrarem os 3 TOMI, ao qual, deveriam usar uma aplicação para ver se a mesma se confirmava e se estava próxima do real ou muito díspar. Para comprovar a conclusão do desafio, deveriam enviar uma fotografia ou um gif animado para o mail construído para a receção e envio dos desafios. O desafio 2 implicava dar um passeio no parque Aquilino Ribeiro da cidade de Viseu, onde Pais e filhos tinham de procurar a árvore mais antiga desse jardim. Assim que a encontrassem deveriam tirar uma fotografia e/ou uma selfie e editá-la a preto e branco transmitindo assim a ilusão de antiguidade. Através do feedback que recebi de uma mãe a mesma reporta que *“Na experiência que tivemos já contámos com a presença de mais familiares e achámos que foi muito bom. São sem dúvida experiências a repetir”* (mãe criança A, 4 anos, sexo M).

Ainda referente ao objetivo dois, subdividido no objetivo 2.2 designado **Crianças e adultos/Pais como produtores das TIC ao longo do projeto**, verifica-se que Pais e crianças envolveram-se na atividade efetivamente como produtores, onde foi possível aliar a parte cognitiva ao lazer. Uma mãe participante relatou, *“Em relação aos desafios, foi muito interessante colocar a brincadeira com objetivos específicos (no 2.º desafio descobrir o carvalho e fazer o seu registo e no 3.º desafio criar um "cenário" e uma "pose" para fotografar uma determinada composição”* (RDF1).

Enquanto produtores das TIC, os Pais que dinamizaram os desafios com os seus filhos dão a conhecer as suas dificuldades, nomeadamente, *“Não sentimos dificuldades, à exceção do entusiasmo que este tipo de atividades ao ar livre suscita nas crianças e tendo como objetivo o registo fotográfico torna-se mais difícil conseguir que as fotografias fiquem focadas”* (RFC1).

Através de troca de e-mails e diálogo estabelecido com os Pais posteriormente à conclusão dos desafios, os mesmos informaram-me que consideraram os desafios tão estimulantes no brincar e na parte cognitiva dos seus filhos que os alargaram aos seus próprios desafios, dentro e fora de casa, onde aliaram o brincar com as TIC à parte da aprendizagem como a ilusão ótica, a perspetiva entre outras coisas.

Quanto à **Relevância das TIC no espaço exterior**, denota-se que as TIC sendo um elemento presente no quotidiano não só das crianças, como das suas famílias, fomentaram, através dos desafios propostos às famílias, a possibilidade de se criarem momentos de brincadeira em família uma vez que ambas as partes utilizaram a tecnologia com o mesmo objetivo e em conjunto.

A tecnologia no espaço exterior permitiu que a criança tivesse contacto com aplicações desconhecidas até então, como um contabilizador de passos dados, proporcionando assim o contacto com números e grandezas, conceitos matemáticos relevantes, por exemplo, nos metros percorridos.

Aliadas aos desafios, as TIC fomentaram que crianças e famílias passassem mais tempo no exterior, sendo este um dos espaços prediletos dos mais novos.

Por fim, em relação a **Perspetivas dos intervenientes em relação ao projeto**, as respostas obtidas indicam que os Pais estão conscientes da dependência que os seus filhos têm com os equipamentos tecnológicos, e o exterior é o espaço ideal para quebrar essa mesma dependência.

A forma como Pais e filhos utilizam as TIC aproxima-os ou afasta-os dependente da utilização feita. As crianças participantes nos desafios evidenciaram elevada satisfação por se fotografarem e enviarem por e-mail para outra pessoa, ao mesmo tempo que gostaram de utilizar o telemóvel com os Pais na rua.

Em forma de conclusão dos resultados obtidos, é perceptível que os Pais de hoje têm consciência do uso que os seus filhos fazem das tecnologias e da dependência que começam a criar ao redor das mesmas. Contudo, os Pais são os primeiros a passar as tecnologias para as mãos dos seus filhos, é podemos verificar numa resposta fornecida por um Pai quando questionado se, estabeleceu ou negociou

alguma regra para a utilização dos diferentes equipamentos tecnológicos com o seu filho, o mesmo respondeu,

“Às vezes na refeição, para poder comer nós colocamos o tablet ou telemóvel com bonecos para ele comer, porque sempre foi uma criança difícil para comer, sei que não é a melhor técnica, mas aos poucos a gente consegue dar-lhe regras (por exemplo quando se está a comer, não se pode estar a ver bonecos)”. (RQ15)

Contudo, também revelaram que tentam estabelecer regras para a utilização destas, um pai respondeu, “Estipulámos um número de horas (tempo de utilização), só ao fim de semana, no máximo 2 horas”. (RQ10) Outros, evidenciam que “o filho é apenas utilizador da televisão, por opção dos Pais, sendo feita a sua utilização apenas em canais escolhidos pelos Pais com tempo limitado” (RQ4).

Depreende-se que as tecnologias em casa dominam os tempos livres que Pais e filhos possuem, dando cada vez menos espaço ao brincar a pares e à exploração do exterior e da natureza. É imperativo que as tecnologias sejam abarcadas e exploradas nos jardins de infância desde cedo uma vez que são uma patente nos nossos dias, contudo, é emergente que essa utilização seja moderada e que os adultos e os responsáveis pelas crianças as apresentem com intencionalidade educativa e como aliadas a bons momentos de exploração da natureza e do mundo ao seu redor, se possível em família.

## **Conclusão geral**

O ciclo que agora se conclui simboliza que houve trabalho árduo, alegrias, tristezas, dificuldades e superação das mesmas que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Com a realização deste trabalho também pude contar com quem me orientou desde o início, com os meus amigos e familiares que não estão comigo em trabalho, mas que o seu apoio foi fundamental por acreditarem em mim e me transmitirem coragem.

Através da PES, tive oportunidade de estabelecer contacto com os diferentes níveis de ensino como o 1.º CEB e a EPE. Para mim esta foi a unidade curricular mais importante, na medida em que me mostrou o que era realmente a escola, o Jardim de Infância e qual o nosso papel enquanto futuras profissionais da educação seja na educação pré-escolar, seja no 1.º CEB. Através das minhas práticas pude crescer profissionalmente, pessoalmente, aprendi a ouvir, a observar, a esperar, a dar tempo ao outro, a ter paciência e a deixar as coisas fluírem conforme é natural. Também sei que foi através da PES que as pessoas me viram como eu sou, como me sinto bem e como me relaciono com as pessoas que estão ao meu redor.

É de ressaltar que nem tudo correu bem, mas que são os obstáculos do dia a dia que nos fazem refletir sobre as nossas práticas e nos permitem evoluir. Como consta neste relatório final de estágio, a primeira parte dá relevo e ênfase à reflexão sobre as práticas no âmbito da PES I no 1.º CEB, PES II no 1.º CEB, PESEPE I e PESEPE II onde tive por base os padrões de desempenho da função docente. Através da análise seguida de uma reflexão é possível inferir onde estive bem, onde devia melhorar, quais os fatores que motivavam as crianças/alunos, que tipo de atividades os envolvia mais, entre outros.

No que diz respeito à parte II deste relatório final de estágio, a mesma abarca o trabalho de investigação desenvolvido ao longo de toda a PESEPE onde considero que o mesmo foi muito importante para a minha formação, bem como, para o resto da população e comunidade educativa interessada neste tema. Este trabalho de investigação abarca dois assuntos muito importantes sendo eles o brincar das crianças e o uso das TIC (em família).

A realização das entrevistas às crianças e os inquéritos aos Pais foram de extrema importância para o conhecimento que eu passei a possuir da forma como crianças, Pais e as famílias utilizam as TIC no seu dia a dia. Através da análise das mesmas, e de acordo com os interesses dos Pais e das crianças, foram criados

desafios às famílias em que o principal objetivo foi aliar as TIC ao brincar, ao tempo em famílias e à função educativa/pedagógica que as TIC conduzem até aos mais novos. Importa salientar que o projeto VIAS influenciou em parte a forma como os desafios foram criados, pois uma vez que este projeto cruza gerações, fazia sentido que os desafios tivessem essa componente de cruzamento de informações intergeracionais e da evolução dos tempos, da forma como os tempos em família eram passados, como aprendíamos e como era a participação dos Pais com a escola, onde nomeadamente referimo-nos também às formas de comunicação alternativa como e-mail, plataformas e websites.

A criação dos desafios, incitou bastante curiosidade nas crianças pelas TIC “lá fora” com os Pais e família, apesar de só parte da amostra as ter realizado. Ainda assim, considero que este trabalho foi muito positivo, pois as famílias na sua globalidade revelaram-se interessadas, dialogaram comigo várias vezes sobre os seus medos e receios na ligação que os seus filhos estabeleciam com as TIC e pediram para ter acesso ao estudo em causa assim que o mesmo estivesse findado, uma vez que as TIC acompanham a família diariamente. Foi possível dar resposta aos objetivos estabelecidos anteriormente e, a mim, enquanto futura profissional da educação auxiliou-me bastante na medida em que contribuiu para o meu crescimento e no meu desempenho profissional e pessoal.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor – investigador. Que sentido? Que formação? *Revista portuguesa de formação de professores*, 1, 5-31.

American Academy of Pediatrics (2016) “*Media and Young Minds*”- *Council on Communications and Media*, Volume 138.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa; onde situar os esforços de melhoria?. In A. Lopes & C. Leite (org.), *Currículo, Escola e Formação de Identidades* (p.13-50) Porto: Edições ASA

Calvacanti, E. Cleophas, M. & Leão, M. (2015). As TIC e o seu potencial lúdico. *Tecnologias na Educação*, 7 (12), 3-11. Obtido de <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wpcontent/uploads/2015/07/Art18-vol12julho2015.pdf>

Chassiakos, Y. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (2016). *Children and Adolescents and digital media*. Council on communications and media.

ChildWise (2017). *The monitor report 2017. Children’s media use and purchasing*. Disponível em [www.childwise.co.uk](http://www.childwise.co.uk).

Common Sense (2017). *The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight*. Disponível em [https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/csm\\_zerotoeight\\_fullreport\\_release\\_2.pdf](https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/csm_zerotoeight_fullreport_release_2.pdf)

Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância* (2. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Corsaro, W.A. (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (p.541-551) São Paulo: Cortez

Cury, A. (2013). *Pais brilhantes, professores fascinantes: A educação inteligente formando jovens pensadores e felizes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Decreto-Lei n.º139/2012, Diário da República n.º 129/2012 Série I, de 05 de julho,(p. 3476-3491). Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei n.º3/2008, Diário da República n.º4/2008 Série I, de 07 de janeiro, (154 – 164). Ministério da Educação

Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro, estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

Dias, P., & Brito, R. (2018). *Happy Kids Aplicações seguras e benéficas para crianças felizes – perspectiva das famílias*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Freire, A. (2014). *Espaços públicos de lazer na infância: sobre as limitações das atividades lúdicas na cidade*. Instituto de Geografia - UFU Programa de Pós-graduação em Geografia.

Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. (4ª ed.). São Paulo: Abrinq.

Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta.

Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gomes, C. A., Ferreira, S., Gouveia, T., Rito, P., Morais, N., & Sousa, B. (2018). *Intergenerational Participatory Design: contributions to the development of an App*. Em *2018 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*(pp. 1–6). Jerez (Cadiz): IEEE. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2018.8586739>

Gomes, C. L.(2006) Lazer e Cidades: reflexões. In: Brandão, C. A. L. (Organizador). *As Cidades da Cidade* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Gouvea, M. C. S. de; Gomes, A. M. R. (2008). *A Criança e a Cidade: entre a sedução e o perigo*. In: Debortoli, J. A. O.; Martins, M. de F. A.; Martins, S. (Organizadores). *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, (pp. 47-70).

Katz, L. G. (2006). Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17.

Katz, L. G., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados- Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kucirkova, N., & Sakr, M. (2015). Child-father creative text-making at home with crayons, iPad collage and PC. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 59-63
- Kuo, F. (2010). *Parks and Other Green Environments: Essential Components of a Healthy Human Habitat*. Ashburn, VA: National Recreation and Park Association.
- Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*, 23, 920-941.
- Livingstone, S. (2013). Children's internet culture: power, change and vulnerability in twenty-first century childhood. In D. Lemish (org.), *The Routledge International Handbook of children, adolescents and media*. Nova Iorque: Routledge. London.
- Lopes, M. de F. (2009). "Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância". In: *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud.*, v. 7, n. 2, p. (1-9), jul/dec.
- Lopes, P. (2011). *Educação para os média nas sociedades multimidiáticas*. CIES working paper nº 108/2011.
- Lopes, P. (2015), Literacia mediática e cidadania: uma relação garantida? *Análise Social*, 216, 2182-2999.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Machado, M.M. (2003). *O brinquedo – sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Maranhão, D. (2010). Saúde e bem-estar das crianças – uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. *ANAIS do I seminário nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, Brasil.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência. *Saber & Educar*, 19, 106-115.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. Londres: The National Trust.
- Moyles, J. (2003). *Só Brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Mustapa, N., Maliki, N., & Hamzah, A. (2015). Repositioning Children's developmental needs in space planning: a review of connection to nature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339.

Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Paris: UNICEF.

Neto, C. (1997). *Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH: Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2017, março). *Jogo e Motricidade na Infância: Influências sociais e culturais no desenvolvimento motor da criança*. Conferência apresentada no IV ciclo de conferências Jogo e Motricidade na Infância. ESEC, Coimbra.

Nicollier, V. (2005). *Nos Rastros da Inteligência Naturalista – Novas teorias cognitivas aplicadas à educação ambiental*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz.

Nogueira, M. A (1998). *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação*. *Cadernos de Educação PAIDÉIA*.

Ofcom (2016). *Children and parents: media use and attitudes report*. Disponível em [https://www.ofcom.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf)

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.

OMS (1991). *Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde*. Terceira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Sundsvall, Suécia.

Pais, V. (2013). *O papel dos avós: como percebem os avós a sua importância na educação dos netos*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.

Pinto, L. M. (2007). *Vivência Lúdica no Lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras*. In N. C. Marcellino (Org.). *Lazer e Cultura* (pp. 171-194). Campinas-SP: Editora Alínea.

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38, 303-319.

Ponte, C., Simões, J.A., Baptista, S., Jorge, A., & Castro, T. (2017). Crescendo entre ecrãs: Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 anos). Disponível em <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/consumos-de-media/estudo-crescendo-entre-ecras-usos-demeios-eletronicos-por-criancas-3-8-anos>.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, I., *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação na educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento da criança*. Porto: Porto editora.

Pound, L. (2014). *How children learn*. Londres: MA Education Ltd.

Projeto VIAS, Escola Superior de Educação de Viseu. (2018). *Projeto VIAS | ViasInterAgeStories*. Obtido de VIAS: <http://vias.esev.ipv.pt/indexVias.php>

Public Health England (2013). *How healthy behaviour supports children's wellbeing*. Londres: Health & Wellbeing Directorate, Public Health England.

Rodrigues, A. (2017). *Brincar na natureza: Explorar o Jardim Botânico com crianças dos 2 aos 6 anos*. Mestrado em Educação para a Saúde, Escola Superior de Educação de Coimbra.

Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, S., Figueiredo, M. P., & Rego, B. (2018, abril). *Brincar com as TIC na Educação Pré-Escolar: um estudo sobre a criação de uma área de interesse*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional Integrando Saberes: Pedagogia, Formação e Investigação em Educação, Lisboa, Portugal.

Schepers, W. & Liempd, I. (2010). Relacionar-se com a Natureza. *Infância na Europa*, 19, 20-21

Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1.º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.

UNICEF. (2016). *Comité português 2016 cidades amigas das crianças*.

UNICEF. (2017). Situação Mundial na infância 2017: as crianças no mundo digital. *The state of the world's children 2017: children in a digital world*. Paris: UNICEF.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdos, In Silva, A.S, Pinto, J. M., (org) Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de Infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias* (pp. 6–25). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. (1995). O Brincar na Educação Infantil. Caderno de Pesquisa. São Paulo, 92, 62-69.

Wong, B. (2018). “Pais usam telemóveis e tablets como babysitters”, *Público* [Lisboa] 16 de Outubro.

Yolanda, Chassiakos, R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., & Cross, C. (november de 2016). *Council on communications and media. Children and Adolescents and digital media*.

## **Anexos**

### **Anexo I – Autorizações para realização de entrevistas às crianças**

Exmo. Encarregado de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para realização de entrevista

Viseu, 19 de fevereiro de 2018

Eu, Maria Manuela Paiva Sousa Loureiro, venho por este meio solicitar a sua colaboração, no sentido de autorizar a realização de uma entrevista ao seu/a filho/a para fins de investigação, relativo ao meu relatório final de estágio, cujo objetivo é perceber qual a relação entre TIC e as crianças em família. Dos dados recolhidos serão assegurados o anonimato e a confidencialidade da criança, e em momento algum os participantes serão identificados.

A sua colaboração é crucial para a investigação em causa.

Desta forma, solicito ainda que preencha o consentimento abaixo apresentado caso autorize a realização da entrevista ao seu educando.

-----  
Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de  
Educação da criança \_\_\_\_\_ da sala 2 da

Escola \_\_\_\_\_, autorizo a realização de uma entrevista.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## Anexo II -Guião de entrevista às crianças

Guião de entrevista semiestruturada dirigida a um grupo de crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) de um Jardim de Infância do concelho de Viseu.

Esta entrevista insere-se num projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja finalidade é perceber qual a interação que as crianças estabelecem com as TIC, bem como alguns equipamentos tecnológicos. Assim visa-se, numa primeira fase, recolher, junto das crianças, informações sob a forma de entrevista, relativas ao tema em estudo e, numa segunda fase, construir conhecimento através da análise das suas respostas e do uso que estas demonstram ter com as TIC, no ato de brincar e fora dele, em contexto escolar e em contexto familiar.

### GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos	Objetivo do bloco	Questões	Obs.
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade.	- Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações; - Referir os propósitos do estudo.	-Gostava muito de falar contigo para saber a que costumavas brincar. Tudo o que falarmos é só para eu saber e te conhecer melhor.	
Perceção do ato de brincar das crianças em idade pré-escolar.	- Caracterizar o que as crianças mais gostam de brincar (a que brincam). -Perceber se utilizam equipamentos tecnológicos nas suas	- Gostas de vir para o Jardim de Infância? -Onde gostas mais de brincar? -Gostas de brincar com o telemóvel, o computador ou o tablet? Como brincas? O que fazes? -Já alguma vez levaste o telemóvel para a casinha? Para que serviu o telemóvel na casinha? -Gostas do cantinho das TIC? O que fazes nesse cantinho?	
	brincadeiras dentro do Jardim de Infância.	Se pudesses levar alguma coisa da sala para tua casa o que levarias?	

	<p>-Perceber se os materiais tecnológicos estão em contacto com as crianças no seu quotidiano.</p> <p>-Aferir se as crianças estabelecem contacto com as tecnologias no ato de brincar.</p>	<p>-Em casa, costumam brincar onde?</p> <p>-Em casa, costumam brincar com o telemóvel, vais ver vídeos para o tablet, gostas de ver televisão, gostas de ouvir música? o que é que fazes? - Ouves música? Que tipo de música? Como ouves?</p> <p>- Tiras fotografias? A quem/ao quê?</p> <p>-Em casa costumam ver televisão?</p> <p>-No teu quarto tens televisão?</p> <p>-Brincas com os teus Pais, ou avós em casa?</p> <p>-Costumam brincar a quê?</p> <p>-Os teus Pais ou avós têm telemóvel, computador, tablet, máquina fotográfica? -Eles costumam usá-los para quê? -Também costumam usar o telemóvel, o computador, o tablet, a máquina fotográfica dos teus Pais ou dos teus avós?</p>	
--	---	--	--

### **Anexo III – Questionários aos Encarregados de Educação**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Viseu, estou a realizar um projeto sobre “Brincar com as TIC”. Este projeto tem como objetivos, perceber qual a relação entre as TIC e a criança em contexto familiar.

Neste sentido, vimos solicitar a sua colaboração na resposta ao conjunto de questões que se seguem. Será assegurado o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida e os dados serão apenas utilizados no contexto de investigação. Solicitamos ainda que preencha o termo de consentimento abaixo apresentado e, após resposta aos questionários, devolva tudo (no mesmo envelope, mas agora fechado).

Estaremos à vossa inteira disposição para mais informações e agradecemos antecipadamente a vossa colaboração.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Mestranda Manuela Loureiro

Professora Doutora Maria Figueiredo,

Professor Doutor Belmiro Rego.

### **Consentimento**

---

Declaro ter sido suficientemente informada/o acerca dos objetivos deste projeto e aceito participar no mesmo de forma voluntária.

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

Nota: caso não queira participar, agradecemos que devolva, por favor, os questionários em branco.

Dados de quem preenche:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: M  F

**Questionário:**

1. Da seguinte lista, indique com uma cruz (X) os equipamentos tecnológicos que existem na sua casa:

Tablet	<input type="checkbox"/>	Play Station	<input type="checkbox"/>	Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/>
Computador	<input type="checkbox"/>	Televisão	<input type="checkbox"/>	Máquina de filmar	<input type="checkbox"/>
Portátil	<input type="checkbox"/>	XBOX	<input type="checkbox"/>	Telemóvel	<input type="checkbox"/>
outro:	_____		outro:	_____	

2. Da seguinte lista, indique com uma cruz (X), os equipamentos tecnológicos que o/a seu/a filho/a utiliza de forma autónoma.

Tablet	<input type="checkbox"/>	Play Station	<input type="checkbox"/>	Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/>
Computador	<input type="checkbox"/>	Televisão	<input type="checkbox"/>	Máquina de filmar	<input type="checkbox"/>
Portátil	<input type="checkbox"/>	XBOX	<input type="checkbox"/>	Telemóvel	<input type="checkbox"/>
outro:	_____		outro:	_____	

3. Da seguinte lista, indique com uma cruz (X), os equipamentos tecnológicos que existem no quarto do seu educando.

Tablet	<input type="checkbox"/>	Play Station	<input type="checkbox"/>	Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/>
Computador	<input type="checkbox"/>	Televisão	<input type="checkbox"/>	Máquina de filmar	<input type="checkbox"/>
Portátil	<input type="checkbox"/>	XBOX	<input type="checkbox"/>	Telemóvel	<input type="checkbox"/>
outro:	_____		outro:	_____	

4. Da seguinte lista, indique com uma cruz (X), quanto tempo o/a seu/a filho/a despense por semana na utilização das TIC (ver televisão, jogar na tablet, play station, XBOX, ver filmes etc.)

<input type="checkbox"/>	≤ 7horas
<input type="checkbox"/>	7 a 14 horas
<input type="checkbox"/>	14 a 21 horas
<input type="checkbox"/>	≥ 21 horas

5. Da seguinte lista, indique com uma cruz (X) em SIM ou NÃO, se o espaço em que o seu educando brinca costuma ter:

SIM	NÃO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a televisão ligada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	o tablet a dar vídeos/música
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	telemóvel a dar música
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Play Station ou <input type="checkbox"/> ligados
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Portátil ou computador

6. Indique com uma cruz (X) em SIM ou NÃO, se o seu educando lhe solicita algum equipamento tecnológico quando está em situações de espera (fila de supermercado, sala de espera, etc.)?

SIM

NÃO

Qual: \_\_\_\_\_

7. Da seguinte lista, assinale com uma cruz (X), a sua posição em relação à utilização dos diferentes equipamentos tecnológicos pelo/a seu/a filho/a.

	Tablet	Computador	Portátil	Play Station	Televisão	XBOX	Máquina Fotográfica	Máquina Filmar	Telemóvel	
Apoia a utilização										
Incentiva e promove a utilização										
Assume uma posição neutra										
Desapoia a utilização										
Procura limitar a utilização										
Passa demasiado tempo com										

8. Já conhece/ ou já utilizou o equipamento TOMI na cidade de Viseu?

SIM

NÃO

9. Assumindo que o seu/a filho/a é um utilizador das TIC, partilhe ou descreva se estabeleceu ou negociou alguma regra para a utilização dos diferentes equipamentos tecnológicos.

---



---

10. Partilhe e descreva atividades com as TIC que costuma fazer junto com o/a seu/a filho/a.

---

---

**MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!**

## **Anexo IV – Desafios propostos aos Encarregados de Educação**

### **Introdução dos desafios**

Olá Pais!

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Viseu, estou a realizar um projeto sobre “Pais e filhos a brincar com as TIC em Viseu”. Nesse sentido, venho solicitar a vossa colaboração para dar resposta a 2 desafios que vos serão propostos.

Os desafios foram pensados para que as famílias brinquem com as TIC, proporcionando bons momentos de diversão entre Pais e filhos. Espero que gostem!

Além dos 2 desafios que apresento, deixo-vos uma terceira folha para poderem criar ou partilhar o vosso próprio desafio de família: como se pode brincar com as TIC em família na cidade de Viseu? Têm boas ideias? Partilhem-nas!

Para os Pais mais aventureiros... Quando se estiverem a divertir nos desafios, vão tirando fotografias, façam desenhos, tirem selfies, registem áudio... Se tiverem material interessante, sugiro que editem um vídeo (opcional) que mostre como foi esta vossa aventura em família na procura das respostas aos desafios.

Depois das aventuras, gostaria de me reunir com cada família para conversar sobre estes momentos convosco. Espero que no dia 22 de junho possamos calendarizar o nosso encontro.

Divirtam-se enquanto brincam!

Com os melhores cumprimentos,

Mestranda Manuela Loureiro.