



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

Brincar no espaço exterior com as TIC: das práticas educativas às  
competências reflexivas e investigativas

Susana Filipa Marques Lopes

Viseu, 2021



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **Brincar no espaço exterior com as TIC: das práticas educativas às competências reflexivas e investigativas**

Susana Filipa Marques Lopes

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Doutora Maria Figueiredo  
Doutor Belmiro Rego

Viseu, 2021

**Instituto Politécnico de Viseu**  
**Escola Superior de Educação de Viseu**

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

Susana Filipa Marques Lopes, número 11885 do curso Mestrado em Educação Pré-~~Escola~~ Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 6 de setembro de 2020

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

Modq\* sac.27

## **Agradecimentos**

Uma vez terminada esta etapa tão importante na minha vida, o meu percurso académico, é fundamental agradecer às pessoas que contribuíram para que tudo isto fosse possível. Durante esta jornada passei por momentos marcantes, por desafios essenciais para o meu sucesso pessoal e profissional e com o apoio das pessoas que tive junto de mim tudo se tornou mais fácil. Desta forma, deixo os meus agradecimentos a todos aqueles que fizeram parte desta etapa, tão importante para a minha vida.

Gostaria de começar por agradecer à professora Maria Figueiredo por toda a paciência e disponibilidade e acima de tudo por me fazer acreditar que seria possível. Ao professor Belmiro Rego, pela partilha de saberes e disponibilidade que sempre teve para comigo.

Um especial obrigada à educadora Cristina Lares e às professoras cooperantes, que tanto me ensinaram e incentivaram a fazer mais e melhor, que partilharam comigo o seu conhecimento, essencial para as minhas práticas e futuro profissional.

À minha família, em especial à minha querida mãe e irmã, que me acompanharam durante estes cinco anos e me deram forças para nunca desistir e seguir o meu grande sonho, que é ser professora. Não menos importante, quero agradecer ao meu namorado por me fazer acreditar nas minhas capacidades, por estar comigo nesta conquista e ultrapassar comigo os momentos menos bons.

Em geral, às minhas amigas de longa data, que foram sempre um apoio incondicional e se mostraram orgulhosas pelos objetivos que alcançava a cada dia, e às minhas colegas de curso que estiveram lá sempre que precisei e que se mostraram felizes com as minhas conquistas.

A todas as pessoas que contribuíram um bocadinho para que hoje tudo corresse bem e que essencialmente acreditaram em mim e nas minhas ambições, um sincero obrigada por tudo.

Muito obrigada a todos!

## Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivos analisar criticamente a prática de ensino supervisionada que foi desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico e compreender quais as vantagens de brincar no espaço exterior, conhecendo formas de tornar a utilização das tecnologias significativa nesse espaço.

Como forma de analisar e refletir o trabalho que foi desenvolvido ao longo das intervenções recorreremos aos materiais e instrumentos utilizados ao longo da prática, fundamentando com autores e referências o desenrolar do trabalho.

Relativamente ao estudo em questão trata-se de uma investigação de carácter qualitativo que envolveu a participação de três educadoras de infância com diferentes anos de prática, cada uma delas com experiências e opiniões distintas.

No relatório pretendeu-se em primeiro lugar demonstrar a importância de as crianças brincarem no exterior adquirindo aprendizagens essenciais à sua sobrevivência e desenvolvendo diversas competências (motoras, sociais, cognitivas, emocionais) que as fazem tornar-se independentes e autónomas. Em segundo lugar, considerando que as crianças agora estão tão familiarizadas com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e uma vez que podem oferecer-lhes novas perspetivas sobre as aprendizagens e brincadeiras no exterior, considero importante explorá-las, levando-as para o espaço exterior e tornando as crianças ativas com a sua utilização.

**Palavras-chave:** Crianças; espaço exterior; brincar; TIC; natureza.

## **ABSTRACT**

This internship report aims to critically analyze the supervised teaching practice that was developed in the context of Preschool Education and Primary School and understand the advantages of playing in the outdoor space, knowing ways to make the use of technologies meaningful in this space. As a way to analyze and reflect on the work that was developed throughout the interventions, we used the materials and instruments used throughout the practice, using authors and references as a basis for the development of the work. Regarding the study in question, it is a qualitative research that involved the participation of three kindergarten teachers with different years of practice, each with different experiences and opinions. The report aimed firstly to demonstrate the importance of children playing outside acquiring essential learning for their survival and developing various skills (motor, social, cognitive, emotional) that make them become independent and autonomous. Secondly, considering that children are now so familiar with information and communication technologies (ICT) and since they can offer them new perspectives on outdoor learning and play, I consider it important to explore them, taking them to the street and making children active with their use.

**Keywords:** Children; outdoor space; play; ICT; nature.

## Índice

<b>Introdução geral</b> .....	1
<b>Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto</b> .....	3
<b>Nota introdutória</b> .....	4
<b>1. Contextualização dos estágios desenvolvidos</b> .....	4
1.1 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.2 Educação Pré-Escolar .....	7
<b>2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas</b> .....	8
2.1 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	9
2.2 Educação Pré-Escolar .....	13
<b>3. Síntese global da reflexão</b> .....	21
<b>Parte II-Trabalho de investigação</b> .....	23
<b>Nota introdutória</b> .....	24
<b>1. Revisão da literatura</b> .....	25
1.1 Brincar no espaço exterior.....	25
1.1.1 Definição de brincar .....	25
1.1.2 A importância do brincar .....	26
1.1.3 O risco e as ameaças ao brincar .....	30
1.1.4 Brincar em espaços de natureza .....	32
1.1.5 Brincar em espaço exterior do Jardim de Infância.....	34
1.2 As TIC na sociedade.....	37
1.2.1 Utilização das TIC pelas crianças.....	37
1.2.2 As TIC na Educação Pré-Escolar.....	41
1.2.3. O papel do adulto na utilização das TIC.....	45
1.2.4 Brincar no exterior utilizando as tecnologias.....	46
<b>2. Metodologia</b> .....	51
2.1 Definição do problema e objetivos da investigação .....	51
2.2 Tipo de investigação .....	51
2.3 Participantes e justificação da sua escolha .....	52
2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	53
2.5 Análise e tratamento de dados .....	53
<b>3. Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	54
3.1 A Educadora L .....	54
3.2 A Educadora M .....	56
3.3 A Educadora B.....	57
3.4 Perspetivas sobre brincar no exterior e TIC .....	59
<b>4. Conclusões do estudo</b> .....	62
<b>Conclusão geral</b> .....	65
<b>Referências</b> .....	67

<b>Anexos .....</b>	<b>74</b>
Anexo 1: Guião de Entrevista .....	75

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**EPE-** Educação Pré-Escolar

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

**ESEV-** Escola Superior de Educação

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**TIC-** Tecnologias da Informação e Comunicação

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

**SAC-** Sistema de Acompanhamento de crianças

**PSP-** Polícia de Segurança Pública

**OMS-** Organização Mundial de Saúde

**UC-** Unidade Curricular

**RFE-** Relatório Final de Estágio

## Introdução geral

Este relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Ao longo da PES, refletimos e aprendemos acerca das nossas práticas ao longo do ano, com o objetivo de melhorar o nosso desempenho e proporcionar momentos ricos em aprendizagem às crianças.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira sobre as práticas desenvolvidas e a segunda relativa ao trabalho de investigação.

Na primeira parte está presente uma análise crítica acerca das práticas, onde são mencionados e caracterizados os contextos ao longo estágio, prosseguindo-se uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos com as crianças da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A PES foi fulcral para todas as aprendizagens que foram conseguidas com foco nas crianças e nos alunos que fizeram parte deste percurso.

Na segunda parte é apresentado o trabalho de investigação sobre a importância de brincar no espaço exterior para a aprendizagem da criança bem como a utilização das TIC nessas aprendizagens de exterior.

A investigação aborda temas relacionados com a importância de brincar no exterior de jardim de infância, na natureza e ainda algumas possibilidades de utilizarmos as TIC no exterior em atividades vocacionadas à aprendizagem da criança.

Esta temática surgiu de modo a evidenciar a importância do espaço exterior e tudo o que tem de bom. Existem inúmeras ameaças identificadas sobre a relação entre as crianças, a natureza e o brincar entre as quais se destaca a tecnologia, o estilo de vida sedentário, a ocupação excessiva do quotidiano dos pais em termos laborais e a existência de cidades sem espaços públicos pensados para as crianças.

Este relatório surge para apoiar uma prática educativa que utilize o espaço exterior de forma significativa. No estágio realizado estive num jardim de infância com um espaço exterior bastante interessante e utilizado frequentemente pela educadora, com o apoio dos pais. Neste contexto apercebi-me que a tecnologia “saía” para o espaço exterior e decidi dedicar o trabalho de investigação a explorar formas de tornar a utilização das TIC significativas no exterior, promovendo aprendizagens e fazendo sentido para as crianças a sua utilização. A abordagem das TIC neste contexto tem como objetivo deixar de vê-las como uma ameaça e integrá-las nas brincadeiras de exterior.

Nesta linha de pensamento, o objetivo seria explorar na prática esta ideia, no entanto surgiu a pandemia de COVID-19 no nosso país, que não permitiu que tal acontecesse. Assim, decidi entrevistar três educadoras: uma delas pertencente ao meu local de estágio que sempre usufruiu bastante do espaço exterior, outra educadora com

imensa experiência e com uma utilização muito significativa do espaço exterior, no qual criou, entre outros, um cozilab e por fim foi entrevistada uma colega de curso que tinha investigado sobre as TIC no exterior participando também no congresso Olhares sobre a Educação, na ESEV.

Relativamente à estrutura do trabalho apresentado, na primeira seção da segunda parte do trabalho é então apresentada a revisão da literatura relacionada com as duas temáticas: brincar e TIC. No primeiro ponto são contextualizadas a definição e a importância do brincar, o risco e as ameaças ao brincar, o brincar em espaços de natureza e de jardins de infância. No segundo é abordada a presença das TIC na sociedade, a sua utilização pelas crianças e na Educação Pré-escolar (EPE), o papel do adulto/educador e por fim o brincar no exterior utilizando as TIC.

Na segunda seção é exposta a metodologia utilizada na concretização da investigação, considerando a problemática do estudo e os seus objetivos, o tipo de investigação, os participantes e a justificação da escolha, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a sua análise e respetivas conclusões.

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

## **Nota introdutória**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite a habilitação para a área da docência em EPE e para o Ensino do 1.º CEB. Ao longo do percurso foi possível a formação em diversas áreas, entre as quais se destaca a PES que permitiu o acesso ao campo, isto é, o contacto direto nas escolas e jardins de infância.

A primeira parte deste trabalho de investigação é fundamental para o desenvolvimento profissional, uma vez que analisamos e apreciamos criticamente as práticas desenvolvidas ao longo de toda a formação.

Ao refletirmos sobre as nossas práticas, reconsideramos o trabalho feito e melhoramos em práticas futuras, pensando sempre na evolução e aprendizagem das crianças e alunos.

A PES permitiu conhecer mais aprofundadamente os documentos orientadores essenciais para reflexão acerca das práticas e para a discussão com os professores tutores e orientadores. Estes momentos foram essenciais para que houvesse um crescimento e aprendizagem ao longo do percurso.

O trabalho em grupo (grupo de estágio) nestes momentos proporcionou a partilha e discussão de ideias, sendo essencial para que os materiais construídos e utilizados e as dinamizações em campo corressem da melhor maneira, contando sempre com o apoio do nosso colega de trabalho. Tudo isto levou à ajuda mútua e a um crescimento e desenvolvimento positivo nos momentos de planificação, de prática e de reflexão.

### **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

A realização da PES desenvolveu-se em dois contextos distintos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Num primeiro momento, começámos pela observação como forma de conhecer as instituições, bem como as crianças com as quais iríamos trabalhar. Este momento permitiu a integração nos grupos e uma melhor perceção relativamente à forma de trabalho de cada um deles, fazendo com que se tornasse mais fácil organizar e melhorar as práticas com o principal objetivo de torná-las significativas para todas as crianças.

Ao longo da prática foi necessária a consulta de diversos documentos orientadores que permitiram refletir e discutir ideias com o grupo docente que nos

acompanhava. Estes momentos com os professores supervisores e cooperantes, bem como a colega de grupo, foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao longo da PES, como já referi, o trabalho desenvolveu-se em grupos de dois elementos. Desta forma, permitiu sempre a discussão e partilha de ideias para realização das planificações semanais, a construção dos materiais necessários para as práticas e a ajuda no decorrer das práticas, sendo uma mais valia para uma boa organização dos diversos momentos.

Ao longo dos dois anos de Mestrado, na PES tivemos oportunidade de trabalhar com os dois níveis de ensino já referidos.

No ano letivo de 2018/2019, tivemos oportunidade de trabalhar com duas turmas de 1.º CEB (1.º e 3.º anos) de escolas diferentes do distrito de Viseu, sendo esta intervenção presencial.

Relativamente ao ano letivo de 2019/2020 o trabalho foi direcionado para a EPE, onde trabalhámos com o mesmo grupo de crianças ao longo de todo o ano, igualmente pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. É de realçar que no 1.º semestre foi possível intervir no jardim de infância presencialmente, contrariamente ao 2.º semestre que, devido à Pandemia da Covid-19, não permitiu que tal acontecesse.

De acordo com decreto-lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, surgiu um comunicado de interrupção das atividades letivas e não letivas presenciais. Seguidamente foi decretado o Estado de Emergência pelo Presidente da República e, perante este cenário, as práticas foram desenvolvidas via *Classroom* com as crianças, o que trouxe implicações ao processo de construção de conhecimentos.

### **1.1 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No ano letivo de 2018/2019, realizamos a PES no contexto de 1.º CEB. As unidades curriculares de PES I e II no 1.º CEB fazem parte de momentos de formação que têm como objetivo preparar-nos como futuros docentes, dando-nos a oportunidade de experienciar diversos contextos, conhecendo de forma mais pormenorizada a realidade escolar.

Em relação ao 1.º semestre e tendo como base a PES I, foi possível trabalhar com uma turma do 1.º ano, constituída por vinte e quatro alunos dos quais doze eram do sexo masculino e outros doze do sexo feminino, sendo que todos eles frequentavam o Jardim de Infância.

Esta escola contém um espaço exterior amplo e extenso que permitiu realizar inúmeras atividades com as crianças, sendo este meio essencial nos momentos de brincadeira.

A turma em geral cumpriu as regras da sala de aula, mostrando motivação para a aprendizagem, sendo revelado interesse e curiosidade por parte dos alunos, participando estes nas atividades propostas, curriculares e não curriculares.

No semestre em questão foi observável a constante participação das famílias na vida escolar das crianças. Todos os alunos eram levados à escola pelos encarregados de educação ou familiares. Existe uma boa formação pessoal que procuram transmitir aos seus educandos. Foi possível assistir, algumas das vezes à procura da professora titular por parte dos encarregados de educação, demonstrando curiosidade nas atividades escolares, sendo este um ponto a favor, pois a participação da família na vida escolar é muito importante para o desenvolvimento dos mesmos e, tal como afirma Soares (2000), “a família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos, além disso, no seu interior são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade e afetividade” (p.4).

Em relação ao 2.º semestre e tendo como base a PES II, encontrámo-nos a estagiar numa escola diferente, pertencente igualmente ao distrito de Viseu.

A turma onde efetuámos as intervenções era do 3.º ano, constituída por vinte e dois alunos, doze do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Foi possível constatar uma boa integração da turma/ alunos na escola, havendo uma boa relação entre os estes e os adultos que fazem parte deste estabelecimento (funcionários e professores). Neste nível de ensino foi possível observar crianças mais autónomas e entusiasmadas relativamente às do semestre anterior.

Em relação aos encarregados de educação, foi possível observar que maior parte deles não intervêm na vida escolar dos seus educandos, podendo deste modo afetar o desenvolvimento do seu processo escolar, uma vez que as atitudes tomadas pelos encarregados influenciam sempre a aprendizagem da criança e em concordância com Lopes (s/d), “é importante que os pais ou responsáveis pelas crianças demonstrem interesse em tudo no que diz respeito à escola do filho, para que ele perceba que estudar é algo prazeroso e indispensável para a vida” (p. 4)

Os encarregados de Educação têm uma grande influência no desenvolvimento escolar das crianças, e, desta forma, na minha opinião, a presença e acompanhamento de todo o percurso escolar dos seus educandos é uma mais valia para atingir o sucesso. Ao longo destas práticas, é de realçar a ajuda, disposição e

motivação que recebemos por parte dos professores que nos acompanharam, sendo os momentos de discussão e partilha uma mais valia para as aprendizagens e concretizações que foram conseguidas.

## **1.2. Educação Pré-Escolar**

Tendo em consideração os dois semestres do 2.º ano de Mestrado, saliento a importância da PES I e II que proporcionou o contacto com a Educação Pré-Escolar.

A instituição na qual realizamos a prática é composta por quatro salas de EPE e cinco salas do 1.º CEB.

O edifício é recente e moderno, disponibilizando espaços interiores amplos que permitem às crianças momentos de brincadeira livres, dispondo ainda de um espaço exterior considerável e rico para o desenvolvimento das crianças, onde estas têm à sua disposição um recreio coberto e um espaço de relvado e árvores, onde podem explorar e brincar livremente nos horários que assim o permitem.

O horário da PES decorreu às segundas, terças e quartas feiras das 9 horas até às 16 horas, havendo a hora de almoço entre as 12h e as 14h que nem sempre era presenciado.

A passagem por este estabelecimento permitiu a interação com um grupo de vinte crianças da “Sala Azul”, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Podemos considerar o grupo heterogéneo, constituído por sete crianças do sexo feminino e treze do sexo masculino, sendo que um grande número de crianças tem três anos de idade, fundamentando ainda que todas as crianças começaram a frequentar o Jardim de Infância nesse ano letivo.

É importante indicar novamente que ao longo do 1.º semestre o estágio foi realizado presencialmente no jardim de infância mencionado, onde intervimos com as crianças e com a educadora cooperante, proporcionando momentos de aprendizagem e acompanhando de forma presencial a evolução das crianças. Infelizmente, devido a pandemia que se instalou no nosso país, levou a que fosse decretado um estado de emergência pelo Presidente da República. Este estado de emergência decorreu ao longo de todo o 2.º semestre, pelo que foi necessário encontrar alternativas para que fosse possível realizar o estágio com o grupo de crianças acima descrito. Perante este cenário, o estágio acompanhou o ensino à distância, onde tivemos a possibilidade de propor atividades às crianças através do contacto assíncrono com os encarregados de educação e educadora cooperante. Saliento a importância dos responsáveis pelas crianças ao longo deste semestre uma vez que sem eles não conseguiríamos acompanhar a evolução e o

dia a dia das crianças e proporcionar momentos de aprendizagem.

Durante este percurso foi possível analisar a evolução das crianças, bem como a sua relação com a educadora Cooperante. Saliento também que ao longo do ano foi perceptível a necessidade de as crianças terem momentos de brincadeira livre e de atividades mais lúdicas que captassem sua atenção e interesse, uma vez que o seu tempo de concentração ainda é reduzido. As crianças em questão mostravam diariamente uma grande necessidade de se deslocar ao espaço exterior, o que fez com que grande partedo dia fosse passado a brincar nesse mesmo espaço.

Ao longo dos dois semestres é de realçar a boa relação conseguida com as crianças e encarregados de educação, havendo o envolvimento e empenho durante as atividades que eram proporcionadas. A educadora cooperante e as professoras supervisoras desempenharam um papel crucial ao longo da prática uma vez que mostraram sempre disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida ou situação que fosse necessário discutir.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

Ao realizarmos a prática profissional, no nosso percurso, devemos consideraro apoio dos professores supervisores, que nos ajudaram a observar o nosso desempenho e a refletir sobre cada momento, o que nos permitiu procurar estratégias de melhoria para as dificuldades que iam surgindo. Os professores supervisores, bem como o professor/educador orientador têm conhecimento e formação para avaliar as nossas práticas e, desta forma, permitem que tenhamos uma maior capacidade de refletir acerca do que fizemos, analisando detalhadamente as práticas, considerando este apoio que temos baseado na experiência.

Esta supervisão, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), não se baseia apenasno desenvolver do conhecimento, mas sim no melhorar da capacidade de reflexão, repensando nas atitudes, de modo a tornar a prática mais eficaz. Assim, podemos mencionar três funções da supervisão: o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Para avaliarmos o que fizemos necessitamos de uma reflexão duradoura, uma vez que a formação docente é feita pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática e sobre a teoria estudada, não esquecendo a “reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” (Lima, 2001, citado por Felício & Oliveira, 2008, p. 221).

Quando falamos em reflexão, sendo esta, de acordo com Oliveira e Serrazina (2002), “a procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (p.7), automaticamente dirigimo-nos para a prática docente, uma vez que é esta que nos define enquanto profissionais.

Ao longo do Mestrado, as reflexões que eram feitas depois das práticas foram bastante importantes e sem elas não seriam possíveis inúmeras aprendizagens.

Relatando as palavras de Schon (1992), é ao refletirmos que tomamos consciência do conhecimento que adquirimos ao longo da vida e que reformulamos o nosso pensamento. Desta forma, a reflexão permite-nos pensar acerca do que aconteceu de negativo e também de positivo durante a nossa ação.

A reflexão abre-nos portas para melhorar nas práticas seguintes tendo consciência que estamos em constante desenvolvimento e que todos os dias servem para aprender e evoluir, contribuindo todos os momentos para que o nosso futuro floresça com sucesso e para que possamos analisar a nossa evolução enquanto profissionais.

No âmbito das unidades curriculares (UC) de PES, elaboramos em cada estágio um relatório crítico sobre a prática nos diferentes níveis de escolaridade, tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro – padrões de desempenho dos docentes.

Ao realizar a apreciação das práticas e aprendizagens foram abordadas as seguintes dimensões: vertente profissional, social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por fim, a dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

## **2.1 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relativamente à vertente profissional, social e ética, esta relaciona-se com a postura do professor na sua prática. Ao longo das PES, foi necessário recorrer a documentos que sustentassem os conteúdos a abordar, como foi o caso do programa e metas curriculares do 1.º CEB, que nos ajudou na organização e na análise dos conteúdos do manual dos alunos, conhecendo assim os conteúdos a abordar no que concerne aos 1.º e 3.º anos de escolaridade.

Com as práticas foi possível aprender e evoluir, sendo que todas as reflexões que eram feitas depois das intervenções com a professora cooperante e algumas vezes com os professores orientadores foram fulcrais. Com o apoio dos

professores, conseguíamos refletir acerca dos pontos menos bons, corrigindo-os nas seguintes práticas, e realçar os pontos que foram alcançados com sucesso.

De acordo com Schön (1992) devemos admitir que:

“o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores” (p. 7).

Ainda sobre as nossas reflexões considero que estas são importantes para os docentes uma vez que permitem abrir novos caminhos, novas estratégias, dando-nos conta dos nossos próprios “erros”. Através da comunicação conseguimos refletir sobre o que foi feito, assim, em concordância com Libâneo (2010), a reflexividade do professor deve considerar a conscientização teórica e crítica da realidade, o pensamento e as diferentes situações sociais, políticas e institucionais em que ocorrem as práticas escolares.

Outro ponto a considerar nesta dimensão é relativo ao trabalho de grupo. Durante a prática no 1.º CEB, foi possível observar uma grande evolução nas práticas, sendo que as aulas eram planificadas a pares, permitindo assim uma maior sugestão/troca de ideias, que levou a uma intervenção com recursos mais sofisticados e pensados.

Durante a passagem nas diferentes escolas é de mencionar o auxílio das professoras cooperantes que foram incríveis, disponíveis e mostraram sempre o seu apoio.

Quando não conseguimos atingir o nosso objetivo a nível da aprendizagem do aluno, é necessário arranjar alternativas para que este adquira os conhecimentos que estão programados.

Relativamente à dimensão do ensino e da aprendizagem integra-se na concretização da profissão docente, onde analisamos o trabalho desenvolvido e a qualidade daquilo que ensinamos. É de destacar o conhecimento científico e pedagógico-didático.

Neste nível de ensino optamos muito pela utilização de material de manuseamento como o ábaco, o colar de contas, material cuisinaire, entre outros.

Quando trabalhamos com crianças que acabaram de entrar no 1.º CEB, é necessário organizar estratégias de ensino que motivem os alunos para a realização da tarefa, criando condições para que esta se realize com sucesso. Nas sucessivas

aulas apresentamos materiais manuseáveis como foi o caso de lã, massa espiral e cotonetes com tinta para os alunos desenharem a consoante ou vogal.

Nesse nível de ensino é necessário pensar em atividades criativas que capturem a atenção das crianças, o que nos fez optar muitas vezes pelo uso da expressão plástica, em que as crianças usam a sua imaginação, criando algo único. Segundo Pelaes (2010) criar é “o ato de estabelecer uma nova existência, comprometida com a originalidade do fenómeno (...) e o criador torna-se o ser capaz de gerar o novo (...) produz a forma, institui, inventa, faz nascer o novo” (p.7). Assim, optamos por técnicas de pintura, em que apresentávamos algumas ilustrações (depois da aprendizagem de conteúdos) em que os alunos teriam de colorir com lápis coloridos, outras vezes optamos mesmo pela utilização de tintas.

Devemos valorizar a técnica da pintura nos primeiros anos, observando o trabalho do aluno, e tal como nos diz Sousa (2003) “não interessa que pintem «bem», mas que expressemos seus sentimentos e satisfaçam as suas necessidades criativas através do ato de pintar” (p. 228).

Outra das técnicas utilizadas e essenciais direciona-se para o recorte e para a colagem. É através destes recursos que a criança aperfeiçoa os conteúdos de coordenação motora, criatividade e desenvolvimento da sensibilidade bem como a noção de espaço e de superfície.

Tivemos também em consideração as tarefas interdisciplinares, ou seja, deixar a criança construir o seu conhecimento, apresentando o seu conceito antes de o citarmos. Ouvir o aluno é muito importante. Devemos ouvi-lo e interligar o que ele diz com o que vamos apresentar e assim chegar a uma conclusão.

Na área das expressões devemos também dar importância à expressão dramática, pois tal como nos diz Sousa (2003) a expressão dramática “é um dos meios mais valiosos e completos de educação” (p.33), permitindo o desenvolvimento da criança, promovendo a cooperação. Este é outro aspeto a valorizar no 1.º CEB: a cooperação.

É importante valorizar o trabalho de grupo que por sua vez proporciona a partilha de ideias e em concordância com Kagan (2006),

“a aprendizagem cooperativa tem, talvez, a maior base de pesquisa empírica de qualquer inovação educacional. Mais de 1000 estudos demonstram os seus efeitos positivos no desempenho académico, no desenvolvimento social/emocional, no desenvolvimento cognitivo, gosto pela escola e pelas aulas, bem como uma série de outros resultados positivos” (p. 15).

Ao longo do semestre foi também possível realizar atividades experimentais, sendo um método que as crianças gostam de trabalhar.

Nas práticas foram também utilizadas as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Sarmiento (1994) fala-nos das TIC afirmando que o uso das mesmas por parte de professores estagiários é um sinal de confiança, assim, devemos mostrar às crianças que o mundo está em constante evolução e nós, futuros professores, devemos ter conhecimento e usar estas tecnologias de forma adequada e benéfica para os alunos. Considero importante darmos a conhecer aos alunos a utilidade das TIC, e a importância que elas têm nos dias de hoje, sendo que é uma ferramenta utilizada pelos professores nos nossos dias, e devemos familiarizar as crianças para a sua utilização, uma vez que está em constante evolução e cada vez mais presente.

Direcionando a prática para a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, esta encontra-se inerente à prática da profissão docente. Em relação a esta dimensão não haverá muito a fundamentar, uma vez que não houve o desenvolver de projetos com a comunidade educativa. Em relação a PES I apenas foram possíveis observar dois momentos de relação com a comunidade educativa, organizados pela equipa educativa da escola.

Diariamente era possível observar o papel das auxiliares da escola no espaço de recreio. Estas mostravam-se atentas ao comportamento das crianças, auxiliando sempre que necessário. Era possível observar o afeto que as mesmas tinham com os alunos, acolhendo-os dando-lhes carinho e atenção, tratando-os com igualdade. Outra intervenção que foi possível observar com a comunidade estava relacionada com uma ação de formação que observámos da PSP. Os senhores agentes, apresentaram vídeos, na sala de aula, às crianças, dando-lhes pequenos pontos chave de cuidados que estes devem ter, quer no trânsito quer quando vão de férias com os pais. A turma que participou criou uma discussão e partilhou pequenas opiniões engraçadas proporcionando assim um ambiente de aprendizagem agradável.

Já em relação à PES II, para além dos momentos de recreio observados, assistimos ao Projeto escolíadas, sendo este um projeto de inclusão das Artes na Educação destinado a crianças do 1.º CEB. Este projeto foi direcionado para várias turmas da escola onde foi realizado o estágio e iniciou-se apenas no 3.º período, tendo em vista contribuir para promoção da importância do ensino das artes nas escolas e também fortalecer e expandir as redes de trabalho entre escolas, autarquias, entidades governamentais (ligadas à Educação e à Cultura), instituições públicas e privadas, e comunidade em geral.

A equipa do escolíadas, esteve presente com a nossa turma e era uma equipa muito dinâmica composta por profissionais de diferentes áreas (duas profissionais de teatro e um profissional de animação socioeducativa). Ao longo do período foram realizados jogos, dinâmicas e outras brincadeiras que foram trabalhadas tendo em conta diferentes conceitos da expressão dramática, expressão musical e expressão corporal. Foi também trabalhada a expressão plástica, sendo esta transversal a todos os alunos.

Este projeto finalizou-se com o espetáculo no Pavilhão Multiusos de Viseu, onde os alunos mostraram a sua prestação.

Nesta escola tivemos oportunidade de ajudar e acompanhar os alunos e toda a comunidade da escola a ensaiar danças e músicas de final de ano.

Na última semana de estágio, é de realçar também a visita de estudo ao Zoo da Maia, na qual tivemos o prazer de acompanhar a turma. A turma ficou muito entusiasmada com a nossa presença e no decorrer da visita mantiveram sempre um contacto connosco. Na minha opinião as visitas de estudo são um instrumento importante na vida escolar dos alunos pois é importante sair do espaço escolar e conhecer novas realidades na companhia dos colegas e professores. As visitas de estudo, em concordância com as palavras de Monteiro (1995) “constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional” (p.173).

É importante que o professor saia da sala de aula e participe na comunidade educativa, realizando projetos da instituição, administrando os recursos da escola, coordenando e dirigindo uma escola com todos os seus parceiros de modo a que evolua, no âmbito da escola, a participação dos alunos (Perrenoud, 2000).

Relativamente à dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, é de referir a valorização que deve ser dada à formação contínua por parte dos professores. Devem procurar o adquirir de novas competências tornando-se num ser instruído e em constante aprendizagem.

Durante o ano letivo assistimos a algumas ações de formação como “Interdisciplinaridade no Ensino Superior” no seminário, conferência “Olhares sobre a Educação” (2018); “Aprender é coisa Séria outras fronteiras de aprendizagem a partir da autonomia e da flexibilidade curricular” (2018), entre outras.

Estes momentos em que presenciámos as ações de formação foi possível adquirir de novos conhecimentos que futuramente serão certamente imprescindíveis para a nossa atividade profissional. Devemos ser empenhados e estar conscientes que só com empenho, dedicação e atualização do saber é que aperfeiçoamos as

nossas habilidades e competências como profissionais.

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

Relativamente à primeira dimensão a ser analisada, “desenvolvimento do ensino e aprendizagem, diz respeito á atitude em relação à profissão e o reconhecimento da responsabilidade individual pela construção e uso do conhecimento profissional, bemcomo pela promoção da qualidade do ensino.

No decorrer da PES I, é de salientar que foram realizadas várias leituras, como forma de atualização de conhecimentos e de modo a estar a par dos documentos necessários para enriquecerem a prática.

Depois de cada intervenção houve a possibilidade de reunir com a educadora cooperante com o objetivo de refletir acerca do que foi realizado/implementado. Quando possível, nestas intervenções e reflexões contávamos ainda com a presençadas professoras supervisoras. Estas reflexões pós intervenção foram essenciais ao longo do primeiro semestre uma vez que permitiram mencionar e detalhar acontecimentos que decorreram, com o propósito de reconhecer possíveis erros e assim corrigi-los nas intervenções seguintes com as crianças. Estas discussões e opiniões recebidas pela educadora e pelas professoras cooperantes certamente contribuíram para a minha aprendizagem e despertaram a curiosidade de consultar e analisar a perspectivas de diversos autores para futuramente melhorar a minha prática.

Antes da realização das planificações procurávamos debater com a educadora a temática a abordar ao longo das semanas, mostrando e expondo as ideias e materiais a utilizar, sendo este momento fulcral para o sucesso obtido e assim perceber se o que pretendia realizar fazia ou não sentido.

O educador de infância, tal como o professor, tem como finalidade ensinar, ajudar a criança a construir a sua aprendizagem. O profissional deverá ajudar o aluno/ criança a ser brilhante, a ser melhor, apostando no desenvolvimento da sua aprendizagem. O educador, no jardim de infância, foca-se nas crianças individualmente, ouvindo-as e ajudando-as. Desta forma, saliento as palavras de Rodrigues (2009), que afirma ser “necessário partir da ação da criança sobre os recursos materiais e humanos do ambiente educativo, da vinculação e da interação com os seus pares, que se constituem como mediadores da sua aprendizagem, desenvolvimento e socialização” (p.6).

A interação do educador com a criança é fulcral, devendo haver afetividade entreambos, que por sua vez influencia as suas aquisições, capacidades e aptidões

futuras. A relação deve ser positiva e estimulante de forma a “garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns” (Roldão, 2018). Desta forma, devemos ver cada criança individualmente, prestando atenção às necessidades de cada um, acompanhando o seu ritmo, consoante os seus saberes.

É importante ouvir a criança para responder aos seus “obstáculos”, e assim ultrapassá-los. Esta contribuição do educador depende muito do ambiente educativo e de como este “valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (Ministério da Educação, 2016, p.10). Para que este ambiente seja inclusivo é essencial que todos se sintam acolhidos e respeitados, incluindo as crianças, as famílias e os profissionais.

O trabalho colaborativo deve fazer sentir-se entre profissionais, as famílias devem ser consideradas como parceiros e deve ainda existir uma ligação próxima com a comunidade.

Ao longo das semanas foi possível observar uma grande evolução das crianças, no que concerne à sua autonomia (vestir o bibe, lavar as mãos, descalçar e calçar), etambém a nível da sua postura perante as atividades proporcionadas. Nas observações e intervenções foi possível analisar o brincar das crianças quer no espaço interior, quer no espaço exterior, o que me fez concluir que as crianças têm espaços ricos na escola, que lhes permite explorar, brincar livremente em segurança, arriscando novas brincadeiras e ultrapassando desafios, de preferência no espaço exterior.

Todo este trabalho de análise e discussão foi realizado junto da educadora e com o grupo de estágio, partilhando assim as experiências e opinião de cada uma.

O trabalho colaborativo é imensamente importante, e, no desenrolar da PES, partilhamos ideias e discutimos opiniões.

O papel da educadora cooperante foi essencial, procurando a ajuda e opinião da mesma várias vezes, fora do horário de estágio, mantendo uma boa e próxima relação com a mesma, que se mostrou sempre pronta a ajudar desde o início do semestre.

Relativamente ao ambiente de trabalho entre as crianças é de referir que o grupo manteve desde início uma boa relação, entre eles, entre as estagiárias e educadora, respeitando-se e estabelecendo um ambiente seguro entre todos.

Relativamente ao 2.º semestre, perante a pandemia que enfrenta o país e como já referido, as atividades foram realizadas em casa e enviadas para os

encarregados de educação das crianças. Planificar as atividades para as crianças foi mais difícil na medida em que tive de considerar os materiais e as metodologias a adotar, sendo que em casa a diversidade de materiais a que temos acesso é mais restrita.

Felizmente, embora à distância, foi possível manter o contacto síncrono com o grupo de estágio e com a educadora cooperante o que facilitou toda esta caminhada ao longo do semestre.

As planificações feitas tiveram sempre em consideração a opinião da educadora relativamente ao que as crianças conseguiriam ou não fazer em casa autonomamente ou com ajuda dos adultos. Com as respostas recebidas do grupo de crianças, as reflexões com a educadora foram feitas de forma assíncrona, onde pudemos discutir o facto de existirem crianças que não participaram nas atividades.

Foi perceptível que quanto mais curtas e simples fossem as atividades mais respostas eram obtidas por parte dos encarregados de educação. As respostas foram diminuindo, uma vez que segundo informações dos responsáveis pelas crianças, estes começaram novamente a trabalhar e as crianças ficaram com avós ou outros cuidadores e nem sempre era possível realizar as propostas.

O contacto com os encarregados de educação foi um ponto bastante positivo e ainda hoje é possível receber notícias dos mesmos que fizeram também, tal como as professoras orientadoras, com que o semestre decorresse dentro dos métodos possíveis de adotar para que tudo se desenrolasse da melhor maneira.

Abordando agora a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta prepara a concretização da prática docente, considerando a planificação do trabalho a desenvolver bem como a operacionalização das aprendizagens.

Durante a PES, o contacto com crianças da educação pré-escolar permitiu perceber a importância das planificações para o grupo, uma vez que as atividades devem ser pensadas de acordo com este e considerando o ritmo de cada criança de forma individual para que assim a sua implementação decorra com sucesso em prol do desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A quando a realização das planificações tivemos em consideração e como base as finalidades e aprendizagens previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que se destinam a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

O uso das OCEPE permitiu analisar os fundamentos e princípios da

pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa, considerando a ação de construir e gerir o currículo, a organização do ambiente educativo e a análise mais aprofundada das áreas de conteúdo a ser trabalhadas neste nível de ensino. É importante referir o Ministério da Educação (2016), uma vez que este alega sobre a importância num contexto de educação de infância referindo que,

“existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente culturalmente rico e estimulante, consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (p.8).

Consoante o referido, saliento que ao longo do 1.º semestre houve uma grande preocupação em proporcionar às crianças um ambiente estimulante, planificando atividades de acordo com o que captava a atenção das crianças, ou seja, os momentos proporcionados foram de acordo com as ideias e contributos das mesmas ao longo das intervenções.

Durante as intervenções, optamos por organizar atividades fora da sala, selecionando espaços amplos que permitissem que as crianças libertassem a energia necessária e por espaços no exterior.

Relativamente às atividades propostas, foi possível trabalhar os vários domínios, apostando muitas das vezes em atividades no domínio da educação física, expressão dramática, musical e plástica. Ao apresentar os conteúdos, utilizamos materiais didáticos, fazendo também construções com as próprias crianças, com os seus materiais.

Na EPE destacamos também a promoção do trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo é muito importante nas primeiras idades e tal como afirma Roldão (2007) este estrutura-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27).

Ao longo do semestre, as crianças mostraram bastante envolvimento em atividades que envolvam movimento, experiências, exploração do corpo e dos materiais.

No que concerne à planificação e estratégias a utilizar com o grupo, é de referir que os trabalhos realizados foram maioritariamente em pequeno e grande grupos, sendo esta a estratégia que consideramos que facilitaria a aprendizagem

dos mesmos. Houve a troca de ideias, cooperação e ajuda entre todos, uma vez que todas as crianças estavam em adaptação a um novo contexto e, posto isto eram realizadas atividades que englobassem todas as idades (dos 3 aos 5 anos).

Esta forma de organização funcionou muito bem, havendo fácil comunicação entre as crianças e o adulto, sendo criadas relações bastante positivas entre todos.

Relativamente ao processo de avaliação e aprendizagens dos alunos, é de referir não investimos na avaliação de forma aprofundada, ainda que seja devamos referir a importância na Educação.

A avaliação realizada acerca do grupo foi feita a três crianças, recorrendo ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que permitiu analisar as dificuldades de cada uma e reconhecer o desenvolvimento das atitudes, da competência social, da autoestima, da linguagem, da motricidade e a sua compreensão relativamente ao mundo.

Na Educação Pré-Escolar, avaliar não significa atribuir valores, mas sim comparar cada criança consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem. Assim, com esta análise, o educador pensa na sua intervenção como forma de a criança realizar corretamente a ação e para que esta desenvolva a sua aprendizagem e aposte no seu progresso (Ministério da educação, 2016).

No que concerne aos instrumentos utilizados ao longo das atividades, eram pensados consoante as características do grupo que iam ser implementados, havendo sempre uma diversidade de instrumentos didáticos que captavam a atenção das crianças.

No que diz respeito ao 2.º semestre, com o ensino à distância as atividades eram propostas um dia da semana, apenas propunha uma atividade para as crianças à segunda-feira. Estas atividades e o contacto com as crianças e adultos foi sempre feita de forma assíncrona através de vídeos, aos quais respondiam através de vídeos e fotografias colocando na plataforma *Classroom* onde estava presente o grupo de crianças.

Relativamente ao trabalho proposto é de salientar a importância de ter em conta que as crianças se encontram em casa com os encarregados de educação e, desta forma, não têm acesso à mesma diversidade de materiais que teriam se estivessem no jardim de infância. É de referir que o estágio do 2.º semestre se desenvolveu em cinco semanas.

Foram abordados conceitos como a importância da partilha sendo que, tal como refere o Ministério da educação (2016),

“ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos(outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles este tema bastante importante na Educação Pré-Escolar” (p.33).

Perante o estado de emergência decretado e considerando que as crianças se encontravam em casa há demasiado tempo, optamos também por propor atividades no domínio da educação física, realçando a sua importância no nosso dia a dia com o objetivo de promover a atividade física e um estilo saudável de vida. A prática de exercício físico para além de ser importante para a nossa saúde física contribui muito para a nossa saúde mental. De acordo com Silva (2012), a atividade física regular traz ao ser humano diversos benefícios e a vários níveis, entre os quais o mesmo autor destaca que ajuda a controlar o peso e a prevenir/tratar a obesidade, ajuda a desenvolver a massa muscular; previne e ajuda a melhorar a hipertensão arterial; promove um crescimento harmonioso; diminui a ansiedade e a depressão; melhora a função cognitiva e a autoestima, entre outras vantagens para mantermos uma vida

saudável. Para além das vantagens mencionadas, e de acordo com o que está citadas nas OCEPE,

“a Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (p.44).

De modo a ultrapassar mais um desafio que me auto propus no 1.º semestre optei por dar às crianças uma sugestão de atividade relacionada com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através da dramatização e de atividades de grafomotricidade, que permitem trabalhar a coordenação motora, bem como o sentido de esquerda à direita.

Foi também realizada uma atividade de reaproveitamento de materiais para a construção de instrumentos musicais com materiais reciclados. A ideia principal é que as crianças valorizem o meio ambiente e cuidem do nosso planeta, percebendo que podemos reutilizar muitos materiais de que já não precisamos e recriar várias

coisas que nos podem ser úteis e coisas muito divertidas, como instrumentos musicais. De acordo com o Ministério da Educação (2016), a utilização de uma diversidade de materiais exige “uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança”.

No 2.º semestre, longe fisicamente das crianças, não foi possível analisar o comportamento e as emoções.

Felizmente, houve possibilidade de observar e presenciar as crianças no espaço exterior no início do ano letivo. O grupo de crianças em questão ao longo do primeiro semestre teve oportunidade de diariamente se deslocar ao espaço exterior, no qual desenvolviam as suas relações com os amigos da sala, exploravam o espaço, faziam as suas descobertas. Este aspeto é relevante uma vez que considero o exterior um espaço rico em aprendizagem para as crianças.

A criança, quando se encontra no espaço exterior, dá asas à sua imaginação e atribui diversas funções aos objetos e ao modo como os podemos utilizar, ou seja, decorre todo um processo de reinvenção e atribuição de novos sentidos aos objetos, sendo possível desta forma observar a “mobilização de noções relacionadas com ciência, literacia, matemática, entre outras” (Bilton, Bento, 2017, p.49).

Certamente ao longo do confinamento as crianças sentiram falta de estar em contacto com o grupo da sua sala, falta das relações que tiveram sempre no jardim de infância. É certo que as crianças precisam umas das outras para um conjunto de aprendizagens e regulação. Em casa, as crianças lidam maioritariamente com adultos e ficam restritas às suas experiências.

Relativamente à avaliação das crianças ao longo deste semestre é de referir que de acordo com o que foi transmitido, esta foi feita considerando o que decorreu ainda em contexto presencial.

A dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa encontra-se inerente à prática da profissão docente. Esta dimensão considera as concretizações e a organização da Escola, bem como a relação desta com a comunidade educativa e a sociedade em geral. Neste ponto podemos começar por referir que em discussão com a educadora cooperante foi possível constatar que nem todos os encarregados de educação participam de forma ativa na vida escolar das crianças, tornando-se difícil comunicar com os mesmos.

Foi possível observar o envolvimento do grupo em projetos e atividades da escola, uns realizados na biblioteca, outros em épocas festivas fora da escola e ainda passeios pedestres na zona de Viseu.

A escola em questão integrava o Viseu Educa. O Viseu Educa é um programa para toda a comunidade educativa de Viseu que promove a qualidade, a inclusão e a diversidade do ensino a vinte e três mil crianças e jovens. No caso do grupo das crianças da sala onde decorreu a prática, este dispõe de aulas de Língua Gestual, uma vez por semana, sobre a qual não me pronuncio uma vez que não coincidiu com os horários de intervenção.

Por fim, a dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, resulta do reconhecimento de que o trabalho dos docentes é validado pelo conhecimento e autonomia dos mesmos.

Ao longo do percurso, com as aulas na ESEV foi possível expor as dúvidas que surgiam, partilhando experiências sobre as práticas e trocando ideias com colegas e professores.

Consoante a realização das planificações, houve a pesquisa por diversos autores e páginas relacionadas com a EPE, de onde foram retiradas ideias de atividades para discutir com a educadora cooperante, sendo esta um pilar ao longo do semestre. Estas pesquisas ajudaram bastante na prática expandindo o conhecimento em relação à profissão. As reflexões realizadas, quer oralmente, quer escritas, serviram para rever o que foi implementado, sublinhando o que não correu tão bem e também para procurar alternativas para melhorar, ultrapassando os obstáculos que surgiam. Este avanço/crescimento tornou-se mais eficaz devido ao trabalho em equipa quer com a comunidade educativa, quer com o grupo de estágio.

O trabalho em equipa e a interação permitem aumentar e enriquecer os nossos saberes para assim tornarmos a nossa ação mais rica para obter o sucesso. É importante mencionar que ao longo do 2.º semestre foi possível refletir através de leituras e aulas com os docentes da ESEV acerca do trabalho por projeto. Infelizmente devido à pandemia não foi possível trabalhar por projeto. Contudo, considero que tudo o que aprendemos foi realmente essencial para futuramente podermos pôr em prática todas as competências essenciais para abordar o trabalho por projeto.

### 3. Síntese global da reflexão

Terminada a formação académica devemos fazer uma análise e avaliação de todo o nosso percurso considerando as competências que fomos desenvolvendo.

Ao analisar o percurso consideramos que todas as experiências foram essenciais para chegar onde chegamos, mesmo as experiências negativas são fulcrais para a nossa aprendizagem a cada dia.

Para nos tornarmos profissionais da educação é necessário refletirmos sobre as nossas práticas e ações tornando-nos agentes de uma boa aprendizagem.

É essencial que o educador/professor se foque na criança como um ser único e em constante aprendizagem e descoberta do mundo que o rodeia.

Ao longo da PES, em jardim de infância e no 1.º CEB, foi possível constatar objetivos comuns nos dois níveis de ensino que nos trouxeram conhecimentos essenciais para o nosso futuro como profissionais de educação.

A criança é o nosso principal foco e devemos responder às suas necessidades fazendo um planeamento das práticas para que a aprendizagem seja feita com sucesso. As interações com as crianças fazem-nos perceber as suas predisposições, as suas capacidades e sentimentos e até reconhecer a sua autonomia, sendo por isso essenciais para que exista um ambiente de qualidade.

O professor/ educador deve observar a criança, interagir e estimular de maneira a que esta ultrapasse as dificuldades que surgem, refletindo sobre o que aconteceu e arranjar alternativas para serem ultrapassadas.

Para além destas ações, o profissional de educação deve proporcionar momentos de pensamento de modo a que a criança pense antes de agir, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e confiança nas suas próprias ações. Desta forma, o adulto é um pilar ao qual as crianças sabem que podem recorrer se necessário.

Ao trabalharmos com crianças mais novas devemos ter em conta que as atividades que propomos ou realizamos devem ser dinâmicas de modo a que o grupo demonstre motivação e prazer pelo que está a ser feito e, sucessivamente, à construção do saber. Todos estes pontos acima mencionados foram considerados ao longo de toda a formação, onde tivemos a possibilidade de por em prática tudo o que aprendemos ao longo das aulas teóricas, melhorando a cada dia com a ajuda das reflexões que foram e continuam a ser essenciais para uma prática com sucesso.

Como afirma Oliveira e Serrazinha (2002), “uma prática reflexiva confere

poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (p.1). Esta afirmação remete para o facto de, ao refletirmos, termos em conta os aspetos que de certa forma não correram como o esperado ou que podiam ser melhorados. Refletir é sem dúvida um caminho para atingir melhores resultados.

Ao longo das intervenções, as aprendizagens foram constantes, aprendemos em grupo, aprendemos com os professores e educadores presentes e com toda a comunidade educativa com a qual tivemos o enorme gosto de trabalhar. Destaco assim a importância da PES ao longo dos cinco anos de formação como uma mais valia para a minha vida profissional futura. Estou preparada para ultrapassar cada barreira, cada obstáculo que aparecer, pois futuramente é este trabalho que quero garantir.

Cada criança com a qual tive o privilégio de trabalhar, deixou um pedaço de amor e de afeto, que vou guardar e recordar com bastante orgulho e saudade.

# Parte II-Trabalho de investigação

•  
Brincar com as TIC no espaço exterior: perspectivas em período de pandemia

## Nota introdutória

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio (RFE) está presente o trabalho de investigação que tem como temática a relação entre brincar no espaço exterior e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A investigação faz parte do percurso de todos os professores e é considerada uma tentativa sistemática de dar resposta a questões, tendo como base a interpretação dos dados que foram recolhidos (Tuckman, 2000). O enfoque deste estudo surgiu como forma de dar a conhecer e investigar formas de utilização das TIC no espaço exterior como proporcionando aprendizagens significativas às crianças. A utilização excessiva das tecnologias por parte das crianças é um tema muito falado na sociedade em geral, sendo referido que as crianças são muito curiosas relativamente aos dispositivos eletrónicos. Contudo, podem ser recursos vantajosos para o desenvolvimento e aprendizagem, se utilizados corretamente e com supervisão. Pretendeu-se assim dar resposta à seguinte questão “De que forma é que os profissionais de educação de infância articulam de forma significativa o brincar no exterior com a utilização das TIC pelas crianças?”.

O estudo ter-se-ia desenvolvido no semestre em que a pandemia COVID-19 afetou o percurso formativo e a experiência de frequência das crianças na Educação Pré-Escolar. Foi, assim, necessário proceder a alterações ao inicialmente planeado. Em vez de uma investigação sobre as próprias práticas, para responder à questão foi realizada uma entrevista semiestruturada a três educadoras de infância com o objetivo de conhecer diferentes perspetivas e práticas de profissionais que utilizam frequentemente o espaço exterior e as TIC. Além disso, nessas entrevistas foram consideradas questões sobre o período de educação a distância experienciado no ano letivo 2019/20.

A apresentação do estudo surge em quatro partes. Na primeira, apresenta-se a revisão da literatura acerca da temática em questão, mencionando a perspetiva de diversos autores sobre conceitos estruturantes para o trabalho. Posteriormente, é mencionada a metodologia à qual se recorreu para a realização do estudo onde aparecem as fases do processo, tais como a formulação do problema e dos objetivos do estudo. Na terceira secção, apresentam-se os resultados obtidos através das entrevistas às educadoras de infância. Por fim, na última secção, estão presentes as conclusões que vão dar resposta ao problema em questão.

## **1. Revisão da literatura**

Nesta secção, relativa à revisão da literatura, são apresentadas ideias, teorias e estudos já realizados que vão ao encontro da temática da investigação, mais concretamente acerca do brincar no exterior e a utilização das TIC.

### **1.1. Brincar no espaço exterior**

#### **1.1.1. Definição de brincar**

No dia a dia da criança, o brincar deve ser a principal atividade a desempenhar uma vez que quando brincam as crianças sentem-se plenas e felizes, descobrindo o mundo que as rodeia. Brincar é, antes de mais, encontrar o ambiente que rodeia a criança (Thomas & Harding, 2011). Esta atividade permite que haja uma estimulação “de humor e de justiça, da positividade do cérebro e do pensamento, da capacidade de resolver problemas e aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade” (Neto, 2020, p.45). Desta forma, devem ser proporcionados momentos de brincadeira sempre que possível, sendo um momento fulcral do dia na vida da criança pois trata-se de “partilhar o sentido da vida em empatia com os outros” (Neto, 2020, p.45). Quando falamos em brincar, esta atividade é considerada de exploração, em que a criança busca a capacidade de se adaptar, sobreviver e de imaginar os limites do seu próprio corpo. Devemos por isso proporcionar momentos de prazer e de felicidade à criança que contribuam para a sua saúde física e mental (Neto & Lopes, 2018).

Neto (2020) define o brincar como sendo o “estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses, de um santuário de segurança” (p.15). Brincar de forma livre e ser ouvida são direitos das crianças presentes na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1950 e na Convenção dos Direitos da Criança, a 20 de novembro de 1989.

Brincar é um direito importante das crianças: têm direito a experienciar situações de exploração, de descoberta e de conquista pessoal, que por tentativa erro vivenciam situações que suscitam imaginação e criatividade. Desta forma, é de realçar as palavras de Ferland (2005) quando afirma que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6).

De acordo com o autor supracitado, brincar é um motor de desenvolvimento da criança, sendo uma das atividades mais importantes na sua formação global. Este autor refere, ainda, que o brincar contempla um conjunto de atividades caracterizadas pela diversão e pelo prazer, que se perpetuam de geração em geração.

Nas palavras de Neto (2020), o “brincar é uma escola de aprendizagens

irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, perceptivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental” (p.16)

Brincar trata-se de encontrar o ambiente que rodeia a criança. Durante estes momentos, a criança encontra e delimita as fronteiras do seu corpo e, ao manipular os diversos objetos existentes ao seu redor, a criança experimenta-os de todas as formas possíveis (Martins, 2015). É durante estas circunstâncias de brincadeira que existem momentos de interação e negociação que fazem com que a criança tome decisões tal como é através destes momentos que a criança começa a ter consciência de si e dos outros (Dias, 2019).

Brincar é essencial para criar laços e relações com os outros e, através desta experimentação de situações incertas e da utilização do corpo em diferentes espaços físicos, a criança busca a capacidade de se adaptar, sobreviver, de imaginar os limites do seu próprio corpo (Neto, 2020; Neto & Lopes, 2018).

A criança, nos seus momentos de brincadeira, faz as suas escolhas livremente, com o objetivo de explorar, de arriscar e adaptar-se o que permite o desenvolver de aprendizagens com grande imaginação e fantasia (Neto, 2020). Ao brincar, a criança aprende as regras, os valores e os costumes que regem o seu ambiente, ou seja, descobre o mundo em que vive (Rosa, 2013).

As OCEPE dão também ênfase à importância do brincar, definindo esta atividade como sendo uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” e que por sua vez estimula e promove a aprendizagem conseguindo-se um grande envolvimento e prazer por parte da criança (Ministério da Educação, 2016, p.10).

Perante as definições apresentadas do brincar, é perceptível que é uma atividade indispensável na vida da criança, que lhe permite ganhar segurança e autonomia. É algo que se vive e experimenta, sendo difícil explicar a sua ação (Neto & Lopes, 2018).

### **1.1.2 A importância do brincar**

A infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, que é marcada pelo brincar. É ao brincar que o corpo da criança se desenvolve para ação, passando por diversas experiências, quer sozinha quer acompanhada pelos pais e amigos (Neto & Lopes, 2018).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959 e a adoção, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, da Convenção sobre os Direitos

da Criança, a 20 de novembro de 1989, foram e são referências fundamentais para serem respeitadas as necessidades básicas do desenvolvimento da criança, como é o caso do brincar livre e o direito de exprimir livremente a sua opinião.

Quando é dada a possibilidade de as crianças brincarem em liberdade e automaticamente ganharem autonomia são conquistadas aprendizagens essenciais para criar “cérebros ativos” (Neto, 2020, p. 41).

Salomão, Martini e Jordão (2007) afirmam que “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la” (p.12). Quando são proporcionados momentos de brincadeira à criança, existe a oportunidade de fazer descobertas e delimitar fronteiras ao seu corpo. É também nestes momentos que existe o contacto com uma grande diversidade de materiais e objetos, os quais a criança vai manusear e explorar à sua maneira, fazendo uso dos mesmos de acordo com a sua criatividade e do que lhe vai na mente.

Através do brincar, as crianças fazem as suas próprias criações e exploram o mundo sem que ninguém as controle e, por sua vez, ultrapassam medos e começam a ganhar confiança e a desenvolver competências que são essenciais ao seu crescimento (Ginsburg, 2007). Esta atividade é tão importante como outras atividades do dia a dia essenciais à criança, como comer e dormir e, por isso, devemos satisfazer as suas necessidades básicas, das quais faz parte o brincar.

As crianças de hoje vivem numa rotina que é imposta pelas famílias e pelas escolas, havendo crianças que não vivem experiências próprias da sua idade, o que por sua vez compromete a aquisição de competências essenciais na sua vida adulta (Neto, 2020). Perante as palavras do autor, é de sublinhar a importância e a necessidade da infância, que deve ser feliz e vivida pela criança e não inventada pelos adultos.

O brincar é visto ainda por muitas pessoas como sendo uma atividade para preencher o tempo, e muitas das vezes as crianças não têm tempo para brincar nem nas próprias escolas ou jardins de infância, pelo simples facto de os profissionais se focarem demasiado nas atividades estruturadas e padronizadas, nas quais o adulto indica/manda e a criança faz.

Devemos perceber que esta atividade engloba diversas potencialidades que a criança pode desenvolver, desde o seu pensamento até à resolução de problemas. Ao interagirem com outras crianças ao brincar, vão desenvolver laços de amizade proporcionando-se momentos de cooperação e companheirismo. É ao brincar que as crianças enfrentam riscos, desafios, frustrações e “é onde todas as áreas do conhecimento se ligam e se constrói o bolo do saber” (Martins, 2016, p.27).

Lira e Rubio (2014) dizem que “por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais” (p.9). Quando brinca, a criança lida com noções como ordem/desordem, organização/caos,

equilíbrio/ desequilíbrio (Bento, 2012) e, ao mesmo tempo, vai ganhando noção do seu próprio corpo, desenvolvendo assim as competências essenciais para atingir os seus objetivos (Bilton, 2010).

Ao brincar, a criança visualiza os espaços, descobre as suas características e explora as possibilidades da sua ação, como por exemplo subir às árvores, chapinhar na água, apanhar insetos, entre outras. Esta exploração é muito importante na vida da criança, pois permite que a mesma análise e vá em busca do desconhecido.

De acordo com Neto e Lopes (2018), o brincar traz diversas vantagens nos primeiros anos de vida do ser humano: desenvolve a estruturação do cérebro, a evolução da linguagem e da literacia; desenvolve a capacidade de adaptação (física e motora) e a capacidade criativa; desenvolve a estruturação cognitiva e a resolução de problemas e desenvolve ainda a socialização (em que os estranhos se tornam amigos), a construção de uma imagem de si próprio e o controlo emocional.

Ao socializar, a criança lida com diferentes pessoas e culturas, sendo assim estabelecidas relações e troca de ideias entre elas. Neste processo, em que ela interage com os outros, é aceite e aceita os outros e estes momentos promovem “um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Ministério da Educação, 2016, p.9).

As crianças que não brincam não exercitam as ferramentas para lidar com o mundo e, daí surge o medo e a insegurança, diminuindo a inteligência emocional e a flexibilidade mental, uma vez que, em concordância com Neto (2020), brincar não se trata de uma mera ocupação, mas sim do modo de pôr em ação o pensamento.

O envolvimento da criança no meio em que vive, através da sua exploração e da socialização com o outro, é essencial para exercitar o corpo e a mente, num sentido de sobrevivência e descoberta, proporcionando a sua evolução (Neto, 2020).

Para além das vantagens já mencionadas, Neto (2020) realça outras principais vantagens do brincar, entre as quais: o desenvolvimento cognitivo (descoberta, resolução de problemas, processos mentais) que leva ao empenhamento no jogo; estrutura a linguagem, uma vez que a criança brinca com as verbalizações, adquirindo novas formas linguísticas; a cultura também se passa no brincar entre as crianças ou entre a criança e o adulto; a atividade física, sendo as habilidades motoras fundamentais no seu desenvolvimento; a socialização, uma vez que ao brincar conhecem novas pessoas e formam amizades.

Quando a criança está a brincar, são proporcionados momentos de jogo e são estes momentos que contribuem para a “aquisição de conceitos como respeito mútuo, *fairplay*, cidadania e cooperação” (Neto, 2020, p.92) e desenvolvimento da socialização, imitação, fantasia, desenvolvendo-se a nível social (Dias, 2019).

As crianças precisam de brincar, principalmente em espaços exteriores, uma vez

que estes espaços têm uma grande possibilidade de exploração e as crianças podem aprender de forma mais ativa, enfrentando o risco e conquistando a segurança.

Dallabona e Mendes (2004, p.109) afirmam que, para que as crianças brinquem, para além do tempo, é necessário espaço físico com possibilidade de ser explorado, diversidade de objetos ou materiais e ainda alguém com quem a criança possa contar (outras crianças ou adultos).

Brincar faz parte da vida das crianças e deve ser valorizado pelo adulto, devendo este proporcionar momentos ricos de brincadeira às crianças. É ao brincar que a criança se depara com inúmeros estímulos e momentos de felicidade que por sua vez vão contribuir para o seu crescimento físico, cognitivo e emocional (Thomas & Harding, 2011). Observar as crianças a brincar é essencial para a conhecermos em todas as suas dimensões (Ministério da Educação, 2016).

O brincar na Educação Pré-Escolar deve ser observado e analisado pelo/a educador/a, uma vez que acompanha as crianças no seu dia a dia. O educador tem diversas funções no brincar, entre as quais: preparar o ambiente educativo; participar (sempre que necessário) nas brincadeiras de forma não dominante; reconhecer o brincar como uma atividade em que as crianças adquirem novas competências. Desta forma, é essencial observar as crianças e registar as necessidades do grupo e individuais bem como o envolvimento de cada um nas suas brincadeiras (Ministério da Educação, 2016).

O ambiente educativo oferecido à criança é muito importante, devendo este ser rico e estimulante de modo a diversificar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2018). De acordo com Neto (2020, p. 145), “a receita para o sucesso escolar, para formar crianças e jovens mais saudáveis, física e mentalmente, assenta numa premissa simples: brincar muito, de preferência ao ar livre e com propostas pedagógicas centradas no aluno e na aprendizagem”.

Os momentos de brincadeira oferecidos à criança proporcionam momentos de prazer e satisfação, em que a mesma adota uma visão positiva em relação à vida e à aprendizagem (Moyles, 2002).

### **1.1.3 O risco e as ameaças ao brincar**

As crianças são seres com muita energia e vontade de explorar tudo à sua volta, contudo, o “medo por parte dos adultos faz com que as crianças não brinquem em liberdade e se tornem “totós”, verdadeiros analfabetos a nível motor” (Neto, 2020, p. 17). O tempo das crianças é estruturado pelo adulto, sendo ele passado da casa para a escola e da escola para casa, sem tempo de viver o que realmente importa que é a infância (Neto, 2020). Devemos permitir que as crianças vivam em liberdade e

conquistem a sua autonomia, considerando as suas características individuais e os diferentes ambientes em que vivem.

Nos dias de hoje, com as tecnologias, damos conta que a vida de algumas crianças se caracteriza pela falta de contacto com a natureza, não existindo muitas das vezes espaços ao ar livre para brincar. De acordo com alguns estudos referenciados por Neto (2017, cit. por Dias, 2019), as crianças passam em média 2,5h em frente a um ecrã, são superprotegidas e a rua está em vias de extinção, o que faz com que as crianças passem muito tempo sentadas e sejam pouco ativas.

O tempo reduzido ao ar livre está associado a diversos fatores, entre os quais também surge o tráfego automóvel que limita os espaços para as crianças brincarem junto das suas casas, o que por sua vez traz insegurança devido ao crescente desenvolvimento urbano (Freeman & Tranter, 2011). Desta forma, é possível observar um desenvolvimento das cidades, contudo, as oportunidades de as crianças brincarem e se libertarem são cada vez menores.

Considerando as situações negativas que acontecem no exterior, as famílias adotam uma cultura de medo e superprotegem as crianças de modo a garantir a sua segurança (Gill, 2010). Perante o mencionado, os tempos de brincar no exterior são substituídos por atividades estruturadas pelo adulto ou pelas tecnologias. Nestes momentos, não são dadas oportunidades significativas às crianças para que decidam o que fazer.

A estruturação dos espaços empobreceu as experiências que as crianças têm no exterior, o que por sua vez permitirá um desenvolvimento reduzido devido à falta de materiais, atividades e desafios disponíveis para as crianças (Thigpen, 2007; Veitch, Bagley, Ball, & Salmon, 2006, citado por Bento, 2012). Considerando mais uma vez o papel do adulto, assistimos a um dia a dia uniformizado, não dando hipótese de a criança vivenciar aventuras e correr riscos, o que por sua vez se vai refletir na sua autonomia (Neto & Lopes, 2018). Posto isto, as crianças não convivem com amigos sem supervisão do adulto, sendo que este se sente com receio relativamente a alguns perigos como acidentes e agressões que, embora não aconteçam com frequência, transparecem para uma cultura de medo e preocupação relativamente à segurança das crianças (Gill, 2010).

Os adultos impõem restrições às atividades das crianças, estabelecendo tempo e hora para brincar, para fazer trabalhos de casa. Isto, por sua vez traz consequências na experiência social e cultural da criança e, de acordo com Costa, Kuhn e Cunha (2015), “vivenciar o tempo regulado pelo outro que o mede, pura e simplesmente para determinar incondicionalmente a ação do eu, representa a opressão simbólica a que todos estamos submetidos em relação aos usos do tempo na nossa sociedade contemporânea” (p.408).

As crianças têm o direito de brincar livremente, sem opressões por parte do adulto, só assim a criança dá asas à sua imaginação, à fantasia, à criatividade e de acordo com Costa, Kuhn e Cunha (2015, p.409), “talvez o caminho seja o de deixar as crianças viver plenamente o seu tempo de ser criança e, invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais”. A verdade é que as crianças gostam de enfrentar riscos, de brincar na rua, de ultrapassar limites, brincar de forma arriscada e desafiante (trepar, brincar com serrotes, lutar, andar a chuva, etc), sendo então necessário que o adulto encoraje as crianças, transmitindo-lhe segurança e confiança e participar nas brincadeiras sempre que seja solicitado, adotando sempre uma postura positiva (Neto, 2020).

De acordo com estudos realizados pelo professor Carlos Neto, já em 2020, a maioria das crianças não sai para brincar na rua e mais de 56% das crianças passam 1 hora ou menos por dia a brincar ao ar livre. Em Portugal, cerca de 70% das crianças passam menos tempo ao ar livre do que os 60 a 120 min que passam os reclusos nas prisões e passam 40 horas semanais em creches e jardins de infância, ou seja, mais 10 horas do que a média, para além de que têm “cada vez menos liberdade para serem crianças e fazerem coisas necessárias e úteis ao seu crescimento” (Neto, 2020, p.175). A oportunidade de contacto com a natureza é cada vez menos visível, alterando-se o uso do tempo da infância comparativamente a gerações anteriores.

Os acontecimentos/mudanças acima mencionados por sua vez trazem consequências na saúde das crianças que, tornando-se mais sedentárias leva conseqüentemente a uma realização de atividades físicas e motoras em número muito reduzido (Thigpen, 2007).

É necessário mudar este paradigma porque as crianças precisam de brincar e de se libertar, é uma necessidade básica e, para tal, é necessário promover o desenvolvimento de espaços ao ar livre, seguros, para que as crianças usufruam deles e melhorem a sua qualidade de vida e bem-estar (Neto, 2020).

Segundo o autor supracitado, existem dez pontos pelos quais devemos libertar as crianças para momentos livres: 1) para que as crianças possam brincar mais tempo de forma livre; 2) para conseguirem maior literacia motora e lúdica; 3), para terem mais oportunidades para correr e enfrentar o risco; 4) para deixarem de estar tanto tempo sentadas e quietas; 5) para deixarem de ter os dias tão estruturados; 6) para os proteger da superproteção dos pais e dos seus “medos”; 7) para que tenham mais autonomia e mobilidade; 8) para que haja um brincar livre promovido pelas escolas e jardins de infância; 9) para haver um maior contacto com a natureza; e, por fim, 10) para que haja um aumento da participação da criança nos projetos públicos.

É necessário que as crianças vivam uma infância plena e livre, de acordo com os seus direitos de brincar, e sejam ouvidas quanto às suas necessidades e, desta

forma, estabelecer estratégias para promoção de um espaço de qualidade para que possam brincar, sendo uma necessidade básica e essencial na infância.

#### **1.1.4 Brincar em espaços de natureza**

A criança deve aproveitar o seu tempo ao ar livre em contacto com a natureza e, tal como referem Neto e Lopes (2018), este tempo é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social” (p.11).

No espaço exterior, é possível desenvolver inúmeras competências e adquirir diversas aprendizagens. Neste sentido, realçam-se as palavras de Neto (2020) quando afirma que

“criar conexão com a natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da intenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida” (p.152).

Ao observar o espaço exterior, a criança vai ganhar curiosidade e querer descobrir mais ao contactar com diferentes materiais e situações. Essas situações que possam surgir vão levar à comunicação das aprendizagens e descobertas por parte da criança, desenvolvendo desta forma a linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011). De acordo com os autores supracitados, ao brincarem no espaço exterior as crianças desenvolvem-se ainda a nível emocional e social. Ao arriscarem realizar algo mais complexo lidam com vários sentimentos que estão presentes noutras situações da vida, como medo e excitação. O contacto com outros vai proporcionar atitudes de cooperação na realização de certas ações, como por exemplo transportar um tronco de árvore. Este trabalho é muito importante pois promove o diálogo, a partilha e o companheirismo que levam ao respeito pelo outro. O espaço exterior permite que a criança lide com a imprevisibilidade e crie estratégias para resolver os problemas, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo (Bilton, 2010; Tovey, 2010).

Se a criança não brinca e não interage com a potencialidade que tem o espaço exterior a sua capacidade de defesa e adaptação torna-se menor (Neto & Lopes, 2018). Segundo Kuo (2010), as crianças que vivem rodeadas de espaços de natureza apresentam menores taxas de ansiedade, depressão e problemas comportamentais, para além de se revelarem crianças mais confiantes.

O espaço exterior é, tal como o interior, um espaço de aprendizagem pelas oportunidades educativas que oferece à criança. A diversidade existente no meio exterior permite que as crianças tomem iniciativa para a ação e, ao brincar, desenvolvam

diversas formas de interação e contacto com elementos da natureza. É neste espaço que são desenvolvidas as habilidades físicas, pois a diversidade do espaço permite que as crianças corram, trepem, saltem (Ministério da Educação, 2016).

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, bem como a Declaração da Associação Internacional para o Direito de Brincar (Viena, International Play Association, 1982, citado por Neto, 2020), a criança tem o direito de brincar na natureza e este mesmo direito deve ser considerado como uma “extensão da interpretação do art.º 31 e do art.º 29, ao reconhecer-se que a educação da criança deverá estar direcionada no sentido de a consciencializar para o respeito pelo meio ambiente” (p.54). Estes direitos devem ser considerados uma vez que observamos falta de sensibilidade por parte da população relativamente à importância dos espaços verdes, bem como a importância deles para a saúde e desenvolvimento da criança.

De acordo com Bento (2013), brincar ao ar livre é fulcral para que a criança desenvolva a sua independência e autonomia enfrentando todos os riscos que lhe surjam. Perante os desafios que aparecem, a criança começa a perceber os seus limites, o que por sua vez lhe trará mais confiança e sucessivamente um aumento da autoestima (Thomas & Harding, 2011). O espaço exterior é importante para as crianças experimentarem a fazerem coisas mais arriscadas e, de acordo com Neto (2020), “o corpo agradece todas as possibilidades de vivenciar novas sensações e experiências” (p. 121). Desta forma, experienciar e apreciar a rua, a cidade e a natureza e brincar de forma desafiante com o risco é algo necessário ao seu desenvolvimento.

Brincar ao ar livre tem um impacto positivo no bem-estar físico e psicológico da criança pois ao brincar no exterior ela tem acesso a uma diversidade de experiências que permitirão que brinque, que seja ativa e manipule e explore os elementos da natureza, atribuindo-lhe diversos significados (Hewes 2006, cit. por Rosa, 2013). Do ponto de vista de Thomas e Harding (2011), brincar no espaço exterior trata-se de um meio de aprendizagem por excelência, considerando as experiências sensoriais que ocorrem que estimulam a criança a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.

Quando se movimenta, a criança interioriza informação em relação ao que está à sua volta “testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais” (Bento, 2015, p.130) e através desta esquematização adquire consciência do seu corpo em relação ao espaço onde se encontra.

Ao potenciar brincadeiras, o espaço exterior permite o desenvolvimento a nível motor trabalhando conceitos como a coordenação, o equilíbrio e a agilidade que levam estímulos à criança para que realize rápidos e ruidosos movimentos. O manusear materiais providos da natureza leva também a que se desenvolva a motricidade fina e

a coordenação que fazem parte das aprendizagens importantes no seu futuro, como a leitura e a escrita (Thomas & Harding, 2011).

Ao explorarem o espaço exterior, as crianças passam a conhecer as suas características, exploram as possibilidades da sua ação e usufruem daquilo que a natureza tem para lhes ensinar. Estes momentos serão lembrados para o resto da vida uma vez que são momentos de prazer e inesquecíveis (Neto, 2020). Contudo, para que estes momentos surjam, é necessário tempo e disponibilidade dos adultos para que possam ir com os seus educandos ao exterior e usufruam desses espaços ao redor das suas habitações.

Tudo isto é possível se garantirmos e lutarmos para que existam espaços no exterior que garantam a segurança das crianças e para que possam usufruir do espaço sem medos e perigos.

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

O brincar tem vindo a assumir um carácter cada vez mais estruturado, limitado a espaços fechados e controlados pelos adultos, onde as possibilidades de ação e de iniciativa por parte da criança são limitadas (Bento, 2012).

As práticas dos profissionais são baseadas muito no interior das salas e nas aprendizagens que são feitas nesse mesmo espaço e recorrem apenas ao espaço exterior nos “intervalos” considerados como o espaço onde a crianças libertam as energias (Figueiredo, 2015).

Os profissionais de educação devem questionar as suas práticas desenvolvendo métodos e alternativas para que as crianças vivam momentos de qualidade e, para tal, devem arranjar estratégias adequadas com a finalidade de melhorar a sua ação pedagógica, proporcionando momento de descoberta no espaço exterior.

Em Portugal, os espaços ao ar livre nos jardins de infância e escolas são pouco investidos, não existindo oferta de variedade estímulos nas brincadeiras das crianças. A verdade é que no jardim de infância, as crianças devem também passar tempo de qualidade no exterior. Este espaço deve ser pensado e organizado pelos adultos para que sejam proporcionados ambientes diversificados e atividades lúdicas e educativas valiosas para a aprendizagem da criança (Dias, 2019).

Neto (2005) considera que o espaço exterior dos contextos educativos está abandonado, com falta de recursos que estimulem a criança e “sem uma conceção arquitetónica adequada às necessidades das crianças e jovens” (p.25). Perante esta realidade é necessário alterar este paradigma. Uma vez que a crianças passam grande parte do seu tempo nas escolas e jardins de infância, é indispensável que esse tempo seja um tempo de qualidade, e o espaço exterior é sem dúvida essencial para que isso aconteça.

Os contextos educativos precisam de garantir essa qualidade no brincar, a da exploração do espaço exterior para que as crianças façam as suas escolhas, mostrem os seus interesses a quem brinca com eles, com quem eles criam amizades e partilham experiências.

Brincar no espaço exterior do jardim de infância é dar às crianças uma “oportunidade de se confrontarem com a qualidade e a quantidade de *affordances* (possibilidades de ação que o organismo percebe e realiza com o ambiente) (...) que podem ser físicas, emocionais e sociais, em função das informações que o envolvimento proporciona ao ser humano” (Neto, 2020, p. 132).

As crianças gostam de espaços ao ar livre que permitam a exploração e a descoberta, que sejam desafiantes. Contudo, nem todas as escolas têm essas condições para lhes oferecer. O design do espaço exterior das escolas passou a ser com materiais e equipamentos clássicos, demasiado protegidos do risco e considerando normas de segurança demasiado rígidas. Desta forma, não se promove uma cultura do risco e do lúdico uma vez que passaram a existir menos árvores e mais plástico (Neto, 2020).

Quando a criança lida com o risco, sente que supera os seus limites, ganhando autoestima e confiança. (Bilton, Bento & Dias, 2017). Se estivermos perante um ambiente estimulante, a criança vai explorar e agir no seu todo de acordo com as características do espaço. Com isto quero dizer que o espaço exterior, se desafiante e estimulante, tem muito potencial não só para lazer, mas também para proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

As crianças de hoje têm um escasso contacto e perceção para com a natureza comparativamente a gerações anteriores (Louv, 2010).

Perante esta situação, observada em jardins de infância na atualidade, encaramo-nos com um empobrecimento das competências a nível motor, social e emocional na infância.

É necessário alterar o paradigma descrito e tornar os espaços exteriores de jardins de infância mais atrativos de modo a que proporcionem aprendizagens significativas ao ar livre aos mais pequenos, uma vez que são estes momentos que trazem benefícios à saúde física e mental das crianças.

A criação de espaços mais desafiantes permite que as crianças se tornem mais autónomas e participativas, lidem com o prazer e com a frustração, libertem os seus medos e despertem curiosidade e compreensão da incerteza e da complexidade que a Natureza tem para oferecer (Neto, 2020).

O desenvolvimento de práticas no exterior necessita também da valorização da importância do silêncio e da observação, evitando uma subcarga de informação que impedirá a apreciação do meio (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Quando falamos em espaços exteriores do jardim de infância, torna-se interessante conhecermos os espaços exteriores noutros países. Na Noruega, as crianças permanecem imenso tempo no espaço exterior, independentemente das condições climáticas. No inverno, as crianças permanecem no exterior entre duas a quatro horas e na primavera e no verão cerca de seis horas diárias (Lysklett, 2005; Moser & Martinsen, 2010). Uma vez que as crianças passam este tempo valioso no exterior, estes espaços devem ser cuidados e pensados de modo a proporcionar aprendizagens ricas.

Algumas experiências existentes em Portugal fazem uma valorização do uso do espaço exterior, entre as quais: a Escola da Ponte, Movimento da Escola Moderna (Freinet), Colégio Reggio Emilia. Estes modelos pedagógicos, entre outros não mencionados, criam alternativas para que as crianças sejam mais ativas na sua aprendizagem, valorizando o tempo da escola e permitindo que as crianças se libertem e aprendam no exterior (Neto, 2020).

Ao deixarmos a criança brincar ao ar livre estamos a proporcionar-lhe o desenvolvimento de competências como: observar e aprender sobre os fenómenos naturais e artificiais, aprender de forma ativa e participativa perante a curiosidade que é proporcionada pelo meio ambiente e existe um maior envolvimento a nível social e emocional perante esta forma criativa de aprender (Neto, 2020).

Para além de criar espaços desafiantes, é necessário que os educadores deem a possibilidade à criança de os explorar e de se apoderar deles e não haver uma superproteção e controlo nas atividades que as crianças realizam ao descobrir o espaço (Neto, 2020).

Quando é dado tempo à criança para explorar, a mesma vai de encontro aos seus interesses e conta com o apoio e transmissão de confiança por parte do educador que permitirá realizar essas atividades livres com persistência, concentração e criatividade, sendo estas indicadores de um ambiente educativo de qualidade (Portugal & Laevers, 2018).

## **1.2. As TIC na sociedade**

### **1.2.1. Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelas crianças**

Sabemos que nos dias de hoje, as tecnologias estão muito presentes na nossa vida. Consequentemente, estas acabam por fazer parte do dia a dia das crianças, desde muito cedo e, por isso, revela-se importante valorizá-las, tendo em conta as grandes mudanças que trouxeram à nossa sociedade.

As tecnologias tornaram-se cada vez mais acessíveis a todas as pessoas,

incluindo as diferentes faixas etárias. Tapscott (1999, cit por Tolfo, 2019) afirma que as crianças dos séculos XX e XXI têm contacto direto com os meios tecnológicos, como a televisão, o telemóvel, o tablet, o computador, a Internet, sendo estas gerações as primeiras a crescer rodeadas da era digital.

Com a presença destes dispositivos digitais na sociedade, as crianças assistem a dinâmicas como imagens, sons, jogos de linguagem, diferentes daquilo que existia no nosso tempo de infância. Precisamos de considerar que a criança, ao explorar as potencialidades dos dispositivos, distancia-se da sua vida quotidiana para desenvolver temporariamente uma atividade com orientação própria e que não tem outro interesse que não seja a sua realização.

Salgado (2005) afirma que são os “modos como as crianças traduzem, interpretam e integram essas referências aos significados e práticas sociais que circulam no universo de sua cultura lúdica, que compõem, nesse movimento, novas formas de brincar” (pp. 136-137). São estas novas formas de brincar e as vivências das crianças e de quem as observa que devem fazer refletir acerca desta cultura lúdica, reconhecendo e valorizando as tecnologias para a aprendizagem (Souza, 2019).

Ao observarmos a criança, assistimos à sua exploração e percebemos que através de imagens e símbolos, estas conseguem fazer as suas próprias descobertas de forma autónoma, e “por meio de tentativas e erros, em toques na tela e links encontram as atividades lúdicas de seu interesse” (Souza, 2019, p.321).

Não devemos ignorar a importância das tecnologias na nossa vida. É relevante que as crianças, através do uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), não sejam apenas consumidoras, mas sim produtoras, alargando os conhecimentos e perspetivas sobre a realidade (Ministério da Educação, 2016, p. 96).

Em concordância com Sarmiento (2004, cit. por Becker, 2017), as inovações tecnológicas levaram ao aparecimento de novas linguagens e desenvolveram tendências para o consumo que não podem deixar de ser consideradas ao analisarmos as culturas e as relações de pares das crianças. É certo que as tecnologias influenciam o dia a dia das crianças e é necessário assegurarmos as suas vantagens, bem como a sua correta utilização, para o desenvolvimento da criança, uma vez que costumam ser vistas como um oposto do brincar na natureza.

Damos conta que as TIC estão a levar as crianças a trocar as suas brincadeiras de exterior, de exploração e interação com os grupos pelas tecnologias (Dias, 2019). Não obstante, é notório que as tecnologias promovem nas crianças um fascínio que se tem transformado numa forma de entretenimento que causa prazer e alegria aos mais novos (Calvacanti, Cleophas & Leão, 2015).

Nos dias de hoje, é visível em creches e jardins de infância que as crianças passam muito tempo a ver televisão enquanto esperam pelo educador e também no

final do dia quando aguardam a chegada dos encarregados de educação. Contudo, no fundo, sabemos que muitas destas crianças quando chegam a casa têm o acesso aos meios digitais que faz com que não passem tempo de qualidade com os próprios familiares (Ponte et al., 2017).

Há falta de brincadeiras ao ar livre das crianças com os adultos, de enfrentarem riscos no exterior, de explorarem a diversidade da natureza que nos rodeia. Neste sentido, é de realçar que nestes momentos em frente a ecrãs, as crianças não estão em movimento, não estão em atividade física, a mexer o corpo, não se estão a conhecer a si mesmos da melhor forma possível, que sem dúvida é quando lhes damos liberdade para brincar ao ar livre, no meio da natureza.

Muitos encarregados de educação preferem dar um aparelho eletrónico aos educandos para mantê-los fechados em casa do que deixá-los brincar na rua/Natureza. Como já referido no capítulo anterior, os adultos têm medo do “perigo” do exterior e consideram que só em casa é que as crianças estão seguras.

A verdade é que a utilização das TIC permite que as crianças explorem, manuseiem e experimentem de modo a tentarem descobrir todas as suas funcionalidades (Miranda & Osório, 2009). Contudo, a utilização inadequada das tecnologias afeta o vínculo afetivo entre as famílias, assim, a ausência de brincar na natureza e a socialização reflete-se na cognição no âmbito escolar, uma vez que nas palavras de Paiva e Costa (2015), “a falta de equilíbrio entre o aspeto cognitivo e afetivo compromete o desempenho escolar” (p.5).

Se as crianças não brincam ou não fazem atividade física, certamente estão a comprometer a sua saúde no que diz respeito à sua saúde física e psicológica, causando problemas como isolamento social, obesidade, ansiedade, depressão. As crianças desta era, certamente irão ter mais dificuldades em relacionar-se, em conviver com diferentes culturas.

Embora na nossa sociedade a maioria das pessoas veja as tecnologias como algo assustador na vida das crianças, não nos podemos esquecer que estas inovações vão continuar a fazer parte dos nossos dias e, desta forma, devemos atender às suas vantagens e utilizá-las de forma a que sejam uma mais valia para nós e para as crianças.

Coll (1992, cit. por Amante, 2007) dá-nos algumas ideias de como a tecnologia deve ser abordada. Segundo o autor, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta de construção de conhecimento, construindo e reconstruindo novas experiências. São estas experiências que por sua vez dão lugar a aprendizagens funcionais de acordo com os conhecimentos prévios de cada criança. Ao utilizarmos as TIC com as crianças, estamos a promover um momento de interação social, evitando que ocorram momentos de aprendizagem de forma isolada e compartimentada.

Quando falamos na utilização das tecnologias, queremos que a criança seja

produtora (fotografe, registre, etc.) e desta forma alargue “os seus conhecimentos e perspetivas sobre o mundo” (Portugal & Laevers, 2018).

Uma utilização apropriada das TIC possibilita “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares”, desta forma, considero importante falarmos das mudanças positivas que as TIC trazem para a aprendizagem das crianças. (Amante, 2007, p.55).

De acordo com algumas pesquisas, as crianças que manuseiam e exploram telemóveis e *tablets* ou outras tecnologias, tendem a ser mais inteligentes, uma vez que ouvem uma grande diversidade de vocabulário. O aparecimento e a diversidade das tecnologias trouxeram várias alterações na nossa vida quotidiana, tornando-se dessa forma indispensáveis (Brito, 2017). Perante este mundo digital, as crianças tornam-se utilizadoras ativas destes meios e, de acordo com Chaves (2014), esta utilização “alterou as formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras”. (p.12) Contudo, tudo isto traz também aspetos positivos ao desenvolvimento da criança, como o adquirir de novas linguagens, o desenvolvimento de novos consumos e ainda alterou a forma como as crianças interagem (comunicam) umas com as outras, quer em contexto educativo, quer em contexto familiar.

Amante (2007) realça alguns estudos que destacam o contributo que as TIC têm na aprendizagem das crianças mais pequenas, sobretudo a nível do desenvolvimento da linguagem, pensamento matemático, conhecimento do mundo, educação para a multiculturalidade e formação cívica. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, traz benefícios para a criança: estimula para a leitura, desperta a curiosidade para descobrir o mundo que a rodeia e, com a ajuda do adulto/educador podem fazer descobertas e dar-lhes um uso valioso.

Nesta linha de pensamento, a verdade é que na nossa rotina, as brincadeiras tradicionais, que se verificavam há uns anos atrás, agora já não decorrem com tanta frequência, ou seja, já não é tão comum ver grupos de crianças a brincar na rua, a explorar a natureza, a jogar às escondidas ou simplesmente a correrem ao ar livre. Tal facto decorre uma vez que as crianças do séc. XXI nasceram numa altura na qual a tecnologia é a base das relações sociais, tornando-se difícil afastá-las desse “mundo”. Não esquecendo ainda que, tal como referido no capítulo anterior, hoje, os espaços de natureza no nosso meio são mais reduzidos e, as crianças que vivem na cidade não têm a riqueza desse espaço, contrariamente as crianças que vivem no campo.

As crianças desde cedo começam a manusear aparelhos eletrónicos, sem qualquer objetivo, o que por sua vez traz desvantagens aquando a sua utilização no âmbito escolar, com determinada finalidade. É comum observarmos crianças a mexer num telemóvel ou num *tablet*, sendo esta uma ação rotineira das crianças desta nova geração.

É interessante explorarmos as potencialidades das TIC com as crianças, no entanto, não podemos esquecer a utilização inadequada destes recursos e, tal como afirma Azevedo (2008):

para o bem ou para o mal, as transformações são inevitáveis e irreversíveis. E vamos acreditar que elas apontam para o bem. Como tudo quando falamos de educação, a chave está no bom senso, no equilíbrio. O problema não é a internet em si, mas como usá-la a favor do desenvolvimento de nossos filhos. Com exagero, é ruim mesmo - como tudo na vida (p.31).

De acordo com Figueiredo, Gomes e Gonçalves (2016), existem quatro razões para utilizarmos as tecnologias com crianças entre os 3 e os 10 anos. A primeira razão é o reconhecimento das tecnologias pelas crianças, sendo que a alfabetização e as experiências lúdicas das crianças são cada vez mais moldadas pelos aparelhos eletrónicos. Se as crianças nascem numa era em que a tecnologia faz parte da sociedade é necessário que tenham contacto e sejam competentes para encarar essas tecnologias, sendo esta outra das razões que os autores defendem. Outro ponto é relativo à igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito díspar (Ministério da Educação, 2016).

Considerando que as tecnologias são um meio de atração para as crianças e por sua vez desempenham um papel importante na sua vida diária, é importante que sejam utilizadas por elas contando, claro, com o apoio do adulto para que seja possível compreender as suas potencialidades e riscos das tecnologias e a saber defender-se deles (Ministério da Educação, 2016).

### **1.2.2. As TIC na Educação Pré-Escolar**

Em Portugal, desde 1984 que têm vindo a ser implementados projetos e iniciativas com fim de integrar as TIC no contexto educativo, no entanto não são compreendidas como um “elemento carregado de conteúdo, como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir [...]” (Pretto, 2013, p. 139).

Durante os contextos de estágio que fui realizando, tive a oportunidade de observar que as tecnologias, mais especificamente os dispositivos móveis, encontram-se presentes nas brincadeiras de grande parte das crianças.

As crianças são seres curiosos e desde pequenas que observam os adultos como uma referência na cultura digital, o que faz com que utilizem esses recursos junto deles ou até mesmo sozinhos e explorem-nos, aprendem e descobrem com eles possibilidades do brincar (Souza, 2019).

Perante as mudanças que vão ocorrendo na sociedade, vai também sendo influenciada a vida das crianças e, em concordância com Souza (2019), uma dessas

mudanças é a presença das tecnologias digitais móveis.

Como já referido, as tecnologias têm sido inseridas nas escolas, contudo, têm sido vistas por muitos como uma ferramenta para as práticas dos profissionais da educação. A verdade é que as tecnologias têm diversas potencialidades e devem ser exploradas para os “novos modos de ser, fazer, comunicar, aprender e produzir conhecimento e cultura” (Souza, 2019, p.35).

De acordo com Paiva e Costa (2015), a tecnologia contribui de forma positiva para o ensino das crianças, quer nas escolas quer em casa, não esquecendo o papel importante do adulto de “moderador” de modo a evitar influências negativas. Os recursos tecnológicos estão presentes na vida quotidiana das crianças e, a sua importância no conhecimento do mundo e no contacto com outros valores e culturas, faz com que seja importante a sua utilização e exploração nos jardins de infância, articulando-os com outras áreas (Portugal & Lavers, 2018). Estes recursos são muitas vezes observados quando a criança joga ao faz de conta, quando finge que fala ao telemóvel, que mexe num computador, quando utiliza um objeto para fazer de caixa registadora, sendo estas situações que observa no seu quotidiano (Figueiredo, Santos & Rego, 2021). Perante estas situações, o educador deve compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir daí para ampliar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar (Ministério da Educação, 2016).

O acesso ao computador no jardim de infância é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, possibilitando aprendizagens no âmbito do conhecimento do mundo, nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc. (Ministério da Educação, 2016). No contexto de educação pré-escolar, a linguagem é um aspeto de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, as TIC, como ferramenta pedagógica, revelam-se potenciadoras desta emergência inerente à leitura e à escrita (Faria & Ramos, 2007). Amante (2004) afirma que relativamente à linguagem escrita, algumas investigações demonstram que as TIC, designadamente a utilização do processador de texto, concedem ao indivíduo a oportunidade de se “envolver na exploração e coconstrução de conhecimentos sobre representação simbólica e desenvolvimento da literacia de conceitos com eles relacionados, como direccionalidade da escrita e sequencialidade”.

A comunicação e linguagem pode ser desenvolvida com o uso de gravadores digitais, em que as crianças se podem gravar e depois ouvir a falar ou a cantar; podem usar câmaras fotográficas quando estão a contar histórias, a explorar a natureza, a dramatizar e depois observarem ou até partilharem com os adultos. Automaticamente, estando em contacto com o mundo cá fora, exploram a natureza e o ambiente mais detalhadamente, conhecendo a vida dos animais, as características dos materiais

existentes na natureza e percebendo as diferentes condições climáticas. Estas descobertas fazem parte das aprendizagens do Conhecimento do Mundo (Wright, 2012).

Na Educação de Infância, é importante considerarmos o brincar como uma cultura escolar, de modo a tornar as atividades mais agradáveis para as crianças e proporcionar diferentes aprendizagens. Os diversos dispositivos tecnológicos têm participado na construção da infância na contemporaneidade, tendo as crianças construído diferentes significados e utilizações, fazendo parte dos seus momentos de brincadeira.

Num mundo em transformação, é necessário tomarmos consciência que o brincar, o modo como se brinca, bem como o espaço e o tempo, também se transformaram. Precisamos de considerar a diversidade das novidades, dos novos mundos imaginários, pela presença da cultura digital, que faz com que as crianças reconheçam, por exemplo, os telemóveis e o *tablet*, como brinquedos. A escola e o jardim de infância devem promover atividades que envolvam o uso das tecnologias uma vez que estas estão e vão continuar presentes no dia a dia das crianças (Meneguzzo, 2014).

Nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016, podemos já verificar uma componente nas aprendizagens denominada de “Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias”. De acordo com estas, o educador é o responsável por organizar e disponibilizar os recursos às crianças e, desta forma, fazer com que estas os compreendam e sejam ativas e produtoras de conteúdo (fotografem, pesquisem, registem, ...), indo além do observar ou do ouvir.

Devemos considerar os equipamentos que estão disponíveis nas escolas e jardins de infância, sendo que, para que as crianças tenham o contacto com estas tecnologias, é necessário que o meio educativo as tenha disponíveis.

Em concordância com Gabriel (2013),

“as tecnologias de informação e comunicação atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação constante dos saber, de modo que devemos buscar novos caminhos de abertura e fluência do conhecimento para encontrarmos pontos de equilíbrio dinâmicos tanto para alunos como para professores” (p.110).

Desta forma, os profissionais de educação devem preocupar-se com a sua formação de modo a que possam explorar as tecnologias com as crianças proporcionando momentos de aprendizagem uma vez que vivemos num mundo em constante evolução e transformação e devemos fazer uso daquilo que surge de novo, as tecnologias, a nosso favor e a favor da aprendizagem e crescimento das crianças. Para que esta aprendizagem seja feita com sucesso, é necessário que os professores e

educadores conheçam as “características predominantes” das gerações digitais para assim desenvolverem “um processo educativo que seja adequado a elas em função dos seus comportamentos e interesses (Marten, 2017, p.60).

Segundo Amante (2003), existem aspetos importantes a considerar relativamente às TIC no jardim de Infância. Em concordância com a investigadora, devemos ter em atenção aos locais onde são colocados esses equipamentos, devendo estes estar acessíveis às crianças, como os restantes materiais que por norma existem nas salas de atividades como os livros, os brinquedos de cozinha, os lápis de cor.

Devemos proporcionar momentos à criança que permitam que esta explore os equipamentos tecnológicos pois, de acordo com Chaves (2014), “quanto mais [a criança] veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais [ela] disponha [na] sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será . . . a atividade de sua imaginação” (p.18). A maioria das crianças quando se vê perante aparelhos tecnológicos (câmaras fotográficas, telemóveis, *tablets*) leva esses mesmos objetos com o objetivo de entreter, de brincar (Brito, 2017; Brito & Ramos, 2017), uma vez que possivelmente nas suas casas esses objetos são-lhes dados para a mão simplesmente para se distraírem. Neste seguimento, é de realçar que o educador deverá contribuir para que esta utilização dos dispositivos por parte das crianças tenha uma influência positiva, devendo, assim, estes intervenientes garantir e criar estratégias para que este uso contribua para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As tecnologias estão, e vão continuar a fazer parte do nosso quotidiano, o que faz sublinhar a importância e o uso que devemos fazer delas e esta progressão, de acordo com Ramos e Tomás (2005), contribui para que haja uma reinvenção na educação e o ensino deverá ser contínuo, reflexivo e coconstruído por parte dos professores, educadores e das crianças.

Amante (2003) afirma que “as atividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspetivadas como novas oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido” (p.140). Perante o que foi citado, considero que devemos assim aprofundar as potencialidades das TIC e proporcionar experiências de aprendizagem às crianças, entre as quais a comunicação e exploração em grupo.

De acordo com Pombo (2007), devemos reconhecer “o enorme potencial das TIC na aprendizagem das crianças pequenas, tornando-se necessário envolvê-las em atividades com tecnologias o que, naturalmente, as fascina e ajuda a crescer em conhecimentos e em afetos”.

As tecnologias devem cumprir os objetivos das aprendizagens nas crianças, envolvendo-as na construção do conhecimento, no desenvolvimento da criatividade e expressividade, na exploração da aprendizagem autónoma, na interação e no trabalho

colaborativo (Crook, 2008).

O papel do educador é mais uma vez fulcral e, tal como é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), deverá ser um apoio para as crianças na utilização das TIC e na exploração das suas potencialidades. As crianças estão preparadas para utilizar o meio tecnológico, sendo por isso necessário a capacitação dos educadores para trazermos a tecnologia para a aprendizagem nos jardins de infância e sucessivamente proporcionar momentos ricos em aprendizagens às crianças (Souza et al., 2017).

### **1.2.3. O papel do adulto**

O uso dos recursos digitais por parte das crianças não tem de ser algo negativo. O papel do adulto é importante nesta questão, uma vez que o mesmo deve potencializar a utilização das tecnologias, trabalhando com as crianças as suas vantagens e as aprendizagens que as mesmas podem trazer.

A utilização crescente das tecnologias por parte das crianças, bem como a possibilidade de serem construídas novas culturas lúdicas, levam o adulto a repensar as relações que podem existir entre o desenvolvimento e a brincadeira a partir destes meios mais complexos (Becker, 2017).

O ato do brincar potencia diversas aprendizagens para as crianças, na medida em que o brincar se relaciona com a aprendizagem, pois, concordando com Vygostsky (cit. por Fonseca, 2018), “brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem” (p.177). Nesta linha de pensamento, será de supor que das brincadeiras das crianças hoje em dia façam parte as tecnologias, tão presentes na vida delas. Será ainda pertinente assumir que as TIC se possam revelar uma forma de motivação para as crianças, embarcando desta forma na ideia de Fonseca (2018) quando a mesma afirma que “ao aliarmos a aprendizagem à motivação e predisposição inata que as crianças possuem para brincar, promovemos e potencializamos aprendizagens significativas” (p.21).

Cabe ao educador “compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar” (Ministério da Educação, 2016, p.95).

O adulto deverá compreender a criança e as suas relações com os objetos tecnológicos tentando perceber de que modo é que estes contribuem para sua formação espacial (Carvalho, 2016). Ao fazermos essa observação e interpretação enquanto a criança brinca, é importante ir além daquilo que ouvimos e interpretar o que observamos

da sua linguagem corporal, quando a mesma explora uma máquina fotográfica ou mexe no ecrã de um telemóvel, por exemplo. Na mesma linha, apontemos para o facto de que não só as brincadeiras livres trazem aprendizagens, mas também a utilização das TIC podem ser potenciadoras de novos saberes.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2016), o uso das tecnologias proporciona “o ensino da computação e da linguagem de programação gráfica que desde os primeiros anos de escolaridade, ajudam a desenvolver o pensamento criativo, a literacia digital e a adquirir conceitos matemáticos e computacionais” (p. 8). É notório que estas ferramentas são pouco exploradas nas salas de aula, sendo então necessário encontrar modelos pedagógicos que proporcionem momentos atrativos para a sua utilização em contexto educacional com as crianças (Conselho Nacional da Educação, 2016).

A presença do adulto é essencial perante a presença das tecnologias uma vez que estes assumem o papel de mediadores e supervisores durante a utilização destes meios tecnológicos (Carvalho & Brito, 2019). Para que estas ferramentas sejam fundamentais na aprendizagem das crianças, o educador tem de se sentir seguro/a daquilo que vai planear e realizar, indo de encontro as necessidades e interesses das crianças e intervindo sempre que achar necessário.

#### **1.2.4. Brincar no exterior utilizando as tecnologias**

Nos dias de hoje temos inúmeros objetos que apareceram com o avanço das TIC e não os devemos evitar ou ignorar no processo de aprendizagem e descoberta da criança. A verdade é que as tecnologias são consideradas por grande parte da população como sendo o oposto do brincar no exterior.

O brincar é importante para a aprendizagem da criança e, desta forma, também as TIC podem estar interligadas como ferramentas culturais (Figueiredo, Santos & Rego, 2021). Com presença das TIC e a sua constante evolução conseguimos facilmente utilizá-las nas experiências de aprendizagem ao ar livre (Figueiredo et al., 2016). De acordo com Hilkmeyer (2020), existem muitas razões para as TIC funcionarem juntamente com o brincar ao ar livre e quando disponibilizamos esse tipo de materiais às crianças estamos a proporcionar-lhes novas experiências de qualidade.

Como já referido no ponto anterior, o adulto tem um papel importante no uso de tecnologia nos jardins de infância. Este deve oferecer uma variedade de experiências e recursos tecnológicos assegurando a segurança e a estimulação das crianças. É importante ouvir as crianças e perceber os seus pontos de vista relativamente aos objetos que estão a utilizar e ampliar o seu conhecimento indo ao encontro dos seus interesses e garantindo a qualidade da experiência (Hilkmeyer, 2020). As crianças são capazes de identificar vários dispositivos tecnológicos e demonstram um grande

envolvimento quando esses são utilizados (Figueiredo et al., 2021).

Existe curiosidade por parte dos mais pequenos em saber como é que os dispositivos funcionam e porque é que às vezes deixam de funcionar. (Figueiredo et al., 2021). O interesse da criança durante a brincadeira com dispositivos tecnológicos surge da exploração, manipulação e experimentação dos diversos materiais que lhes são disponibilizados. Os contextos, por sua vez, influenciam o que surge como relevante realizar com os meios tecnológicos, pelo que o espaço exterior pode trazer riqueza à exploração das TIC pelas crianças. Estas experiências são essenciais para que haja troca de ideias nos momentos de brincadeira, coconstruindo significados com a ajuda dos adultos e encontrando soluções para os problemas que surgem (Figueiredo et al., 2021).

As TIC têm um papel importante na vida e na educação da criança e por isso é essencial conseguirmos formas de aliar esta tecnologia ao espaço exterior.

Existem já alguns projetos que utilizam tecnologias em aprendizagens no exterior como os referidos por Figueiredo, Gomes e Gonçalves (2016): o *Schoolsenses*, em que crianças criaram mensagens sensoriais ao ar livre e partilharam mensagens num globo virtual, e o projeto *LilyPad* que investigou como é que as tecnologias móveis podem ajudar as crianças a diversificar as atividades de exterior e as interações em grupo. Estes e outros projetos permitem a exploração de aprendizagens autênticas, a exploração do ambiente através de informação multissensorial e a estimulação da colaboração (Figueiredo et al., 2016).

Com a diversidade de tecnologias como telemóveis, *tablets*, câmaras, GPS, microfones, microscópios é possível organizar experiências diversificadas ao ar livre. Quando decidimos ir com as crianças para o exterior juntamente com as TIC, é importante que numa fase inicial haja a exploração livre dos materiais e de seguida então o adulto/ educador mostre algumas das formas como pode ser utilizado. Existem inúmeras brincadeiras que podem ser realizadas recorrendo às TIC.

Na Tabela 1, sugiro com base em Carlill (2015), Wright (2012), Hilkeijer (2020) e Hollyhock (2017) algumas atividades que podemos realizar no exterior utilizando a tecnologia:

*Tabela 1 Atividades no exterior com recurso as TIC.*

Materiais	Atividades
Câmara fotográfica,	<ul style="list-style-type: none"><li>● Tirar fotografias à natureza e analisar essas fotografias com o grupo de crianças (podemos ampliar as imagens e analisar os detalhes);</li><li>● Utilizar câmaras digitais para recolha de informação por parte das crianças;</li><li>● Fotografar periodicamente uma árvore ou planta e ver a sua evolução face às diferentes estações;</li></ul>

Câmara de filmar Telemóveis Tablets	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tirar fotografias a diferentes objetos que tenham características iguais (lisos, rugosos, etc.)</li> <li>● Encarar (a criança) o papel de artista e fotografar ou filmar as suas obras de arte;</li> <li>● Fotografar o local favorito, imprimir a fotografia e criar discussão entre o grupo;</li> <li>● Fotografar os amigos e criar um álbum de fotografias-contar o número de fotografias tiradas;</li> <li>● Tirar fotografias a objetos naturais e guardar os mesmos para atividades experimentais;</li> <li>● Observar os animais, fazer vídeos e observar a sua evolução.</li> </ul>
Microscópio	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recolher elementos da natureza ou pequenos animais e analisá-los através do microscópio e tirar fotografias ao processo.</li> </ul>
Gravador de voz	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gravar sons da natureza e de seguida, com o grupo, tentar que as crianças adivinhem quais os sons gravados.</li> </ul>
GPS Códigos QR	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Criar trilhos ao ar livre e utilizar o GPS para se orientarem;</li> <li>● Identificar pontos de referência;</li> <li>● Contar o número de ruas por onde passam num determinado percurso.</li> </ul>
Computador	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pesquisar na Internet sobre os objetos que observou e/ou utilizou;</li> </ul>
Lanternas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar sombras, fazendo um teatro de sombras, projetando o corpo ou objetos utilizando a luz da lanterna;</li> <li>● Observar o espaço exterior à noite.</li> </ul>
Cronómetro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gravar o tempo da realização de determinadas atividades.</li> </ul>
Pedómetro de pulso	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Registrar a contagem de passos do dia e criar um gráfico, comparando quem deu mais passos.</li> </ul>

Existem inúmeras possibilidades de explorarmos as tecnologias de forma divertida e significativa com as crianças. É importante que as vejamos como um dispositivo que pode melhorar e enriquecer as aprendizagens das crianças ao ar livre, adicionando novas dimensões e oferecendo uma riqueza de paisagens e inspirações às crianças (Hollyhock, 2017). Brincar juntamente com as TIC ajuda na resolução de problemas, no trabalho em equipa, na tomada de decisões e ainda a refletir acerca do

que é feito. De acordo com o Ministério da Educação (2016), ao utilizar as TIC a criança desenvolve aprendizagens como: reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens, utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança, e desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhecem e utilizam.

A criança reconhece os recursos tecnológicos quando lhe é dada a oportunidade para a sua exploração e sucessivamente, com o apoio do adulto, conhece as suas vantagens e utilidades. Perante o pressuposto, a supervisão assume um papel fundamental durante a utilização dos recursos por parte da criança de modo a garantir a influência positiva dos mesmos (Carvalho & Brito, 2019).

Ao fazer uma utilização enriquecida das tecnologias nas suas atividades livres, a criança vai sentir-se capaz de utilizar os diferentes suportes que possam surgir no seu quotidiano com confiança e segurança e, para que este processo decorra da melhor forma, deverá existir uma responsabilidade partilhada entre famílias e educadores.

De acordo com Ramos e Tomás (2005), se intervirmos desta forma trazendo as TIC e tudo o que têm de bom para as brincadeiras das crianças irá levar a que haja uma reinvenção na educação, contribuindo para um ensino contínuo, reflexivo e coconstruído.

Considerando as atividades da tabela 1, ao analisarem as fotografias tiradas, as crianças partilham as suas ideias e é promovida a discussão acerca do que é dito ou observado. O mesmo acontece por exemplo quando tentam adivinhar os sons da natureza que foram gravados, quando são criados trilhos ao ar livre ou quando são exploradas as sombras com as lanternas. São estes momentos que permitem o desenvolver do trabalho em equipa e a tomada de decisões. A utilização dos dispositivos móveis ajuda também as crianças a desenvolver a noção de tempo e lugar, a observar e registar a mudança entre as estações, o crescimento das plantas a vida e alimentação dos animais, entre muitas outras aprendizagens que acontecem ao ar livre (Hollyhock, 2017). Se pensarmos no exemplo em que a criança pode fotografar periodicamente uma árvore e ver a sua evolução face às diferentes estações, vai permitir que tenha a noção das diferentes estações, e do que as distingue, como a cor das folhas no outono, a queda das folhas no inverno. E as fotografias que são tiradas servem exatamente para a criança conseguir fazer essa comparação e analisar e interiorizar o que diferencia a sequência de fotografias tiradas ao longo desse tempo. O mesmo se pode verificar quando fotografam os animais várias vezes, com intervalos de tempo, vai permitir analisar o seu crescimento e a sua evolução.

Estas oportunidades de aprendizagem poderão ir ao encontro dos interesses das crianças e contribuir para novas descobertas que proporcionam prazer e aprendizagens significativas a estas crianças que nasceram rodeadas de objetos

tecnológicos. Estes momentos são indispensáveis para que as crianças estejam atualizadas com a evolução do mundo, bem como da utilização adequada dos meios, reconhecendo as suas potencialidades nas diversas áreas de conhecimento.

As TIC fazem parte da vida de todas as crianças e como já analisado em pontos anteriores estão integradas em inúmeros acontecimentos do seu dia a dia. Ao brincar, muitas das vezes a criança faz de conta que fala ao telemóvel, ou utiliza objetos para substituir, por exemplo, uma caixa registadora. Nestes momentos, o educador deve compreender o papel das tecnologias na vida da criança, alargar o seu conhecimento, dar a conhecer formas possíveis de utilizar as utilizar e ensinar a defender-se delas (Ministério da Educação, 2016).

É importante encorajar a criança a compreender a utilidade destes recursos e permitir que utilize os diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano (utilizar telemóveis, saber que o computador nos permite buscar informação, etc).

As crianças ao terem acesso a recursos tecnológicos existentes na comunidade envolvente irão poder explorar as suas potencialidades e conseqüentemente reconhecer a diversidade de recursos do seu ambiente, desenvolvendo uma atitude crítica perante as tecnologias que reconhece e utiliza. Estas aprendizagens podem ser observadas quando a criança revela conhecimento sobre a utilidade dos recursos tecnológicos, quando os utiliza para recolha de informação ou para comunicar (em atividades planificadas pelo educador ou livremente). Muitas destas aprendizagens são observadas nas suas brincadeiras de faz de conta, quando imitam a utilização de um multibanco, de um aspirador, ou de uma simples chamada de telefone; acontecimentos estes que as crianças observam diariamente nas suas casas.

Perante os exemplos e aprendizagens apresentadas percebemos que a utilização das TIC de forma correta faz-nos entender a sua utilidade e compreender o mundo que nos rodeia. Desta forma, também a escola e jardins de infância precisam de adotar uma visão diferente de modo a tornar harmonioso o contacto entre as TIC e a “sedução da cultura digital” (Neto, 2020, p.128).

## **2. Metodologia**

### **2.1 Definição do problema e objetivos da investigação**

Com este projeto de investigação pretendemos estudar as brincadeiras no espaço exterior e a utilização das TIC como sendo benéficas para a aprendizagem das crianças. Desta forma, uma vez que toda a investigação científica é introduzida por um problema ou questão orientadora, apresentamos a questão que orientou o nosso projeto: “De que forma é que os profissionais de educação de infância articulam de

forma significativa o brincar no exterior com a utilização das TIC pelas crianças?”

Nos dias de hoje é possível ver que o dia a dia da criança é sobrecarregado com tarefas estruturadas que ocupam todo o seu tempo, não havendo assim tempo suficiente para que a criança tenha os seus momentos de brincadeira. É através do brincar que a criança adquire aprendizagens essenciais á sua sobrevivência e desenvolve diversas competências, tornando-se autónoma, independente e autoconfiante (Lopes & Neto, 2020). Com a presença cada vez maior das TIC, a criança apodera-se desses dispositivos apenas como consumidora e, para maior parte das pessoas, essas mesmas tecnologias são um oposto do espaço exterior (Mountain, 2018). Ao longo da revisão da literatura elencámos formas distintas de entender a relação entre TIC e o brincar no exterior. Para aprofundar essas ligações profícuas, orientámos o estudo para os seguintes objetivos:

- Identificar utilizações das TIC no espaço exterior que sejam promotoras de aprendizagem;
- Caracterizar práticas pedagógicas no espaço exterior que mobilizem as TIC;
- Identificar limitações da utilização das TIC no exterior.

## **2.2. Tipo de investigação**

Considerando os objetivos já mencionados, é relevante observar as estratégias metodológicas a utilizar de modo a conhecer as opiniões e perceções de profissionais de educação relativamente à problemática em estudo. O estudo em questão enquadra-se no paradigma qualitativo e pretende compreender os comportamentos, as ideias e as práticas das educadoras sobre o ato de brincar no exterior utilizando as TIC, incluindo a sua importância nos momentos de brincadeira para o desenvolvimento integral da criança.

A investigação qualitativa realça os valores, as opiniões, as atitudes pois através dela o investigador pretende compreender os fenómenos do estudo num alto grau de complexidade (Ribeiro, 2008). De acordo com Sparkes e Smith (2014, cit. por Resende 2016), este tipo de investigação foca-se na forma sob a qual as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e criam e compreendem o seu mundo. Falamos assim da forma de conhecer o mundo através de procedimentos definidos como qualitativos (Ribeiro, 2008). O investigador pretende descobrir o que é significativo para as pessoas que experienciaram as ações (Charmaz, 2004, cit. por Resende, 2016) utilizando predominantemente questões como ‘porquê’ e ‘como’ (Gratton & Jones, 2004, cit. por Resende, 2016).

### **2.3. Participantes e justificação da sua escolha**

Para a investigação foi necessário seleccionar o conjunto de participantes que permitissem concretizar o desenvolvimento do estudo. Os participantes foram três educadoras de infância com diferentes anos de prática em contexto de educação pré-escolar e experiências significativas vivenciadas a nível do brincar no exterior e na utilização das TIC. A escolha deve-se ao facto de as educadoras em questão utilizarem diariamente o espaço exterior e as TIC para promover as aprendizagens das crianças.

A primeira educadora entrevistada pertence ao local de estágio no qual teve a possibilidade de construir diversos conhecimentos, observando uma utilização rica do espaço exterior. A segunda educadora é uma colega de curso que fez também a sua investigação acerca das TIC no exterior. E, por fim, uma educadora com bastante experiência e com uma utilização significativa do espaço exterior. A seleção foi baseada no conhecimento das práticas de educadoras de infância cuja proximidade à ESEV favorecesse a sua disponibilidade para aceitar participar no estudo. Assim, entre antigos alunos e educadores cooperantes, procurou-se identificar quem combinasse a experiência de utilização do espaço exterior e das TIC. Questionando colegas de turma e docentes da ESEV, chegou-se à seleção das três entrevistadas. No conjunto das três, além de experiências diversificadas quer de uso do exterior quer das TIC, conseguiu-se diversidade no tempo de serviço, com uma educadora formada recentemente, uma educadora com mais de 20 anos de experiência e uma educadora com mais de 35 anos de experiência.

### **2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Como técnicas e instrumentos de pesquisa, foi utilizado um instrumento não estandardizado, neste caso, um guião de entrevista criado para o estudo como instrumento de recolha de dados. A entrevista é a técnica mais adequada quando o investigador quer obter informações acerca do seu objeto de estudo, que lhe permitam reconhecer valores, atitudes e sentimentos. Significa ir além de descrever as ações, agregando novas fontes de informação que posteriormente serão analisadas e interpretadas (Ribeiro, 2008). Esta técnica é utilizada quando o pesquisador carece de respostas mais profundas para que os resultados da pesquisa sejam atingidos de forma fidedigna (Rosa & Arnold, 2006).

A entrevista utilizada foi previamente estruturada, com um conjunto de questões pré-estabelecidas, sendo as respostas registadas e gravadas pelo entrevistador (Fontana & Frey, 1994). No entanto, foi dada liberdade às entrevistadas para conduzir

o fluxo dos tópicos, gerindo-se as questões em função da forma como cada entrevistada conduziu a conversa. Relativamente às questões, predominam questões como o 'porquê' e 'como' uma vez que o objeto de estudo não tem teorias prévias, sendo mais direcionado para a descoberta (Gratton & Jones, 2004, cit. por Resende, 2016).

O guião de entrevista (anexo 1) utilizado neste estudo está organizado por sete blocos: (1) Caracterização da entrevistada, (2) Perspetivas acerca do valor educativo do espaço exterior, (3) Papel da educadora no brincar no exterior, (4) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática, (5) TIC no espaço exterior, (6) Recolhimento e recurso às TIC e (7) Práticas atuais.

## **2.5. Análise e tratamento de dados**

Uma vez realizadas as entrevistas e depois da transcrição das mesmas segue-se o momento de analisar o conteúdo da entrevista. De acordo com Bardin (2004, citado por Santos, 2012), a análise de conteúdo que o entrevistador realiza pretende compreender e interpretar o que está nas palavras ditas pelos entrevistados.

Bardin (2011) menciona três fases essenciais para a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Esta análise de conteúdo permite “uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos da mensagem através da codificação e classificação por categorias e subcategorias”, como também “o avanço no sentido de captação do seu sentido pleno” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 304).

Perante a opinião dos autores supracitados, de mencionar que de modo a compreender e interpretar os dados obtidos na entrevista, foi realizada uma leitura rigorosa e detalhada do texto, selecionando as temáticas principais. Posteriormente foi feita uma breve apresentação de cada entrevistada e de seguida foi feita uma tabela com as ideias (espaço exterior e TIC), os excertos das entrevistadas e os autores/ textos que fundamentam essas opiniões. Foram assim constituídas as categorias de análise que são apresentadas de seguida.

## **3. Apresentação e discussão dos resultados**

Neste ponto, vamos encontrar inicialmente uma breve apresentação de cada educadora entrevistada e, de seguida, pontos em comum e pontos divergentes entre as perspetivas partilhadas por cada uma delas.

### **3.1. A Educadora L**

A Educadora L é licenciada em Educação Básica e mestre em Ensino da Educação Pré-escolar e Ensino Básico, sendo a sua formação desenvolvida na Escola Superior de Educação de Viseu. Atualmente, é Educadora de Infância (iniciada em 2019). Contudo, é de acrescentar que antes de exercer a profissão referida, trabalhou como Técnica de Robótica no Município de Viseu.

A educadora L defende a importância da individualidade da criança, bem como as boas relações estabelecidas com a equipa educativa e a família. Ao analisarmos a entrevista percebemos, também, que esta valoriza que um profissional deve privilegiar a atualização do saber, defendendo a participação em formações.

Observando o perfil desta educadora no que se refere às perspetivas acerca do valor educativo do espaço exterior, esta defende a importância do brincar no exterior, uma vez que é apologista que nesse mesmo espaço as crianças têm o momento de brincadeira livre vivenciando experiências num meio de natureza compreendendo e lidando com o risco. Defende, também, que o espaço exterior é importante para as crianças se descobrirem e descobrirem os outros, bem como para a própria educadora conhecer a criança e o grupo.

A educadora L acredita que o espaço exterior acarreta potencialidades para uma aprendizagem autónoma, uma vez que no contexto em que esta está inserida as crianças dirigem a própria brincadeira/aprendizagem. Estas aprendizagens passam pelo espírito de equipa, ao brincarem juntos, a nível da motricidade grossa com todas as brincadeiras que realizam e também desenvolvem a sua formação pessoal e o conhecimento do corpo. No entanto, é importante que o educador observe para conhecer a criança e o grupo e as suas preferências. O educador deve criar um conflito cognitivo nas brincadeiras que ele tem, questionando-os, de modo a levar a uma maior descoberta. A educadora em questão refere que as crianças apelam muito à participação do adulto, interagindo se necessário ou se achar pertinente num determinado momento.

De forma a completar as suas perspetivas, refere que o espaço exterior do jardim de infância em que se encontra é um espaço amplo com potencialidades para um brincar livre e significativo, uma vez que esta defende que o espaço está bem equipado: têm troncos, tendas, um parque, gradeamento, uma horta, triciclos e, ainda, uma cozinha com tachos. Todos os dias as crianças vão ao exterior, no mínimo 1h e 30.

A educadora em questão considera que as crianças do seu grupo vivenciam tempo de qualidade no espaço exterior, fundamentando-se na avaliação que utiliza (Sistema de Avaliação das Crianças, Portugal & Laevers, 2018), uma vez que considera que a implicação das crianças é muito maior no espaço exterior do que no espaço

interior, uma vez que se envolvem significativamente nas brincadeiras.

No que concerne à temática das tecnologias de informação e comunicação, a educadora refere que as crianças não fazem uso das mesmas nas suas brincadeiras de exterior, uma vez que o espaço permite uma grande exploração e outras curiosidades que não envolvem as tecnologias.

A educadora L refere, no entanto, que as crianças mais crescidas utilizam o computador para a criação de PowerPoint com imagens e histórias, salientando ainda que na sua prática são mais consumidoras do que produtoras. Contudo, a educadora é apologista que as tecnologias despertam uma certa curiosidade e vontade de descobrir nas crianças. Apesar de as crianças raramente utilizarem as tecnologias no exterior, os computadores e rádios são utilizadas dentro da sala de atividades ainda que as crianças assumam um papel de consumidores.

No exterior é utilizada a máquina fotográfica ou o telemóvel das educadoras para as crianças registarem determinados momentos. Desta forma, é importante mencionar que, no brincar ao faz de conta, as crianças recorrem a experiências de utilização das tecnologias, ou seja, nas suas brincadeiras simulam que estão a falar ao telemóvel, utilizando a mão para substituir o objeto em questão.

A educadora menciona ainda que está a ser criado um cantinho das TIC, onde terão um *ipad* para as crianças realizarem atividades de desenho, bem como jogos de construção de figuras geométricas.

Na entrevista, analisamos que a educadora não tem uma opinião bem definida sobre de que forma as TIC podem ajudar as crianças a comunicar as suas preferências pelo espaço exterior, apenas refere que podem permitir uma maior facilidade para a criança se expressar acerca do que observou.

Devido à pandemia que ultrapassamos, as tecnologias, neste contexto, estiveram mais presentes na vida das crianças (apesar de não ser no espaço exterior) uma vez que havia encontros das crianças através da plataforma *Google Classroom*.

De acordo com a educadora, as tecnologias são utilizadas com mais frequência apenas pela equipa pedagógica e não pelas crianças.

### **3.2. A Educadora M**

A educadora M realizou um Bacharelato na Escola Superior de Educação João de Deus em Lisboa e é licenciada em Educação Básica e mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Viseu. Leciona a profissão de educadora há 30 anos, trabalhando apenas em jardim de infância.

A educadora em questão sempre valorizou o espaço exterior, para que as crianças pudessem criar as próprias brincadeiras e aprendizagens, não tendo as coisas demasiado estruturadas. Valoriza o bem-estar das crianças uma vez que este é

fundamental para que existam aprendizagens.

As perspetivas da educadora acerca do valor educativo no espaço exterior são positivas na medida que as crianças desenvolvem um grande leque de aprendizagens, isto é, aprendem a respeitar-se uns aos outros, a respeitar a natureza e tornam as interações sociais favoráveis, considerando ainda que o espaço exterior permite que as crianças organizem com mais qualidade as suas brincadeiras.

Relativamente ao espaço exterior onde a educadora exerce a sua profissão, esta considera-o o melhor espaço de jardim de infância exterior que já alguma vez experienciou nos anos de profissão, apesar de faltarem algumas estruturas, alguns desafios. O espaço é grande e amplo de verdura, admitindo que as crianças façam uma aprendizagem significativa ligada com a parte física.

No espaço suprarreferido, as crianças realizam brincadeiras na área do faz de conta, desenvolvem a parte motora, realizam jogos de grupo e estafetas. De certo modo, organizam-se sozinhos sem precisar muito da intervenção do adulto. Assim, a educadora opta por um papel de mediador, onde intervém apenas quando necessário ou se for alguma atividade dirigida ou incentivada por esta.

Durante a prática pedagógica, a educadora proporciona momentos de brincadeira às crianças que envolvem as TIC, considerando que estas contribuem para o desenvolvimento das crianças em idade de Educação Pré-Escolar. No entanto, os meios disponíveis não são os melhores. O computador utilizado já não é muito atual, mas possui alguns jogos no ambiente de trabalho, instalaram o *Tux Paint*, onde as crianças fazem alguns desenhos e estão a criar uma pasta com algumas histórias com animações (*PowerPoint* ou vídeo).

A educadora dispõe de um grupo privado no *Facebook* e no *Google Classroom* onde são colocadas as atividades que fazem ao longo do dia no jardim de infância, sendo que as crianças podem visitar com os encarregados de educação os seus momentos/trabalhos.

No espaço exterior, as tecnologias não são planificadas. No entanto, é dada a oportunidade às crianças mais velhas de utilizarem a câmara do telemóvel que resulta em *selfies* ou em fotografias a outros colegas. Para além da utilização real das tecnologias, é possível analisar no brincar que as crianças recorrem a experiências de utilização da tecnologia, ou seja, a fingem que estão ao telemóvel e até com teclados de computador, como se estivessem a escrever.

Na perspetiva da educadora, as TIC podem ajudar as crianças a comunicar as suas preferências pelo espaço exterior, na medida em que durante a observação e análise das fotografias, as crianças mostram curiosidade para falar do que aconteceu, o que viram como estavam no momento em que foram fotografadas, considerando estas situações importantes para o desenvolvimento da memória das crianças.

Com a análise à entrevista da educadora M, percebemos que a educadora é apologista da utilização das tecnologias durante a prática, sendo que utiliza as mesmas no dia a dia, principalmente para as crianças que demonstram mais interesse em conhecê-las. Sublinha o valor dado ao brincar espaço exterior sendo que as crianças têm a oportunidade de estar cerca de 2h no espaço exterior a brincar livremente. Contudo, considera que relacionar as TIC com espaço exterior não é fácil.

### **3.3. A Educadora B**

A educadora B realizou a sua formação inicial na escola de Educadores de Viseu e mais tarde na Escola Superior de Educação de Viseu. Esteve 2 anos no Projeto Nacional de Luta contra a Pobreza, a convite da Câmara Municipal de Viseu, 3 anos no Ensino Especial e 2 anos na Intervenção Precoce, sendo que já há 36 anos que desempenha a profissão de educadora de infância.

No seu trabalho com crianças, valoriza a parte afetiva, a proximidade com as crianças, o saber ouvir, bem como filtrar o que elas dizem para posteriormente trabalhar de acordo com os seus interesses. Valoriza também o envolvimento dos encarregados de educação, no trabalho de jardim de infância.

No que se refere às perspetivas acerca do valor educativo do espaço exterior, esta considera que as crianças fazem muitas aprendizagens, descobertas e criatividade, ganhando mais autonomia e desenvolvendo a socialização com os colegas.

Deste modo, acrescentamos ainda que esta educadora é defensora da qualidade do espaço exterior para as aprendizagens da criança, sendo que no jardim de infância onde se encontra, construíram uma horta e os pais e avós são convidados a ajudar cuidar e a regar a mesma. Alteraram os cantinhos e pintaram e restauraram o um espaço construído no exterior. Este tipo de trabalho proporciona muitas aprendizagens em conjunto e enriquece a relação família/ escola. O espaço específico surgiu uma vez que a educadora B considera que as crianças precisam/gostam de um espaço onde se escondam, um espaço que seja só delas e esse mesmo espaço dá-lhes segurança, permitindo ao mesmo tempo ver a educadora/auxiliar a observar, o que pode transmitir-lhes segurança.

Neste desenrolar, apresentamos a perspetiva do espaço exterior do jardim de infância em que se encontra, afirmando que existem desníveis, socalcos, subidas, descidas, relva, parque (...). A educadora realça que o parque é constituído por poucos aparelhos e só utilizam aquilo, considerando isso uma vantagem na medida que permite às crianças inventarem as suas próprias brincadeiras, explorando os objetos naturais.

A educadora B defende que o espaço exterior é muito rico em aprendizagens

e que se deve dar liberdade às crianças para brincar/experienciar. No entanto, considera que o seu papel deve ser ativo, ou seja, participante quando é necessário e também observador quando não é essencial intervir.

Relativamente á utilização das TIC, a educadora B é a favor da sua utilização por parte das crianças desde que bem supervisionadas e selecionados os conteúdos aos quais elas podem aceder. Isto proporciona momentos de brincadeira às crianças que envolvam as TIC nomeadamente jogos interativos de questões, de preenchimento, daí a criação do cantinho das TIC, onde é permitida a exploração do computador, de jogos e do *Paint*.

Na opinião da educadora B, no exterior as crianças não sentem essa necessidade (utilizar as tecnologias). No entanto, brincam muito ao “faz de conta” inclusive noutros anos afirma que existia um cantinho das reparações, com teclados estragados, computadores velhos, telemóveis estragados e as crianças montavam e desmontavam. Atualmente, assiste a momentos de conversa imaginária ao telemóvel, proporcionados por ela, sendo que nestes momentos é observável o entusiasmo dos mais pequenos.

As TIC podem ajudar as crianças a comunicar as suas preferências pelo espaço exterior uma vez que a educadora defende esta ideia com uma experiência vivida. Foi realizada a dissecação de uma árvore e as crianças fotografaram com o telemóvel, aproximavam-se e viam os pormenores: a seiva, a resina. Aquando das filmagens ou das fotografias de determinados momentos, no final, fazem uma análise do que foi captado e surgem expressões como “isso está mal” ou “a fotografia está buzia!”. Fotografam plantas e a sua evolução, e discutem em grupo, sendo que as crianças são muito participativas e afirmam quando foram elas que fotografaram, falando muito dos pormenores da fotografia e o porquê de terem fotografado aquele cenário. Na comunicação com os encarregados de educação ou nos seus apontamentos, não há registos de experiências de brincar ao ar livre com as TIC.

Apesar de a educadora não ter grande propensão para as tecnologias, afirma que passou a valorizá-las de outra forma, a envolver-se e a aprender muito, devido à pandemia. Considera que sem estas não seria possível assegurar os encontros e as aprendizagens com as crianças. No entanto, declara que no espaço exterior as TIC são apenas utilizadas no sentido de fotografar, ouvir música e percursos. Admite ainda que não tem uma boa relação com as tecnologias, daí não realizar através das TIC atividades para o exterior mais dinâmicas.

### 3.4. Perspetivas sobre brincar no exterior e TIC

Uma vez conhecidos os perfis e opiniões das entrevistadas, é importante analisar os pontos em comum e comparar com ideias e estudos já realizados.

No que concerne á importância dada ao brincar no espaço exterior, as três educadoras defendem a importância do brincar livre, considerando que as coisas não são demasiado estruturadas e desta forma as crianças vivenciam inúmeras experiências. De acordo com Thomas e Harding (2011), o brincar livremente no exterior e de forma autónoma promove o desenvolvimento motor, cognitivo e socio-emocional. Na opinião das educadoras, o espaço exterior permite um brincar livre e significativo (educadora L), com um leque diversificado de novas experiências (educadora B). Desta forma, a criança ganha uma maior noção do seu corpo e aprende a utilizar as suas competências de forma a atingir os seus objetivos (Bilton, 2010).

A educadora L e a educadora M referem o contacto com a natureza afirmando que quando brincam no exterior e experienciam momentos junto da natureza, as crianças vivenciam experiências únicas e aprendem a respeitar a própria natureza. Este facto é de realçar na medida em que este contacto com o meio natural é benéfico para a criança, pois desenvolve diversas aptidões motoras, promove uma maior diversidade de jogos, desenvolvendo também a criatividade e as interações sociais (Fjørtoft, 2001). Os elementos naturais tornam-se mais interessantes para as crianças do que os próprios objetos já fabricados, suscitando uma curiosidade inata e o desejo de aprender (Bilton et al., 2017). As educadoras defendem que quando estão no espaço exterior com as crianças, devem adotar um papel de observador, intervindo apenas se a criança necessitar ou solicitar. Ainda assim gostaria de mencionar a opinião da educadora L que afirma que o educador deve intervir ocasionalmente criando um conflito cognitivo de modo a que a criança consiga uma maior descoberta.

A ação da criança no espaço exterior precisa de ser observada e refletida, considerando a individualidade de cada criança (Bilton et al., 2017). A criança precisa destes momentos sozinha sem a pressão do adulto ou qualquer reforço, só assim desenvolve os seus interesses e age por iniciativa própria.

A presença do adulto é defendida pelas entrevistadas e, tal como no nosso país, por exemplo na Noruega, essa supervisão assume também um papel importante essencialmente quando as crianças utilizam elementos perigosos ou experienciam ações de risco (Sandseter, 2009). Se os espaços exteriores não forem desafiantes, fazem com que o brincar não seja tão rico nas suas aprendizagens e no adquirir de diferentes experiências. No nosso país faltam desafios no espaço exterior para as crianças, para que haja um adquirir de novas experiências e ensinamentos.

Podemos verificar através das respostas às entrevistas que as aprendizagens

feitas no espaço exterior são consideradas pelas educadoras como sendo mais significativas para a criança, uma vez que vão ao encontro dos seus interesses e contam com o apoio e confiança do adulto.

Portugal e Laevers (2018) consideram que ao existir um contexto estimulante para a criança, onde existam desafios, é possível observar momentos de concentração, precisão e criatividade ao brincar, sendo estes indicadores essenciais para um ambiente educativo de qualidade.

A educadora M e a educadora B realçam o facto de o contexto de exterior ser benéfico para a relação entre as crianças, tornando as interações mais favoráveis. As crianças quando estão no espaço exterior passam a conhecer todos ao seu redor, desenvolvendo a socialização com os colegas. O facto de as crianças realizarem atividades com amigos no exterior promove uma maior interação social e surgem momentos de partilha de ideias, aventuras e histórias entre eles (Bento, 2015) Estes momentos de socialização vão fazer com que mais tarde, quando as crianças crescerem, consigam confiar e ganhar empatia pelos outros, apreciando a companhia, elementos essenciais para que seja promovida uma autoestima positiva (Bilton et al., 2017).

A educadora B destacou um ponto muito importante e que já foi observado em contexto de infância que é a necessidade e a possibilidade de a criança se esconder. Afirmam que esse mesmo espaço lhes dá confiança. Post e Hohmann (2011, p.103) afirmam que “crianças muito pequeninas precisam de espaços privados”. É necessário reconhecer e respeitar a necessidade das crianças em achar que têm um lugar só delas, lá fora, como uma etapa fundamental para tornarem-se as pessoas que desejam ser. Construir ou encontrar um lugar secreto e privado é uma característica fundamental da natureza humana, ainda que esse instinto primitivo seja pouco compreendido e valorizado na sociedade (Barros, 2017).

Através da análise das entrevistas, vamos abordar agora a opinião e vivências das educadoras no que concerne à utilização das TIC no exterior.

Baseando-nos nas respostas, foi perceptível que as educadoras fazem uso das TIC nas suas práticas, maioritariamente no espaço interior, contudo, a educadora M afirma utilizar o telemóvel para fotografar no exterior e utiliza as imagens recolhidas para discutir com as crianças. No entanto, afirma que surge naturalmente, ou seja, as tecnologias não são planificadas. As educadoras L e B têm a mesma opinião considerando que as crianças, quando estão no espaço exterior, não sentem necessidade de utilizar as TIC, uma vez que têm uma multiplicidade de outras explorações no meio da natureza. Mas também descrevem momentos de utilização das TIC, mesmo que não planeados.

É perceptível que a maioria das crianças tem e utiliza aparelhos eletrónicos em

casa, contudo, conclui-se que o espaço exterior é perspectivado como oferecendo várias possibilidades de ação e exploração em que não surgem as TIC.

Ainda que tenham afirmado a não utilização das TIC nas atividades de exterior, surgem referências a registos fotográficos. A educadora B mencionou a dissecação da árvore, em que as TIC sugeriram como uma mais valia proporcionando uma atividade ainda mais significativa, uma vez que através de fotografias e vídeos, cada criança captou os pormenores que lhe chamavam atenção, servindo de base para discussão em momentos posteriores. Na perspectiva de Bodgan e Biklen (1994), os registos fotográficos são um recurso fundamental por conterem dados descritos, sendo mais tarde “analisadas indutivamente” (p.183).

De acordo com as respostas ao questionário, é possível constatar que as crianças quando brincam ao faz de conta recorrem a experiências de utilização das TIC. Desta forma, partimos do princípio que as crianças têm acesso às TIC no contexto familiar, surgindo assim no contexto do brincar. Mencionando as palavras de Monteiro e Delgado (2014), este brincar é considerado “a forma que as crianças encontram para vivenciarem e criarem as suas culturas, sendo este “um ensaio para a vida real” (p.111).

A educadora M, para além de observar a brincadeira do faz de conta, como já referido, proporciona momentos em que as crianças mais velhas manuseiam o seu telemóvel resultando em “*selfies* ou fotografias a outros colegas”. Noutros estudos foram reveladas as potencialidades de brincar com as TIC (Figueiredo et al., 2021). Becker (2017) defende que as características das TIC e o que elas fornecem às crianças no contexto de brincadeira são reconfigurações inovadoras que vêm contribuir grandemente para a emergência de uma cultura lúdica contemporânea.

De forma mais planeada, as educadoras utilizaram as TIC durante o confinamento devido à pandemia. As questões permitiram perceber que meios foram utilizados e também como se realizaram as práticas seguintes (presencialmente).

As entrevistadas admitem que começaram a valorizar mais as TIC depois do confinamento, uma vez que sem esses meios seria impossível acompanhar o desenvolvimento das crianças à distância. Foram os dispositivos tecnológicos (computadores, telemóveis, *tablets*, com recurso à *Internet*) que permitiram que houvesse um contacto síncrono e assíncrono das crianças com o grupo e com as educadoras.

Depois da pandemia, as entrevistadas consideram que o espaço exterior ganhou ainda mais importância na vida das crianças, uma vez que quando se encontravam isoladas não era possível a muitas delas deslocarem-se ao espaço exterior para os momentos de brincadeira livre e de exploração.

#### 4. Conclusões do estudo

A ideia inicial do estudo era explorar os conceitos discutidos na parte prática, contudo, com a pandemia foi impossível que tal acontecesse. Foi então que decidi entrevistar três educadoras que utilizam as TIC e o espaço exterior de modo a conhecer as suas opiniões e experiências e responder à questão problema do estudo de acordo com tudo que foi conseguido através da investigação.

Se as crianças brincam no espaço exterior sem as TIC, constroem uma imagem delas como não sendo relevantes para as atividades realizadas no exterior, ou seja, estamos a transmitir às crianças a ideia de que as TIC são apenas utilizadas no espaço interior. Não devemos limitar a relação das crianças com a natureza, como sendo algo que exclui as tecnologias.

Relativamente às TIC, concluímos que, de acordo com a população estudada, a junção das TIC com o espaço exterior não é algo fácil. Surgem motivos como falta de formação e falta de recursos para que a junção destes conceitos seja possível e posta em prática.

No ponto 1.2.5. onde abordamos a utilização das TIC no exterior é possível verificarmos formas de juntar os dois conceitos (TIC e espaço exterior) e existem estudos que comprovam que é exequível realizar atividades e momentos e brincadeira com as crianças que potenciem uma aprendizagem significativa.

Quando falamos em TIC no exterior, consideramos obrigatoriamente o papel do adulto, de mediador e observador, acompanhando o que as crianças fazem, garantindo a segurança e ajudando a construir sentido. De acordo com Paiva e Costa (2015), os contextos educativos devem ser responsáveis por fazer compreender as funções educativas das tecnologias, estimulando assim as crianças a “assumirem responsabilidades no manuseio de aparelhos eletrónicos” (p.10).

As TIC servem para registar os pormenores das coisas mais belas que as crianças podem ver no espaço exterior, para ajudar a registar algo que construíram ou que gostam. A visão que os adultos têm das TIC é que apenas servem para jogar, ver vídeos, entreter quando não podem dar atenção à criança. Devem ser promovidas atividades como os exemplos descritos, de modo a juntar o mundo físico ao virtual adotando uma visão progressista na educação de infância onde as tecnologias são vistas como uma evolução inevitável na aprendizagem das crianças.

O desafio continua a ser selecionar recursos tecnológicos que sejam significativos e tenham um propósito de aprendizagem para as crianças de maneira adequada ao seu desenvolvimento.

As TIC vieram para ficar e as crianças demonstram felicidade e divertimento quando as utilizam, muitas delas de forma autónoma, e infelizmente tornam-se

utilizadores passivos e não produtores. É neste momento que o profissional de infância pode intervir e alterar a forma como as TIC são utilizadas grande parte das vezes pelas crianças. Vamos utilizar as TIC para aprofundar a experiência de estar lá fora, podendo os momentos de brincadeira ser melhorados, ampliados e apoiados se utilizarmos as tecnologias.

Como educadora de infância procurei diversas vezes usufruir do espaço exterior para momentos de brincadeira significativa para a aprendizagem das crianças, sendo que infelizmente não foi possível intervir no espaço exterior utilizando as TIC, devido à situação já mencionada. Contudo, perante o observado por parte de uma das educadoras cooperantes do estágio percebi que, é possível que as aprendizagens sejam significativas utilizando o exterior e as TIC e, tal como no espaço interior, permitem um grande leque de brincadeiras e atividades estimulantes e propícias à aprendizagem para as crianças que frequentam o jardim de infância.

Considera-se que a questão do estudo foi respondida e os objetivos alcançados mediante as possibilidades que tive para realizar a investigação. Houve uma grande limitação e, infelizmente, não pude trabalhar a temática em campo com as crianças.

Neto (2020) afirma que o confronto entre as TIC e o brincar no exterior é uma incerteza. É necessário pensar que as tecnologias estão na vida das famílias e das escolas e que a adaptação ao espaço físico, espaço eletrónico, espaço de aventura e espaço de amigos é um elemento fundamental no desenvolvimento ao longo da vida.

Faltam ainda respostas para uma pedagogia de qualidade com as TIC, incluindo o espaço exterior. As crianças, nascidas numa era digital, apaixonam-se diariamente por os dispositivos eletrónicos e utilizam-nos maioritariamente de forma consumista. Assim, a inferência do adulto no brincar livre ou estruturado deve ser cuidadosa e desinteressada, mas conveniente de modo a ajudar a criança a utilizar os recursos em função dos seus objetivos (Neto, 2020).

Carvalho e Brito (2019) defendem que as crianças têm muito para nos ensinar e precisamos de saber ouvi-las e observá-las para que possam participar no próprio processo pedagógico. Assim, a supervisão assume um papel fundamental, para que seja garantida a influência positiva das TIC.

A escola precisa de adotar uma visão diferente e tornar-se num meio mais equilibrado entre o contacto com o exterior e as tecnologias, uma vez que estas possuem diversas possibilidades de ser aplicadas na educação em geral. Posto isto, é necessário agir e começar por apostar na formação dos profissionais de infância e assegurar a disponibilidade de materiais para que possam ser utilizados pelas crianças de forma significativa e de encontro os seus interesses.

## Conclusão geral

Uma vez finalizada esta etapa que faz parte do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º CEB, é relevante fazer uma retrospectiva de todo este percurso. Ao longo desta formação, através das unidades curriculares presenciadas foram realizadas diversas leituras com o propósito de adquirir conhecimentos e competências a nível pessoal e profissional.

A PES, que nos permitiu intervir em diferentes contextos educativos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, possibilitou o contacto com profissionais, crianças e alunos que foram muito importantes para perceber o trabalho de um educador e de um professor. Foram planificadas e realizadas várias atividades que permitiram entender que um profissional deve estar em constante atualização e refletir sempre as suas práticas de modo a melhorar e promover aprendizagens significativas para as crianças e alunos.

A reflexão crítica acerca das práticas tinha como objetivo pensar no que foi feito, corrigir os aspetos menos positivos e investir naqueles que correram bem e que nos levaram a atingir o sucesso. O trabalho desenvolvido em grupo foi uma mais valia na medida que permitiu uma partilha de conceitos e ideias a desenvolver, possibilitando um maior leque de experiências e aprendizagens fundamentais ao nosso crescimento profissional.

É de referir que o último ano de mestrado foi marcado pela Pandemia Covid-19, que impossibilitou a realização presencial da PES e trouxe limitações na realização do trabalho de investigação, não permitindo desenvolver as atividades previstas. Perante esta situação foi necessária uma adaptação à realidade e também uma procura de informação e conhecimento para ultrapassar tudo isto. O ensino passou a ser à distância e, desta forma, foi necessário adquirir novas competências essenciais ao desenrolar do estágio. Esta mesma situação fez com que fossem ultrapassados os desafios a que nos propusemos e a uma nova visão e valorização do ensino presencial, do contexto e da equipa educativa.

Na PES em EPE II, tive a oportunidade de usufruir de um espaço exterior bastante interessante que era utilizado diariamente pela educadora, com o apoio dos pais. Em certos momentos foi possível verificar que as crianças utilizavam as TIC no exterior de forma significativa, promovendo aprendizagens e fazendo sentido para as crianças em questão. A partir de então, em discussões com a educadora e assistindo a momentos de grande interesse e dinamismo por parte do grupo de crianças, foi possível constatar que as TIC, em vez de serem uma ameaça, podem ser integradas no brincar no exterior. Considero assim que aliar as TIC ao brincar se tornará uma mais valia na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O estudo realizado, apresentado neste relatório, constitui uma mais valia para a formação e futuro profissional, onde foram adquiridos diversos conhecimentos e competências que irão certamente ser fulcrais numa futura prática. Este estudo pretendeu consciencializar os profissionais de educação de infância de que as TIC ao invés de constituir uma ameaça podem e devem ser integradas no brincar no exterior, sendo possível encontrar na literatura apoios e ideias relativamente esta temática. As educadoras entrevistadas utilizam todas o espaço exterior de forma significativa, havendo algumas dúvidas e dificuldades na relação desse espaço com as TIC, assumindo a falta de formação como um dos fatores. No entanto, revelaram indícios de práticas interessantes que podem ser apoiadas para se juntarem à lista de exemplos analisados na revisão de literatura.

Em jeito de conclusão é de referir que o mestrado proporcionou diversas oportunidades e um grande leque de conhecimentos. Fui evoluindo pessoal e profissionalmente com as interações com os profissionais e também com as crianças que nos fazem aprender muito com elas.

Os professores orientadores foram essenciais para que todas as reflexões fizessem sentido e foram uma mais valia para esta etapa ter terminado com sucesso e orgulho de tudo o que aprendi até hoje.

As crianças são os seres que mais nos ensinam e cada uma delas é um ser único com diferentes necessidades e interesses, devendo assim ser tratadas com respeito, afeto e muito amor.

## Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª Ed.). Almedina.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade.
- Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. (Dissertação de doutoramento em Ciências de Educação). Universidade Aberta, Lisboa.
- Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar: a atividade escrita. *Análise Psicológica*, 1, XXII, 139-154.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, 51-64.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf?fbclid=IwAR1Sves-8PawBWmdPPr2RTT3AcywGk1iwXLwnj4O9UHpmIliJy\\_jMSkr-kM](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf?fbclid=IwAR1Sves-8PawBWmdPPr2RTT3AcywGk1iwXLwnj4O9UHpmIliJy_jMSkr-kM).
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf?fbclid=IwAR3o5Z65TXQPChEMlInqK1Bv4rFh0GqO91kkenhdww-cpYiXm9H9I2DOJrM](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf?fbclid=IwAR3o5Z65TXQPChEMlInqK1Bv4rFh0GqO91kkenhdww-cpYiXm9H9I2DOJrM).
- Azevedo, I. L. (2008) *Pais ausentes e filhos online – Atenção! Os perigos da internet e os nossos filhos*. São Paulo: Mensagens para todos.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, M. (2017). Esconderijos, cabanas e refúgios: os espaços privados das crianças grandes. *Conexão planeta- inspiração para ação*. <https://conexaoplaneta.com.br/>
- Becker, B. (2017). *Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea*. Universidade Federal da Bahia.
- Bento, G.C. (2013). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. (Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Bento, G. (2015). A infância e espaços exteriores - perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em educação*, 4 127-140.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, R. & Ramos, A. (2017). *Tecnologia digital em ambiente familiar: o caso de crianças dos 0 aos 6 anos*. XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa, VIII Encontro do CIED – III Encontro Internacional, SIIIE CIED 2017, 9 a 11 novembro.
- Brito, R. (2017). *Família.com: Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais*. LabCom.IFP.
- 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>
- Carlill, E. (2015). Linking Outdoor learning to the ICT curriculum. *Learning Outside the Classroom*. <https://learningoutsidetheclassroomblog.org/2015/03/31/linking-outdoor-learning-to-the-ict-curriculum/?fbclid=IwAR0tlG7DBVkt9KCaP2vzWiPDbIFAGHJZFJ6SPFtbUZXGoGew-pcBv-9pHyE>
- Carvalho, L. (2016) *Crianças e criações: espacialidades e tecnologias em movimento*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação.
- Carvalho, R. & Brito, R. (2019). *A utilização e influência das tecnologias digitais nas brincadeiras das crianças num contexto de jardim de infância*. Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11829/1/A%20utiliza%c3%a7%c3%a3o%20e%20influ%c3%aancia%20dastecnologias%20digitais%20nasbrincadeiras%20das%20crian%c3%a7asnum%20contexto%20jardim%20deinf%c3%a2ncialivro\\_atas\\_4eme.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11829/1/A%20utiliza%c3%a7%c3%a3o%20e%20influ%c3%aancia%20dastecnologias%20digitais%20nasbrincadeiras%20das%20crian%c3%a7asnum%20contexto%20jardim%20deinf%c3%a2ncialivro_atas_4eme.pdf).
- Chaves, I. (2014). *Tecnologia e Infância: Um olhar sobre as brincadeiras das crianças*. Universidade Estadual de Maringá.
- Conselho Nacional de Educação (2016). *Aprendizagem, Tic e Redes Digitais*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVRO\\_TIC\\_RedesDigitais.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_TIC_RedesDigitais.pdf)
- Costa, A.R., Kuhn, R. & Cunha, A.C. (2015). Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. In P. Pereira, S. Vale & A. Cardoso (org), *XI Seminário Internacional Educação Física, Lazer & Saúde – Perspectivas de desenvolvimento num mundo globalizado* (pp. 403-410). Escola Superior de

Educação, Instituto Politécnico do Porto.

- Crook, C. (2008). *Web 2.0 technologies for learning: The current landscape – Opportunities, challenges and tensions*. Becta | Web 2.0 technologies for learning at Key Stages 3 and 4. <http://dera.ioe.ac.uk/1474>
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, 1(4). 107-112.
- Dias, M. (2019). *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*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Faria, A. & Ramos, A. (2007). *Desafios e potencialidades das TIC no jardim- de infância: o blogue como estratégia de aprendizagem e de interação*. Universidade do Minho.
- Felício, H., & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Curitiba – Ed. UFPR*, 32, 215-232.
- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Figueiredo, M. P., Gomes, C. A., & Gonçalves, N. F. (2016). "Going outside": discussing the connection between pedagogical practices with digital tools and outdoor learning in early childhood and primary education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN16 Proceedings* (pp. 3058-3066). IATED.
- Figueiredo, M. P., Santos, S., & Rego, B. (2021). Playing with technology in Early Childhood Education: creation of a play center. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Edulearn 2021 Proceedings*. IATED. doi.org/10.21125/edulearn.2021
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 2, 111-117
- Fonseca, C. (2018). *O Impacto do Brincar no Processo de Ensino- Aprendizagem da Criança*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2699/1/pdf%20novo.pdf>
- Fontana, A.& Frey, J. (1994) *Interviewing: the art of science*. Handbook of qualitative research (italico). Thousand Oaks: Sage.
- Freeman, C., & Tranter, P. (2011). *Children and their urban environment – Changing worlds*. Earthscan.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.

- Gabriel, M. (2013). *educ@r a (r)evolução digital na educação*. Editora Saraiva.
- Garmston, R., Lipton, L. & Keiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira Formosinho, (Org). *A supervisão da formação de professores II. Da sala a pessoa* (pp. 18-131). Porto Editora.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípiã.
- Ginsburg, K. R. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. American Academy of Pediatrics.
- Hilkemeijer, M. (2020). Using Tech in Outdoor Classroom Day. *Icte solutions Austrália*. <https://www.ictesolutions.com.au/blog/using-tech-in-outdoor-classroom-day-2020/>
- Hollyhock, J. (2017). Mastering ICT. *Teacher Nursery*.
- Kagan, S. (2006). *The Instructional Revolution*. San Clemente.
- Kuo, F. (2010). *Parks and Other Green Environments: Essential Components of a Healthy Human Habitat*. National Recreation and Park Assotiation.
- Libâneo, J., C. (2010) *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12ªed. São Paulo: Cortez.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*, 5(1).
- Lopes, F., & Neto, C. (2020). Comunicado da IPA Portugal sobre a importância da promoção do brincar livre em tempo de isolamento e de distanciamento social. International Play Association, Lisboa.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods*. Atlantic Books.
- Lysklett, O. (2005). *Norwegian forest day-care centers; outdoor play year-round in familiar surroundings* (unpublished work). Queen Mauds' College of Early Childhood Education.
- Marten, A. (2017). *Prazer de brincar: entre o analógico e o digital- Crianças DaEducação Infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação
- Martins, M. (2015). *Brincadeiras no espaço exterior e aprendizagens: percursos de prática de ensino supervisionada e de investigação na Educação Pré-Escolar*. (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Meneguzzo, L. (2014) *O brincar na educação infantil: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/988/Dissertacao%20Lori103vane%20Aparecida%20Meneguzzo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Miranda, M. & Osório, A. J. (2009). *As TIC no Desenvolvimento de Comunidades de*

- Prática e na Formação de Educadores – o Caso da ArcaComum. In P. Dias, A. J. Osório, & A. Ramos (orgs), *O digital e o currículo* (pp. 31-50). Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Monteiro, C. M., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-114.
- Monteiro, M. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora.
- Moser, T., & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Mountain, J. (2018). EYFS Activities: Five things to do with... ICT outdoors. *NurseWorld*.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed Editora S.A.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e APEI.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Edições FMH.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. (1.<sup>a</sup> ed). Contraponto.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM
- Paiva, N. M., & Costa, J. S. (2015). *A influência da tecnologia na infância desenvolvimento ou ameaça?* Consultado em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>
- Palaes, M. (2010). Uma Reflexão Sobre o Conceito de Criatividade e o Ensino da Arte no Ambiente Educativo. *Revista Educação*, 5, 5-13.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artes Médicas Sul LTDA
- Pombo, T. S. (2007). Weblogs na Educação: uma experiência no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e das TIC. In C. Brito, J. Torres & J. Duarte. (Org.), *Actas de Weblogs na educação 3 experiências, 3 testemunhos* (pp. 55-74). Centro de Competências CRIE ESE de Setúbal.
- Ponte, C., Simões, A. J., Batista, S., Jorge, A., & Castro, T. (2017). Crescendo entre ecrãs: Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos). ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação na educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento da criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pretto, N. (2013). *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia* (8.a ed). EDUFBA.
- Ramos, A., & Tomás, C. A., (2005). *Globalisation & Technology: educational challenges*. Formatex Research Center.
- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: *ETCI. Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50-57.
- Ribeiro, E. (2008). A perspetiva da entrevista na investigação quantitativa. *Evidência*, 129-148
- Rodrigues, I. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche. Entre os Discursos e as práticas*. (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Ministério da Educação.
- Roldão, M.C. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
- 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. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese - Ana Rita Rosa.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese_-_Ana_Rita_Rosa.pdf)
- Rosa, M., & Arnold, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autentica.
- Salgado, R. (2005). *Ser criança e herói no jogo da vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. (Tese Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqttese=0115578\\_05\\_Indice.html](http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqttese=0115578_05_Indice.html). Acesso em: 03 out. 2016.
- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Santos, F. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6, 383-387.
- Sarmiento, A. (1994). *O Processamento de Texto e o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Edições Asa.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Silva, M. M. (2012). *A Atividade Física: Seu Contributo para a Promoção da Saúde*. CIEC,IE,UM.

- Soares, M.(2000). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e arte na educação*. Instituto Piaget.
- Souza, J. (2019). *Brincar em tempos de tecnologias digitais moveis*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Souza, J.A., Cirilo, E.M., Silva, N.D., Ricci, M, F., & Rodrigues, M. (2017). A importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8(2), 48-50. Disponível em <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1169>
- Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to three*, 28(1), 19-23.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tolfo, J. (2019). *Pressão e tecnologia na infância: o brincar e se movimentar e a incessante forma de expressão de um mundo acelerado*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 79-94). London: Sage Publications Ltd.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste-Gulbenkian.
- Wright, G. (2012). Out & about with ICT. *Teacher Nursery*.

#### Legislação referenciada:

- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I, de 2020-03-13. Disponível em: [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053?fbclid=IwAR3r4N6j9VINGc9NQVRctrWcR54BhqCoYtEhaNZgdK\\_CFg0gYclrOp1AwM](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053?fbclid=IwAR3r4N6j9VINGc9NQVRctrWcR54BhqCoYtEhaNZgdK_CFg0gYclrOp1AwM).
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 206/2010, Série II, de 2010-10-22. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/3235729/details/normal?q=Despacho+no+16034%2F2010>

# Anexos

### *Guião*

O meu nome é Susana Lopes e frequento o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Para concluir dos estudos, encontro-me a elaborar um Relatório Final de Estágio, cujo tema se relaciona com a importância de brincar no espaço exterior e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Com este estudo pretendo perceber possibilidades de utilização das TIC que contribuam para práticas educativas que valorizam a importância de brincar ao ar livre, em contacto com a natureza.

Para complementar a análise das perspetivas de alguns autores, gostaria de recolher perspetivas de especialistas sobre esta relação entre o brincar no espaço exterior e as TIC.

Destaco que todos os dados recolhidos serão anónimos e utilizados exclusivamente para o trabalho em causa.

Agradeço, desde já, toda a disponibilidade dispensada. A sua colaboração é imprescindível.

#### **Bloco 1- Caracterização da Entrevistada**

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Trabalhou sempre em jardim de infância?
3. Onde foi feita a sua formação inicial? Que ideias eram importantes no trabalho com crianças nessa altura?
4. Agora com tantos anos de prática, o que mais valoriza no trabalho com as crianças?

#### **Bloco 2- Perspetivas acerca do valor educativo do espaço exterior**

1. Como considera o espaço exterior do jardim de infância em que se encontra?
2. Considera que as crianças do seu grupo passam tempo de qualidade no espaço exterior?
3. Qual a utilização que as crianças fazem do espaço? Que tipo de brincadeiras realizam?
4. Considera o espaço exterior importante para as crianças? Porquê?
5. Considera que o espaço exterior pode proporcionar aprendizagens às crianças?

De que forma?

### **Bloco 3- Papel da Educadora no brincar no exterior**

1. Intervém diretamente nas brincadeiras das crianças? Em que momentos? De que forma?
2. Qual pensa ser o papel do educador nas brincadeiras das crianças no espaço exterior?

### **Bloco 4- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na prática**

1. Na sua prática proporciona momentos de brincadeira às crianças que envolvam as TIC?
2. Considera que as TIC contribuem para o desenvolvimento das crianças em idade de EPE?
3. Que TIC tem na sua sala?
4. Que outra utilização faz da tecnologia na sua prática? Comunicar com os pais? Registos de prática e para avaliação? Proporcionar acesso a informação e pessoas?...

### **Bloco 5- TIC no espaço exterior**

1. Alguma vez leva tecnologia consigo ou para as crianças quando vão para o exterior? Se sim, qual e como é usada?
2. E as crianças ao brincar recorrem a experiências de utilização da tecnologia? Por exemplo, brincam como se tivessem telemóvel quando estão lá fora?
3. De que forma é que acha que as TIC podem ajudar as crianças a comunicar as suas preferências pelo espaço exterior?
4. Na comunicação com os pais ou nos seus registos, surgem experiências de brincar ao ar livre registadas com TIC?

### **Bloco 6- Recolhimento e recurso às TIC**

1. No recolhimento que vivemos no 3.º período do ano passado, usou as TIC para manter o contacto com o grupo de crianças? E com os pais?
2. Considera que com o recolhimento as TIC passaram a ser mais utilizadas/valorizadas? Em que sentido?

## **Bloco 7- Práticas atuais**

1. Na sua prática, este ano, como tem sido organizado o ambiente educativo para proporcionar o brincar? (garantir que se fala de espaço exterior e de tic)
2. Em tempo de pandemia, considera uma mais-valia os momentos de exploração e descoberta ao ar livre? E de utilização das TIC?
3. Como é que as TIC podem apoiar mais os processos de brincar e de brincar ao espaço exterior nestas condições?

Muito obrigada pela sua atenção!