



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Senhorinha das Dores de Sousa Teixeira

Recursos digitais no Jardim de Infância: a  
narrativa digital para promover multiliteracias





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Senhorinha das Dores de Sousa Teixeira

Recursos digitais no Jardim de Infância: a  
narrativa digital para promover multiliteracias

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

## **Declaração**

NOME: Senhorinha das Dores de Sousa Teixeira

ENDEREÇO ELECTRÓNICO: senhorinha.ines@hotmail.com

NÚMERO DO BILHETE DE IDENTIDADE: 8202772

TÍTULO DA TESE: Recursos digitais no Jardim de Infância: a narrativa digital para promover multiliteracias

ORIENTADOR: Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

ANO DE CONCLUSÃO: Outubro 2014

DESIGNAÇÃO DO MESTRADO:

Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Tecnologia Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Após um percurso percorrido na busca de conhecimentos tanto a nível pessoal como profissional, não posso deixar de aqui deixar os meus mais sinceros agradecimentos a todos os que estiveram comigo nesta etapa da minha vida!

Em primeiro lugar quero agradecer às mais lindas e encantadoras crianças que comigo partilham momentos de aprendizagem tão ricos em emoções, que jamais esquecerei. Sem os seus sorrisos, as suas fantasias mais puras num mundo de imaginação e de encantar, nada teria nascido e revelado tantas informações valiosas para o estudo!

À D. Susana e à Patrícia, minhas queridas amigas e colaboradoras do projeto, por todo o empenho, dedicação e disponibilidade dada, nos momentos em que tanto precisei! Fostes vós a minha segurança, pois sei o valor que dais à minha função como profissional da Educação, ao serviço das crianças!

À minha filha Maria Inês, pelo orgulho que demonstra ter na mãe, por saber o quanto eu valorizo a Educação Pré-Escolar, e por gostar de me escutar a contar momentos vividos com “os meus meninos”.

Ao meu marido António Mendes, pelo companheirismo, paciência e incentivo dado para fazer o estudo nos momentos em que mais precisava.

À Professora Altina Ramos pelo papel de orientadora, que muito me ajudou para nunca desistir!

Por último, a Deus pela força e saúde física e espiritual, que me concedeu, durante o caminho que tive de percorrer.

A todos um bem-haja!

Senhorinha Teixeira

## Dedicatória

*Para .....*

*Caminho com passos lentos,  
Em busca das mãos que me seguraram,  
Dos actos de apoio e incentivo  
Das palavras que soaram como forças ocultas  
Dos momentos cheios de alegrias e sonhos  
Sonhos de quem deseja crescer  
Dar, partilhar e receber!  
Cresci envolvida na narração, das mais belas imagens criadas  
Partilhei pensamentos e ambições  
Sonhei ajudar a criar sonhos  
Os sonhos das mais belas crianças  
Que viajaram, observaram e partilharam as suas emoções  
A elas eu dedico este estudo, sonhando que um dia  
Serão elas a parar....  
Olhar e reconhecer que alguém no passado  
Os segurou nas mãos e os fez criar as mais belas histórias de encantar!  
Volto a parar.....  
Projeto pensamentos e emoções  
Que devo caminhar e continuar a abraçar  
Todas as crianças que desejo encontrar  
No meu sonho que é gostar de ajudar a sonhar!  
A ti Inês, minha filha  
Minha mais bela flor, do meu Jardim  
Foste criança com sonhos  
Segurei tuas mãos nas minhas  
Projetei na minha mente  
Histórias de encantar, que só uma mãe sabe criar  
Hoje já não és criança, mas continuas a sonhar  
Comigo ao teu lado para te segurar!  
Nos sorrisos das crianças vejo a tua alegria, serenidade e bondade!  
Nos sonhos delas, vejo a tua beleza natural!  
Continuem a sonhar!!!  
Sejam alegres e felizes!*

*Senhorinha das Dores*

## **Resumo**

Perante a realidade social e as mudanças que se verificam atualmente, no campo dos novos paradigmas educativos, os Educadores não podem descurar a importância dos novos recursos educativos tecnológicos que existem e já fazem parte do contexto social e familiar. Devem, por isso, aceitar os novos desafios colocados por essas tecnologias.

Na procura de respostas válidas e credíveis para o uso de recursos digitais no jardim-de-infância, implementámos o projeto de investigação “Narrativas Digitais”, onde procurámos demonstrar que os novos recursos educativos digitais são uma ferramenta tecnológica muito útil no desenvolvimento de multiliteracias em contexto de Jardim-de-Infância.

Mudar práticas pedagógicas, no sentido de criar e dinamizar atividades que desenvolvam o gosto por aprender nas crianças em idade pré-escolar, foi o propósito deste estudo, implementado numa sala do Jardim-de-Infância, com crianças de 5 anos, no ano letivo 2013-2014. Procuramos com o estudo observar, através da criação de histórias utilizando meios digitais, como esses meios podem ajudar a construção do saber nas crianças e alunos de hoje.

Para responder à questão principal da investigação “*A utilização dos recursos digitais no Jardim-de-Infância, nomeadamente a criação de narrativas digitais, promove o desenvolvimento de multiliteracias, em crianças do Pré-Escolar?*” desenvolvemos um estudo de caso.

A recolha de dados foi feita através de observação participante, entrevistas, comentários das partilhas e publicações no blogue. Para a análise desses dados recorreremos à análise de conteúdo.

Foi possível concluir que houve mudanças significativas nas práticas pedagógicas, com reflexos no desenvolvimento dos contextos educacionais, numa articulação entre escola - família e outros parceiros sociais. Verificamos ainda que, neste contexto, os meios digitais desempenharam um papel importante na construção do conhecimento por parte das crianças, particularmente no que se refere a literacia múltiplas.

## **Abstract**

Through social reality and the changes that are currently being verified in the field of new educational paradigms, educators cannot ignore the importance of new technological and educational resources that are already part of the family and social context. Therefore, they must accept new challenges posed by these technologies.

In order to search for valid and reliable answers for using digital resources in a nursery, a research project called "Digital Narratives" was implemented, which seeks to demonstrate that new digital learning resources are a very useful technological tool in the development of multiliteracies within the context of a nursery.

The purpose of this study was to change pedagogical practices in order to create and develop activities which encourage a love of learning for pre-school aged children. This was implemented in a nursery room of 5 year old children, in the 2013-2014 academic year. With this study and by creating stories using digital media, we try to observe how these can help the construction of knowledge in today's children and students.

To answer the main research question, "*Does the use of digital resources in a nursery, namely the creation of digital storytelling, promote the development of multiliteracies for children in pre-school?*" we developed a case study.

Data was collected through participant observation, interviews, shared reviews and blog posts. To analyse this data we looked at analysing the content.

It was possible to conclude that there were significant changes in pedagogical practices. This was reflected in the development of educational contexts, articulated between school - family and other social means. We have also noticed that, within this context, digital media played an important role in the construction of knowledge for children, in particular, regarding multiple literacy.



## INDICE GERAL

<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</b> .....	7
1.1.Contextualização do estudo .....	10
<b>CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	14
2.1-Tecnologia Educativa no Pré-Escolar .....	18
2.2- O Blogue como ferramenta de comunicação no Pré-Escolar.....	23
2.3 Blogues como ferramentas pedagógicas.....	24
2.4 -As narrativas digitais e o desenvolvimento de multiliteracias .....	28
2.5-Literacia digital e multiliteracias.....	30
<b>2.6-A Imagem na construção da narrativa</b> .....	31
<b>CAPITULO III - METODOLOGIAS</b> .....	37
3.1. Estudo de Caso .....	38
3.2. Participantes .....	39
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	41
<b>3.3.1 Observação participante e notas de campo</b> .....	42
<b>3.3.2. Entrevista</b> .....	43
<b>3.3.3. Visitas e comentários na página do blogue</b> .....	44
3.4. Estratégia de análise dos dados .....	44
3.5. Projeto de Intervenção .....	46
<b>CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	50
<b>CAPITULO V - CONCLUSÃO</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS BILIOGRAFICAS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	93
<b>INDICE DE QUADROS</b>	
<b>Quadro 1-</b> Fases do Projeto de investigação .....	49
<b>Quadro 2</b> -Histórias/Narrativas digitais .....	52
<b>INDICE DE FIGURAS</b>	
<b>Figura I- Categorias emergentes do estudo</b> .....	46
<b>Figura 2</b> – categoria 1/ subcategorias .....	53
<b>Figura 3</b> – categoria 3/ subcategorias .....	57
<b>Figura 4</b> – categoria 4/ subcategorias .....	60
<b>Figura 5/</b> categoria 5/ subcategorias .....	68
<b>Figura 6</b> – categoria 6/ subcategorias .....	72
<b>Figura 7</b> – categoria 7/subcategorias .....	74

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

## Introdução

Foi propósito deste trabalho de investigação fazer um estudo de caso para estudar o contributo que a narrativa digital pode dar para o desenvolvimento de multiliteracias em crianças da Educação Pré-Escolar.

A preocupação de encontrar recursos educativos e inovar as práticas pedagógicas foi a motivação para o desenvolvimento deste projeto, no sentido de encontrar respostas a inquietações demonstradas por muitos Educadores de Infância.

Elencados os objetivos no Plano Curricular do Pré-Escolar do Agrupamento (PCPE), para o ano letivo 2013/2014, feito o diagnóstico *a priori* pelos docentes constituintes do mesmo e de acordo com os documentos reguladores da Educação Pré-escolar, foi definido como plano de trabalho em contexto educativo um trabalho direcionado para dar respostas eficazes no sentido de ultrapassar os problemas encontrados.

“A grande necessidade de trabalhar valores e regras sociais; instabilidade afetiva; pouca diversidade de experiências; falta de conhecimento de outros meios geográficos e culturais, são hoje pontos fracos encontrados em alguns espaços educativos” (como consta no PCPE) foram razões apontadas pelas Educadoras constituintes do mesmo conselho do Agrupamento Amadeo de Souza Cardoso, para traçarem os objetivos, entre os quais, ” explorar a linguagem com carácter lúdico reconhecer que se pode comunicar de diferentes modos e conhecer e utilizar a funcionalidade das tecnologias de informação e comunicação; utilizar e explorar os materiais TIC e audiovisual (computador, impressora, aparelho de música, máquina fotográfica,...)” (pp. 9,11).

As dificuldades de linguagem ao nível de consciência fonológica e articulação de fonemas e produção de sons foram assuntos tratados no presente projeto de investigação.

As crianças necessitam de encontrar novos espaços e novos interesses, para colmatarem as suas dificuldades nas áreas curriculares. Face às mudanças que se verificam na sociedade actual, o papel do Educador deverá ser o de um agente da mudança, atento e transformador de novas práticas pedagógicas. A situação atual da Educação Pré-escolar deve acompanhar a mudança social, implementar recursos que sejam promotores de aprendizagens válidas e significativas para o desenvolvimento das crianças.

Recorrer aos recursos educativos digitais, como meios que promovem o desenvolvimento de multiliteracias em crianças em idade pré-escolar, revelou-se, ao longo do projeto de investigação, um desafio promissor para mudar práticas pedagógicas e verificar que estas podem interferir largamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que as utilizam. Com efeito, pretendemos implementar novas práticas pedagógicas que levassem a criança a ser o agente ativo no processo ensino aprendizagem, especialmente na área da expressão e comunicação.

Para isso foi necessário envolver e desenvolver parcerias com a comunidade educativa, especialmente com os encarregados de educação; criar meios que promovessem a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Jardim de Infância desse Agrupamento. Dinamizar os recursos físicos, materiais e humanos que fossem facilitadores da construção de narrativas digitais foi um trabalho muito enriquecedor para todos os intervenientes que participaram neste projeto de investigação.

Face aos avanços tecnológicos e à sua importância na vida atual das crianças e jovens e hoje, procuramos através deste projeto de investigação, obter respostas ao seguinte problema:

**- A utilização dos recursos digitais no Jardim de Infância, nomeadamente a criação de narrativas digitais, promove o desenvolvimento de multiliteracias, em crianças do Pré-escolar?**

Ao longo do trabalho de investigação, procuramos encontrar respostas às seguintes questões:

- Que contributo poderá ter a criação da narrativa digital no desenvolvimento de multiliteracias, em crianças do Jardim de Infância?
- A narrativa digital promove o desenvolvimento da criança nas três áreas curriculares definidas nas orientações curriculares para o Pré-escolar?
- Como envolver e formar os pais de modo a que possam dar contributos para construção da narrativa digital?

Procuramos também, através da aplicação deste projeto em contexto de sala do Pré-Escolar, alcançar metas que vão ao encontro dos objetivos traçados inerentes ao estudo aqui definido, que serão:

- Criar contacto com a produção da narrativa digital;
- Desenvolver competências ao nível das áreas curriculares;

- Desenvolver competências ao nível das multiliteracias.

### **1.1.Contextualização do estudo**

Vivemos numa sociedade a que se chama sociedade de informação, onde a formação da criança depende de muitos fatores sociais, económicos e culturais que a influenciam de uma forma direta e indireta afetando o seu processo de desenvolvimento pessoal e integral.

Ainda que queiramos dar especial relevância ao papel desempenhado pelas famílias e meio social em que a criança está inserida, não podemos de forma alguma ficar indiferentes às mudanças das políticas na Educação.

As Escolas e Jardins de Infância tiveram de mudar práticas, inovar pedagogias, bem como estar recetivas à implementação de novos recursos educativos, sendo estes facilitadores da auto aprendizagem da criança.

Neste caso em particular, pretende-se estudar ao papel que os novos recursos educativos digitais podem ter no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Sônia da Cunha Urt e Joelci Mora Silva, no texto “Técnica na Educação ou Tecnologia para a Educação: Informação e Conhecimento”<sup>1</sup>, citam Pierre Lévy: “ não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno” (1999, p.10.).

A criança desde cedo começa a comunicar e a receber informação através de imagens, de sons, de palavras, o que lhe permite desenvolver múltiplas literacias. Vive em constante procura de conhecimento, faz auto aprendizagem, explora tudo à sua volta. Por isso, no contexto educativo o papel e a atitude profissional do Educador e do Professor deverão ser de abertura crítica às mudanças da sociedade atual. A Escola e o jardim-de-infância deverão ser os espaços privilegiados para a promoção do conhecimento, onde o papel do Educador / Professor deverá ser o de mediador no processo ensino / aprendizagem.

Na opinião de Vygotsky, citado por Sônia da Cunha Urt e Joelci Mora Silva, “a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada

de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.” (p.5)

As autoras concluem que a preocupação com o desenvolvimento intelectual do indivíduo deve ser a real motivação da Educação, tendo na escola o seu local de exercício e aperfeiçoamento.

As tecnologias estão presentes em todo o Sistema de Ensino e o que se verifica é que estas começam a tomar lugar nas preferências das crianças e dos jovens na vida escolar. Tornero (2007) refere-se à transição do século XX para o século XXI, como um marco que ficará conhecido pela *“transformação de uma sociedade baseada nas relações materiais numa sociedade assente nas relações virtuais ou comunicativas, em sentido lato”*. O mesmo autor salienta que esta mudança implica que a *“existência humana desenrolar-se-á nesta esfera, entre o virtual e o semiológico, que é a comunicação mediática”* (p.11) e que [...] a densidade do universo mediático relacional, o espaço das linguagens, o tempo da comunicação [...] (p.11) começam a ganhar maior peso”.

Com estas mudanças na sociedade, os jardins de infância e escolas não podem ficar indiferentes. Este fenómeno de transformação, onde domina a cibercultura, é a nova realidade que invade as instituições escolares, sociais, culturais e familiares.

Na opinião de Tornero (2007), já antes referido,

“as grandes transformações verificaram-se com o aparecimento e [...] emergência da sociedade de informação, as fontes do saber - e acumulação de conhecimento - multiplicam-se, expandem-se, difundem-se [...]. Fruto do aparecimento da internet, e pelo impulsionamento da tecnologia, o conhecimento aparece com uma nova revalorização, no início do século XXI. A fonte de conhecimento não está agora unicamente centrada na escola e instituições. Estamos numa situação, onde devemos acompanhar a realidade social, que na prática deverá passar pela defesa de uma escola aberta ao meio”.<sup>2</sup>

Nesta perspectiva e na linha de pensamento do autor, o conhecimento gerado fora do contexto da escola, está a ganhar vantagens sobre o conhecimento produzido na escola.

A práxis do ensino não fica indiferente a toda esta evolução tão importante no desempenho quer do docente quer do aluno / criança.

Rasco Félix refere Lankshear e Knobel (2003), que denominam *Insiders* as novas gerações: “nativos de um mundo que está a mudar cultural e socialmente (...), que requer dos Educadores um novo esforço para direcionar o nosso olhar muito para além dos recursos informáticos e dos visores e mais para além das tradições curriculares e conceitos alfabéticos que mantemos como inquestionáveis.” (p.97)

Reconhecer a relevância dos recursos digitais no processo da construção do conhecimento na educação Pré-escolar, através de uma prática colaborativa e partilhada entre crianças e família, será um passo dado no sentido da inovação e mudança na sociedade atual.

Perante a realidade, onde as transformações são visíveis, as crianças e alunos procuram respostas aos seus interesses e buscam conhecimento e aprendizagens no espaço social, cultural e familiar, através dos materiais e ferramentas tecnológicas, salientando a Internet, existentes no seu contexto educativo.

Face às dificuldades de linguagem, que hoje muitas crianças em idade Pré-escolar apresentam quando chegam ao jardim de infância, achamos por bem encontrar meios que nos ajudassem e encontrar respostas ao problema existente nas crianças.

Como consta nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar<sup>3</sup>, no domínio da linguagem e abordagem à escrita, espera-se “ que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita”.

Na sequência das múltiplas aprendizagens que as crianças já trazem consigo, adquiridas em contexto informal, mais propriamente e numa perspetiva construtivista do saber, no contacto com o meio socioeconómico e cultural, a criança em idade pré-escolar deve encontrar um espaço que promova o desenvolvimento equilibrado nos vários domínios, em contexto escolar. Para isso, o espaço jardim de infância deve procurar recursos educativos para as crianças explorarem com espírito exploratório e ao mesmo tempo

estabelecer laços afetivos entre os pares e adultos, para que o seu crescimento seja enriquecido com aprendizagens cognitivas e socio-afetivas.

Na página da DGIDC que faz referência às Metas de Aprendizagem definidas para a Educação Pré-escolar, consta: “Sendo essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.”

Recorrer a e lúdicos, aplicar novas pedagogias e utilizar diferentes estratégias de ensino será sempre a atitude correta por parte dos Educadores, como meio que leve a criança a ser diversificados materiais didáticos o principal agente construtor da sua personalidade. Os recursos educativos digitais (RED) serão uma ferramenta importante a aplicar em contexto de sala de atividades, como recurso por parte do Educador, como meio a atingir resultados positivos nas três áreas curriculares (Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação e Conhecimento do Mundo), definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Sendo a Educação Pré-escolar considerada “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, a nova organização de estrutura das metas finais de aprendizagem vem contribuir para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como um instrumento de referência para o trabalho do Educador de Infância.

Neste mesmo documento estrutural e organizativo, a DGIDC acrescentou a área das Tecnologias de Informação e Comunicação – “uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância actual, será, com vantagem, iniciada precocemente”.

Esta área terá que ser agora uma referência, que venha a ser trabalhada em contexto de jardim de infância, em articulação estreita com todas as áreas de conteúdo.



## **CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA**

## Revisão de Literatura

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa do Sistema Educativo, há que fomentar todas as formas de aprendizagem, aumentando assim as potencialidades de cada criança, tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997). Com efeito, os Objetivos Pedagógicos ressaltam a necessidade de “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo”.

Como educadores, devemos procurar acompanhar o fenómeno da sociedade digital que afeta diretamente a educação, criando e proporcionando acesso a meios digitais como uma ferramentas a utilizar na construção do conhecimento e no desenvolvimento de multiliteracias, em crianças da Educação Pré-escolar.

Como diz Almeida (2012, p.61), num trabalho publicado em 2012, “*Integração currículo e tecnologias na produção de narrativas digitais*”, proporcionar o desenvolvimento da capacidade do uso educativo e cultural da Internet, fazendo das TIC um instrumento para expressar o pensamento, buscar, organizar e compartilhar informações, e sobretudo criar formas mais abertas, de produção de conhecimentos, será a atitude que cada educador deverá ter para acompanhar o cidadão na construção da sua identidade.

A realidade das crianças e jovens de hoje – século XXI - passa por uma atitude ativa na sociedade, superando barreiras espaciotemporais, conectando-se “em distintos territórios físicos e virtuais de aprendizagem, cultura e informação, para a partilha de experiências e para a produção colaborativa de conhecimento” (Almeida, 2012, p.9).

Jonassen considera que as tecnologias devem ser usadas como ferramentas cognitivas, funcionando como “parceiros intelectuais” dos alunos (2000, p.23). Esta parceria exige do aluno a responsabilidade de *aprender com o computador* como refere o mesmo autor, “...as tecnologias podem apoiar a construção de significados por parte dos alunos. Isso irá acontecer (...) em situações em que (os alunos), possam aprender com as tecnologias”. Parte-se do princípio de que estas ferramentas cognitivas deverão ter um papel construtivo do conhecimento nos alunos, uma vez que será através delas que as crianças e jovens de hoje serão colocados perante situações - problema que os conduzem para um campo de

resolução dos mesmos, através da capacidade de pensar, aprender, descobrir e alcançar o potencial da aprendizagem, que o uso e exploração dos recursos tecnológicos oferecem.

Atualmente, devemos começar a olhar para os novos desafios, colocados às crianças e alunos em geral, bem como aos professores, como um contributo para mudar atitudes e formas de transmissão de conhecimento. Educar deve passar por oferecer condições favoráveis a uma aprendizagem onde os “alunos sejam vistos como construtores de ideias e defensores dessas construções”, como refere Jonassen (2000), e que “estas (produções) feitas na base de uma aprendizagem ativa e consciente devem ser levadas a sério pelos Educadores e os seus esforços devem ser recompensados pelo sistema educativo, pelos pais e pela comunidade em geral” (p. 298).

A função destas ferramentas cognitivas é contribuir para a educação e construção da personalidade da criança/aluno aprendiz construtivistas, na medida que serão essas as parceiras intelectuais que os levam à construção do conhecimento, através do uso do computador.

Trabalhar com estes *parceiros intelectuais* implica mudar atitudes, rotinas, hábitos e pedagogias por parte do Educador / Investigador, e também pelas crianças. A mudança deve partir por tentativas que levem o grupo a manipular e a explorar essas ferramentas digitais (educativas e cognitivas) para que possam ser os principais produtores de conhecimento.

As razões apontadas na abordagem construtivista, como sendo “*ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa*”, referidas por Jonassen (2000, p. 24), foram a motivação para implementar a utilização desses recursos, na sala da Educação Pré-Escolar, com as crianças de cinco anos, pois é através desta metodologia que o investigador vai poder trabalhar em parceria como grupo, com total confiança e espírito de descoberta por ambas as partes envolvidas no estudo.

Perante o que é observável nas crianças desta sociedade em constante mudança, onde eles “*voam num limite improvável*”, como diz Almeida (2012, p.9), o estudo pretende estudar o impacto que as TIC podem ter na construção e produção do conhecimento das crianças, através da produção das narrativas digitais, mudando práticas pedagógicas.

A criação e inovação de novas práticas pedagógicas, com o recurso às ferramentas cognitivas, terão no presente trabalho um papel de “*agente transformador*” ou mesmo um agente revolucionário, que teremos que assumir, como uma mudança de práticas pedagógicas no jardim de infância.

Reconhecemos este desafio, como um “motor” de enormes potencialidades que procura respostas credíveis ao papel que os Educadores devem ter para com os seus alunos, perante os novos desafios e ambientes educativos emergentes no sistema educativo. Tornar crianças ou “alunos autodisciplinados”, que buscam o conhecimento através de uma aprendizagem cognitiva ativa e consciente, será um dos maiores desafios colocados aos professores e educadores, para que se desenvolvam num contexto socioeducativo, onde a “intencionalidade será a chave da autorregulação entre os alunos”, como refere Jonassen (2000, p.300).

Ainda, segundo Jonassen (2000), a implicação das ferramentas cognitivas no processo da aprendizagem no aluno deverá ser vista como um desafio que só funciona se os alunos e professores concordarem que pensar profundamente é em si mesmo um objetivo significativo para envolvê-los em aprendizagens.

Concordamos com Simons (1993) e seguimos a linha de pensamento de que a formação de alunos autodisciplinados contribuirá para uma nova visão do que será (e deverá ser) a Educação, tendo por base a filosofia construtivista (baseada na resolução de problemas, ou em projetos), que implica por sua vez a busca de experiência com os dispositivos tecnológicos, por parte dos Educadores e Professores.

Tal como diz Simons (1993), referido por Jonassen (2000), os alunos devem:

- *manter uma orientação relativamente aos objetivos e atividades de aprendizagem;*
  - *planificar atividades de aprendizagem que respondam a esses objetivos;*
  - *selecionar objetivos à luz de capacidades pessoais, conhecimento prévio e interesses;*
  - *motivar intrinsecamente a sua própria realização (automotivação);*
  - *avaliar conhecimento prévio relevante e apliquem-no à nova aprendizagem;*
  - *apliquem estratégias para iniciar; e*
  - *atribuam os sucessos ou insucessos ao seu esforço pessoal.*
- (p.300)

Acreditamos que a nossa intenção ao trabalhar com essas ferramentas será a de reconhecer que o tempo é de mudança e que implica uma revolução nas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas na Educação Pré-Escolar, na zona geográfica em que estamos inseridos.

A transição do paradigma educacional começa a fluir, quando criamos e procuramos condições e recursos que promovam a autoformação das crianças, através dos mais diversos equipamentos tecnológicos, contribuindo para que elas se tornem autodisciplinadas.

Cientes de que temos de ser agentes mediadores e colaboradores desta construção de conhecimento no processo de desenvolvimento das crianças, torná-los autores e produtores de histórias e transpô-las para textos multimédia, com a produção de narrativas digitais, e publicá-las na página do blogue será um projeto que irá contribuir para abrir à comunidade novas práticas de produção de aprendizagens.

## **2.1-Tecnologia Educativa no Pré-Escolar**

A rede escolar pública começa a dar sinais de preocupação no que respeita à implementação de equipamento tecnológico nas escolas dos ensinos básico e secundário. Para além destes, atualmente, também os estabelecimentos do Ensino Pré-escolar começam a ter nos seus espaços físicos, algum equipamento e ferramentas educativas de enorme importância para utilizar tanto pelos docentes, como pelas crianças em idade pré-escolar Galvão (2002), no III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, Brasil, ao falar sobre os novos modelos de educação e dos benefícios das novas tecnologias de informação e comunicação na construção do conhecimento nas crianças, refere Philippe Perrenoud (2000), sobre o mundo em que elas dominam desde muito cedo as tecnologias, “as crianças nascem numa cultura em que se clica”.(s/p)

As crianças começam desde cedo a manusear tecnologia, exploram autonomamente as suas capacidades, descobrem e encantam-se com o poder que o *Tablet*, o telemóvel, a *Playstation*, o computador tem sobre eles.

Face a esta realidade onde “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo”, Perrenoud (2000, p. 125), as crianças quando ingressam na escola, neste caso na Educação Pré-Escolar, devem encontrar modelos de aprendizagem significativa, através da exploração da brincadeira, da curiosidade natural e da pesquisa, tão próprias do desenvolvimento da criança.

Para não esquecer as vivências do passado, onde ela cresce através da brincadeira, a escola tem no seu espaço físico o dever de procurar encontrar meios que as motivem a continuar a

explorar e a gostar de aprender. A importância dada aos jogos, às brincadeiras e ao envolvimento natural da criança nas aprendizagens deve ser atendida no espaço escolar, assente em novos modelos educativos, como uma mais-valia ao processo ensino-aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Galvão (2002, s/p.) cita Bruner (1976), ao lembrar a importância do lúdico, do simples ato de brincar, para acreditar “que a brincadeira seja essencial para a evolução do uso dos instrumentos”, quando aborda a temática de novos paradigmas educacionais que implicam, por sua vez, “revoluções” na Educação.

Estas brincadeiras, a que o autor se refere, são importantes no processo de desenvolvimento pessoal e social e são aprendizagens extremamente válidas, porque a criança a jogar e a brincar explora as suas capacidades, imita o adulto e os seus pares, sem que seja ensinada através de “ordens” impostas pelos adultos.

As tecnologias educativas, neste caso particular as tecnologias digitais, são recursos que o Educador de Infância deverá utilizar como uma estratégia pedagógica, que venha a tornar a criança um agente ativo e participativo do seu processo de aprendizagem.

Com a implementação das novas tecnologias na rede pública dos Jardins de Infância, os docentes podem contribuir para uma aprendizagem significativa, tal como refere Galvão, Filho, (2002, s/p), através da ludicidade e do envolvimento pessoal do aluno no seu processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, Galvão, Filho (2002) aborda a importância de todos os que estão diretamente envolvidos no contexto educativo. As interações e parcerias convergem para o que Pierre Lévi (1999), citado por Galvão (2002, s/p), diz ser uma aprendizagem cooperativa, papel que os Educadores e Professores podem ter na construção do conhecimento.

“Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto os seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas [...] A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”  
(Lévy, 1999, s/p)

O uso dos novos recursos educativos digitais pode assim ser visto pelo seu contributo pedagógico e educativo, nas salas dos Jardins de Infância. Galvão Filho (2002, s/p.) cita Lévy (1999,)“a grandeza da informática encontra-se no imenso campo que abre à

cooperação. É uma porta para a amizade, para a criação de atividades cooperativas, para a cumplicidade”.

Podemos então entender que os recursos digitais podem ser vistos como um fator de interatividade entre a criança e o meio social, onde as novas tecnologias são um recurso que pode ser usado como um processo rico na construção de múltiplas aprendizagens.

O uso das tecnologias educativas por parte dos Educadores de Infância torna-os mais abertos à mudança e recetivos às novas práticas pedagógicas que privilegiam o papel ativo e participativo das crianças na construção do conhecimento.

O uso do computador e das ferramentas cognitivas na primeira infância deve ser entendido nos espaços escolares como instrumentos necessários às aprendizagens. A relação com as tecnologias por parte das crianças, nesta sociedade em constante mudança, é já uma característica muito comum na maioria dos casos. As tecnologias entram a todo o momento nos mais diversos espaços físicos, passando pelo contexto familiar, até ao contexto escolar e educativo.

As crianças no contacto com os seus pares e elementos da comunidade educativa demonstram já possuir alguma, senão muita, *literacia digital*, sinal de que o contacto com os mais diversos instrumentos tecnológicos já está a ser feito e faz parte das suas relações socioeducativas. Na idade pré-escolar, as crianças de cinco anos, quando chegam ao Jardim de Infância / Escola, possuem já uma experiência considerável (Oldridge, 2010), “que se reflete nas múltiplas atividades para que é desafiada a participar, na interação e comunicação que estabelece com os outros e com o mundo” (NAEYC, FRCEL, CMSVC, 2011), referidos por Santos (2013, p.81), e demonstram ter competências e prática de experiências ao nível do reconhecimento dos equipamentos, funcionalidade e potencialidades que o computador pode ter. As crianças exploram, pesquisam e manuseiam o mesmo sem receios, nem limitações. Reconhecem a simbologia digital, funções e aplicações de *software* educativo, com espírito de descoberta. Por isso, hoje é comum afirmar que a tecnologia promove a parte da construção do conhecimento, nas crianças em idade precoce. O rápido crescimento, a natural curiosidade, o entusiasmo e a falta de inibição, próprios desta faixa etária (Miguez, Santos, & Anido, 2009; Stables, 1997), tal como refere Santos (2013,p.81) criam excelentes oportunidades de desenvolvimento e conferem especial importância às condições em que a aprendizagem ocorre. A mesma autora cita Plowman e Stephen (2003, p.81 ): “nesta idade precoce, a criança está, assim,

apta a descobrir e a explorar os computadores e os próprios educadores reconhecem a sua importância como potenciadores de aprendizagens”.

Segundo refere Haugland (1992), referido por Glaubke (2007), as crianças em idade pré-escolar que usam programas adequados revelam ganhos significativos em termos de resultados ao nível da inteligência, competências não-verbais, destreza e memória a longo prazo, por comparação a outras que não usam este tipo de programas, sendo que os ganhos aumentam se estas atividades forem complementadas por outras fora do computador, melhorando também, neste caso, os resultados ao nível das competências concetuais.

De acordo com a NAEYC (1997), Santos (2013, p.81), afirma “as crianças são capazes, desde muito cedo, de usar vários meios para representar a compreensão dos conceitos ou ideias e, dessa forma, melhorar o próprio conhecimento, o que significa novas possibilidades de aprendizagem na era digital.”

Estudos feitos apontam para a importância e os benefícios que a integração das novas tecnologias em contexto das salas de atividades, da Educação Pré-Escolar, desempenham nas crianças em idades precoces (Amante, 2007, p. 112) Para além das investigações efetuadas neste domínio, Amante (2007, p. 106, 107) salienta os fatores e razões que parecem fundamentais para que a integração das TIC nestes contextos seja potencializada e contribua efetivamente para a promoção da qualidade da aprendizagem da criança.

Algumas dúvidas demonstradas por alguns investigadores quanto à utilização do TIC, que as consideram “um conjunto de riscos para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, no decorrer dos anos 80” (Haugland & Wright, 1997, referidos por Amante, 2007, p.112) têm vindo a esbater-se. Questões levantadas acerca das suas potencialidades, adequação ao desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, perigos para saúde, perigos prováveis no acesso à Internet, redução de afetividade e criatividade das crianças são alguns dos “receios” e “medos” apontados por parte de muitos professores e educadores, como refere Amante (2007, p. ).

Esta atitude, muitas vezes apontada pelos professores/educadores, é “definida pela negativa (medos, receios, ansiedade, insegurança) ” (Costa, 2012, p. 29). Por conseguinte, a “confiança” será um aspeto relevante a ter em conta por uma grande fatia dos professores / educadores, para poderem ultrapassar barreiras inibidoras à implementação das TIC nas salas de aula / atividades.

O papel a tomar por parte dos educadores / professores, perante este novo paradigma educacional, segundo Costa (2012), passará por “sentir-se confiante, (...) ser capaz de



passar à ação, ou seja, neste caso, passar a considerar o uso das tecnologias, desde logo, durante o próprio processo de planeamento das atividades curriculares” (p.29).

Saber o que fazer, quando, como e para quê serão também aspetos a considerar por cada docente, no momento que precede a aplicação dos recursos educativos digitais, em qualquer contexto de sala de aula / atividades.

Tal como diz Pierre Lévy (1999) citado por Urt, Sônia e Silva, Joelci (2013, p. 4) “não se trata aqui de utilizar a qualquer custo as tecnologias, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que está questionando profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e, notadamente, os papéis de professor e aluno. Avaliar as potencialidades das tecnologias e a sua utilização educativa, reconhecendo que implicam mudança de pedagogias e práticas pedagógicas, farão dos docentes agentes de transformação o que muito virá “a contribuir para a inovação na resolução dos problemas com que (os jovens) se irão confrontar no futuro” (Costa, 2012, p. 31).

Os trabalhos de investigação feitos até à data, apontam razões para que “o potencial destas tecnologias, quer no que se refere à natureza dos programas utilizados, quer às possibilidades de acesso à informação e comunicação, disponíveis através da internet, (...) torna difícil ignorar o contributo destes novos *media* no enriquecimento dos contextos de aprendizagem” (Amante, 2007, p. 103).

Amante (2007), realça os fatores a considerar para a integração das novas tecnologias na Escola e no Jardim de Infância, bem como salienta que “não basta integrar a tecnologia nos contextos de aprendizagem (...) para assegurar, (...) a melhoria da sua qualidade, mas sim, (...) há que pensar uma adequada integração e utilização da tecnologia, se queremos, efetivamente, promover a criação de ambientes educativos mais ricos, assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista” (p.112).

Baseada em relatos de experiências e de acordo com alguns autores referidos por Amante (2007, p.113), “a localização e acesso aos equipamentos, no contexto de sala de atividades, proporciona à criança o contacto e exploração do computador e equipamentos, com maior facilidade, permite que as crianças interajam e aprendam umas com as outras”, A mesma autora aponta ainda outras razões que justificam a grande importância de os computadores fazerem parte do “equipamento e material” existente na sala. Segundo Douglas Clements (1999) e Clements e Nastasi (2002), referidos por Amante (2007), “as crianças mostram-se

confortáveis e confiantes ao usarem computadores e revelam várias competências na sua utilização” (p.104).

## **2.2- O Blogue como ferramenta de comunicação no Pré-Escolar**

Usar e explorar o potencial que a Web 2.0 traz para desenvolver competências nas crianças e jovens é algo que deve ser pensado, no sentido de dar real valor ao motivo do seu aparecimento, pois este *software* surgiu da necessidade das pessoas se ligarem. Mesquita (2010) refere Dohn (2009) ao dizer que a Web 2.0 encerra um potencial para libertar ideias, ligar pessoas, produzir e partilhar conhecimento inovador e mudar as nossas vidas e identidades.

Associadas a este conceito – Web 2.0 - temos ferramentas que nos permitem criar e publicar conteúdos trabalhados e explorados em contexto de sala de aula, como o blogue. Esta ferramenta possibilita o intercâmbio escola - família, funciona como um espaço facilitador de um *feedback* crítico entre as partes. Estudos apontam que o *blogging* está cada vez mais a encontrar espaço na educação /formação (Mesquita, 2010).

Segundo Blood (2002), citado por Lankshear e Knobel (2008), blogue ou *weblog* tem outra definição “um *website* que é frequentemente atualizado, com novo material postado no topo da página, acompanhado da data em que foi publicado” (p.98).

O interesse em utilizar este material passa por criar um espaço virtual aberto, atualizado com conteúdos e informações postadas na página do blogue; este espaço, o blogue, é facilitador de comunicação entre os produtores e leitores, com o intuito de atrair o interesse e afinidade de um maior número de seguidores, com sentido de servir diversos propósitos sociais e educativos.

O objetivo do uso do blogue em contexto de sala do jardim de infância será no sentido de criar, especialmente, uma interligação social, cultural, e mesmo emocional, entre escola, família e restante comunidade educativa e local. A sua implicação na aprendizagem de conteúdos tecnológicos, culturais e sociais será enriquecedora do processo ensino-aprendizagem, através da divulgação de narrativas digitais, de notícias com fins educacionais amplos, com a finalidade de abrir “as janelas” da mente das crianças para o espaço envolvente, através das suas produções e narrações, “...aproxima o propósito pedagógico de ajudar os alunos a tornarem-se escritores eficientes e poderosos” (Lankshear e Knobel, 2008, p. 98).

Para os mesmos autores, os blogues devem obedecer a critérios relevantes, para que sejam vistos como tendo importância educacional. Estes devem ter uma clara e forte noção do propósito, pelo seu reconhecimento e importância na utilização: “os propósitos (...) precisam de ser suficientemente bem definidos e delimitados para que o autor possa ser capaz de gerar posts e links que mantenham os leitores interessados e os faça acreditar na credibilidade do blogger” (Lankshear e Knobel, 2008, p. 113).

Os mesmos autores apontam ainda como critérios relevantes para um blogue ser eficiente, apresentar um ponto de vista reconhecível e bem informado.

A qualidade da apresentação também é um dos critérios apontados pelos autores Lankshear e Knobel (2008), salientando que estes devem “ser acessíveis e eficientes, evitando excesso de imagens, e elementos audiovisuais por serem muito pesados para a banda” (p. 114).

Atentas aos critérios apontados, fomos verificar a página do blogue institucional do Jardim de Infância de Real (criado no ano 2010), <http://infantariodereal.blogspot.pt/>, onde constatamos que a página principal e identificação da instituição não obedecia aos critérios relevantes, nomeados por Lankshear e Knobel. A página não era atrativa, nem tinha muita qualidade. Estava inativa desde o ano 2012, com pouca informação e conteúdos meramente de registo de atividades desenvolvidas e excesso de imagens. O nosso objetivo foi fazer algumas alterações, bem como reorganizar toda a página. Depois da nossa intervenção, o blogue estava reconfigurado e de fácil identificação para as crianças, pais e comunidade educativa.

### **2.3 Blogues como ferramentas pedagógicas**

Segundo o artigo “*Blogs como ferramentas pedagógicas*”, Suzana Gutierrez, diz que o interessante é que os blogues permitem que os participantes produzam textos e exerçam o pensamento crítico, retomando e reinterpretando conceitos e práticas. “Os *weblogs* abrem espaço para a consolidação de novos papéis para alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, com uma atuação menos diretiva destes e mais participante de todos”.(2005, s/p.) Ela lembra que os blogues registam a conceção do projeto e os detalhes de todas as suas fases, o que incentiva e facilita os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares. “Pode-se, assim, dar alternativas interativas e suporte a projetos que envolvam a escola e até famílias e comunidade”. (2005, s/p.)

Catarina Rodrigues (2006, p.107) salienta que “a vantagem na utilização de blogues no ensino é um dado adquirido.” A mesma autora refere que os blogues desempenham um

papel educativo valioso para professores e alunos, bem como oferece enormes potencialidades para o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças; “Trata-se de aproveitar todas as potencialidades que a Internet pode oferecer, porque esta nova ferramenta é fácil de pôr em prática e facilita a transmissão de informação entre professores e alunos. Para além disso trata-se de um espaço aberto a todos os interessados e à comunidade em geral.”

Os blogues, *edublogs* ou *weblogs* são assim ferramentas pedagógicas, interessantes e motivadoras, que não exigem pouco conhecimento tecnológico por parte dos utilizadores para criar espaços educativos e interativos, abertos e acessíveis aos pais. A possibilidade de consulta dos conteúdos explorados e criados pelas crianças e alunos, levanta a curiosidade e o desejo de aceder, consultar, refletir e comentar as informações aí publicadas. São ainda importantes porque proporcionam o desenvolvimento da criatividade e a comunicação entre os seguidores.

O Educador/ Professor não deve, assim, descurar a relevância desta ferramenta, como fator de motivação e interesse nas aprendizagens deste mundo virtual, que hoje os alunos dominam.

A educadora Gládis Leal dos Santos (2005, s/p) no artigo “*Blogs como ferramentas pedagógicas*”, refere a importância do papel que os professores de hoje devem desempenhar com os seus alunos, ao afirmar que “é preciso apenas que os professores se apropriem dessa linguagem e explorem com seus alunos as várias possibilidades deste novo ambiente de aprendizagem”.

Ainda na mesma linha de pensamento, sobre a importância da internet e dos blogues, a educadora Sônia Bertocchi, refere que “os *blogs* têm potencial para reinventar o trabalho pedagógico e envolver muito mais os alunos.” (2005, s/p.) já que se apresentam como um suporte digital que possibilita aos alunos serem escritores, leitores e pensadores o que revela o poder de comunicação que oferecem. Para a mesma autora, “os blogs ajudam a construir redes sociais e redes de saberes, mas é a criatividade, de professores e alunos, que vai determinar a otimização da ferramenta.” (2005, s/p.)

Para realçar o papel que estes dispositivos digitais têm na vida das crianças e jovens de hoje, nunca será demais dizer que é através do acesso à internet, ao uso e manipulação dos recursos educativos digitais ajuda a que todos se sintam parte integrante do sistema educativo. Este mundo virtual, onde todos “mergulham” em busca do conhecimento, de informação, ou simplesmente pelo poder de comunicar com outros cidadãos, e em

diferentes espaços geográficos, a uma velocidade surpreendente, torna-nos mais ativos e produtores de múltiplas aprendizagens.

A utilização do Blogue do Jardim de Infância terá neste estudo um papel educativo fundamental para dar a conhecer as atividades e conteúdos abordados em contexto de sala de atividades. Através da “postagem” de narrativas digitais, notícias, fotografias e experiências, o espaço educativo abrir-se-á para os pais, famílias, colegas, amigos, profissionais da Educação, em suma a toda a sociedade que esteja interessada na página do blogue.

Esta ferramenta da Web 2.0 terá como principal objetivo neste projeto levar os pais e encarregados de educação à consulta e leitura dos assuntos postados no mesmo, facilitando a articulação entre o jardim de Infância e o meio familiar. Para além de proporcionar a comunicação, estabelecer-se-á o contacto entre as partes, reforço e estreitamento dos laços afetivos, aproveitando o poder emocional que a troca de informação ou os comentários podem vir a provocar nas crianças, Educadora/ Investigadora, pais e outros.

Rodrigues (2006), no artigo “*Blogs e a fragmentação do espaço público*”, refere Elisabete Barbosa e António Granado, defendendo que com a utilização dos blogues ou *weblog* criamos condições para que crianças e alunos em geral se tornem “mais do que espetadores do fenómeno da comunicação global, os alunos podem, com os *weblogs*, tornar-se também atores nesse palco fascinante” (p.109). Podem ainda ser considerados recursos pedagógicos a usar nos Jardins-de-Infância, como um meio facilitador de troca de saberes entre espaços educativos e “por outro lado, podem também ser criados espaços imaginativos que incentivam os alunos na pesquisa” (p.110).

Este incentivo à pesquisa, à exploração das ferramentas tecnológicas e sua aplicabilidade como recurso pedagógico deverá passar pelo papel ativo e interventivo dos educadores e professores, nos jardins-de-infância e escolas portuguesas.

Para Rasco, (2008), o mundo digital está a afetar os espaços socioculturais e, por consequência, os educativos. Com o aparecimento de novos espaços educativos, a Escola deixa de ser o único local privilegiado de gestão de informação e conhecimento, e também o único local de utilização de tecnologia, aparecendo os espaços “reais” e os espaços “virtuais”. Assim, considera o mesmo autor, que o computador se transforma num segundo quadro, complementar e facilitador da aprendizagem individualizada.

Santos e Mata (2013), num artigo intitulado “*Livros Digitais do Plano Nacional de Leitura na Educação Pré-Escolar: percepções dos Educadores de Infância*” da revista

“*EFT, educação, formação & tecnologia*”, fazem referência a alguns estudos que apontam para as vantagens da utilização das tecnologias no contexto educativo, pelo facto de sugerirem que as crianças em idades precoces, possuem capacidades que não existem em fases posteriores (Roden,1995, referido por Santos, 2013), sendo nesta etapa do crescimento que ocorrem aprendizagens fundamentais.

O maior contributo que a criança da faixa etária dos cinco anos pode obter através do acesso ao blogue (neste caso, ao blogue do Jardim de Infância) passa pela possibilidade de as crianças reconhecerem que este pode ser “uma janela” para que os pais e outros seguidores “espreitem e comentem” as suas novidades, exploradas e realizadas, dentro do espaço – sala de atividades. Em parceria e espírito colaborativo, as aprendizagens surgem revestidas de desenvolvimento de aptidões e capacidades nos vários domínios.

Constatamos que são cada vez mais os blogues existentes no território português e utilizados com fins educativos, o que leva a crer que hoje estamos a caminhar para uma alteração de paradigmas no universo escolar português (Faria, 2009).

De algumas razões apontadas por Faria (2009) para a rápida adesão dos vários agentes educativos a este novo recurso, salientamos a que mais se relaciona com intencionalidade deste trabalho de investigação: a sua natureza de interatividade aliada à finalidade de desenvolver nas crianças o sentido de comunicação e socialização.

Um dos objetivos do estudo é encontrar respostas quanto à atitude que se espera de e abertura à mudança de práticas pedagógicas por parte dos encarregados de educação, quando estes fizerem e partilharem, na página do blogue, os seus comentários. Assim foi propósito deste estudo criar uma relação mais presente e reflexiva, onde a dinâmica do blogue passa pela oportunidade fazer comentários, como referem Barbosa e Granado, (2004), citados por Faria (2009), “ [os blogues] são muito importantes para a criação de uma comunidade entre os autores e aqueles que o visitam e deixam o comentário” (p.59).

Tal como Faria (2009) refere, o uso deste recurso educativo potencia o desenvolvimento de princípios de cidadania, o sentido crítico, o trabalho colaborativo e a responsabilização. A este propósito, a mesma autora refere Ramos (2007), que salienta o uso educativo do blogue, “como uma ferramenta que desenvolve a autonomia, aptidões, autoestima, originalidade e criatividade” (p.53).

Lembramos que este estudo visava a implementação de novas práticas pedagógicas, com recurso à utilização das TIC de modo a desenvolver multiliteracias nas crianças envolvidas.

Nesta vertente e linha de pensamento, realçamos o que Faria (2009) foca quanto à utilização do blogue em contexto de Educação Pré-Escolar como um recurso que promove a literacia: “...no que toca particularmente à promoção da literacia, cremos que o blogue é uma ferramenta com características especiais, porque estimula e ajuda a modelar a linguagem oral e escrita ao incluir o conto,(...) os registos orais e pictóricos, se bem que num novo formato”.

Continua, referindo-se ainda ao papel do blogue na Educação Pré-Escolar: “... o blogue ultrapassa a função de instrumento dinamizador de literacias: os posts são registos abertos aos comentários para além dos muros da escola; (...) os encarregados de educação passam a conhecer mais detalhadamente o que se faz no Jardim, podem revelar os seus sentimentos acerca do que veem, dar opiniões e sugestões”.

A tudo isto acresce dizer que este recurso educativo digital vem assim contribuir para a criação de uma nova pedagogia, onde as crianças começam a reconhecer que podem estar em contacto com os diferentes recursos que permitem a comunicação, levando-os a sentirem-se livres e com capacidades de interação entre o espaço escolar e o mundo.

Para isso, o papel dos profissionais da educação e das escolas deverá passar pela sua atualização, tal como diz Ferre Laevers (2008) citado por Pacheco (2013, p.63) numa entrevista concedida à revista *NOESIS*,: “se a escola não se atualizar e não proporcionar aos alunos aprendizagens mais aliciantes, acabará por ser ultrapassada e a maioria das aprendizagens ocorrerão fora da escola”.

## **2.4 -As narrativas digitais e o desenvolvimento de multiliteracias**

Antes de fazer qualquer referência à importância das narrativas digitais no processo ensino-aprendizagem, convém deixar algumas considerações e conceitos do que é a narrativa digital e de qual será a sua função na Educação, especialmente na promoção do desenvolvimento de multiliteracias em crianças do Pré-Escolar.

O conceito de **narrativa** surge no dicionário Houaiss (2009) como “ação, processo ou efeito de narrar; narração”; “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens”. O vocábulo "narrativa" deriva do verbo ‘narrar’, cuja aceção no mesmo dicionário é “expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por imagens”.

Segundo Dionísio e Pereira (2006), referidas por Marques (2013) no que concerne, especificamente, ao aperfeiçoamento da linguagem devem ser constituídos dois objetivos: o desenvolvimento da linguagem oral e a facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita. A mesma autora refere que, para Dionizio e Pereira, “a ênfase é colocada na diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de interação com a leitura e a escrita, assim como para motivar o seu interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e a adequação linguística” (p.5).

Com a aplicação de novas práticas de leitura em contexto de sala de atividades, com recurso a diferentes tipos de *software* apelativos para as crianças, o Educador tem a possibilidade de os aproveitar numa base de interdisciplinaridade, criando actividades que venham a desenvolver competências cognitivas e técnicas na construção de novos textos e novas narrativas, antes mesmo da entrada da criança no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O professor pode hoje trabalhar e desenvolver práticas pedagógicas com o auxílio das TIC, de uma forma mais eficiente, pelo facto de existirem diversos recursos disponíveis, como a câmara fotográfica, a câmara de vídeo, o gravador de som, e muitas vezes concentrados num único dispositivo (Almeida & Valente, 2012).

Neste novo paradigma da educação, começam a surgir novas formas de produção de texto: “advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens mediáticas, propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som” (Almeida e Valente, 2012, p.58).

Pelo papel motivador e aliciante que este novo formato narrativa pode ter na construção de conhecimentos e aprendizagens nas crianças, procuramos mudar formas e práticas de contar histórias. É já reconhecido por alguns o papel que as narrativas digitais podem ter no desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como as vantagens na aplicação e criação destas no processo ensino aprendizagem.

As capacidades de colaboração, participação e criação aumentam nas crianças, quando exploram as ferramentas tecnológicas, quando comunicam entre pares, quando explicam regras e aprendizagens aos seus colegas, no momento de criar histórias. É nesta idade que as crianças mais pequenas despertam “para um sistema de representação visual do mundo, em que a imagem assume uma particular relevância”, tal como refere Bruner (1966), citado por Amante (2007, p.3).



As narrativas digitais motivam a criança em idade pré-escolar para a criação de histórias, permitindo que estas interajam, comuniquem com os seus pares e se apropriem de diferentes linguagens produzidas em contexto educativo. Elas levam a criança a comunicar através de um processo criativo já que põe em ação a sua intuição e imaginação, explora representações visuais, espaciais, e de áudio. Ler textos, interpretar imagens e projetar pensamentos e vivências pode revelar-se mais motivador para a criança em idades mais precoces. Possibilitar diferentes modos de leitura, com recursos às TIC, poderá vir a ajudar a criança a ser futuramente um leitor atento, curioso, crítico e interventivo na sociedade de comunicação.

Ao criar narrativas digitais com as crianças, para elas e para o meio social, com equipamentos digitais, estamos a contribuir para a dinamização de novas práticas de leitura, promovendo e contribuindo para que a criança no final da Educação Pré-Escolar seja capaz de apresentar capacidades ao nível domínio da Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Subdomínio: Produção e Criação (meta final 2); no domínio de Expressão Plástica - Compreensão das Artes no Contexto; Subdomínio: Fruição e Contemplação (meta final 3) e no domínio Expressão Plástica Desenvolvimento da Criatividade; Subdomínio: Reflexão e Interpretação (meta final 9).

## **2.5-Literacia digital e multiliteracias**

A literacia digital refere-se à aprendizagem e ao uso de tecnologias digitais. Rocha e Loureiro (2012) citam Jones-Kavalier e Flannigan (2006, s/p), e definem “literacia digital” como “a capacidade que um indivíduo tem para desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais - incluindo a capacidade para ler e interpretar media, para reproduzir dados e imagens através da manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais”. Mas além da literacia digital, ao trabalharem com imagens, sons, vídeos, as crianças desenvolvem outras literacias como a visual. Associados ao avanço tecnológico, surgem os textos multimodais, onde o código digital ficou mais rico aos olhos de quem o recebe, assimila e reflete sobre o mesmo. O texto enriquecido por imagens, som, vídeo e outras animações e combinações possibilita à criança com idade mais precoce um interesse pela informação nela contida, apreendendo a comunicar de diferentes maneiras através de diferentes suportes digitais.

Este novo paradigma de leitura, onde as TIC desempenham, para além de ferramentas tecnológicas, um papel preponderante na construção de novas práticas em contexto educacional, criando um espaço de abertura ao desenvolvimento de “novas linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento” (Valente & Almeida, 2012, p.61).

Consideramos que as crianças, quando colocada perante situações de aprendizagem inovadoras, ficam mais abertas à exploração das suas capacidades cognitivas, recetivas a ideias, comentários e partilha de saberes, criando ambientes colaborativos e construtivos de aprendizagem.

Com a intenção de levar a criança em idade pré-escolar a ser produtora de significados, numa dinâmica construtivista, a utilização do computador em contexto de sala de aula passa por aplicar metodologias criativas que promovam a criação de histórias mais imagéticas, com o recurso aos dispositivos digitais. A aplicação desses dispositivos e a acessibilidade e exploração dos mesmos irá tornar a criança produtora de narrativas digitais ou de “textos multimodais”, como define Lemke (2002), referido por Valente e Almeida (ib.) pelo facto de combinar a modalidade da escrita (linear e sequencial) e da imagem (simultaneidade, espacialidade), como uma valência educativa, que promova o desenvolvimento de multiliteracias, especialmente na área da expressão e comunicação, domínio da linguagem e abordagem à leitura e escrita especificamente (p.66).

Esta criação e produção de narrativas digitais implica uma mudança na prática do ato de contar e inventar histórias. A arte de contar histórias começa a ser vivida pelos Educadores mais inovadores como um momento de aprendizagem, onde as TIC desempenham um papel fundamental no ensino-aprendizagem das crianças na idade pré-escolar.

Segundo Oliveira, (2010), esta linguagem audiovisual é a mais próxima da nossa realidade física; é um bom contributo para a aprendizagem da criança na medida em que é através dela que se aprende os princípios de uma linguagem que nos rodeia, e que implica vários sistemas simbólicos. O mesmo autor salienta que, com a linguagem audiovisual, “se aprende ainda a civilização da imagem e a civilização do audiovisual em que vivemos mergulhados” (pp. 4-5).

## **2.6-A Imagem na construção da narrativa**

*“...O segredo da força das imagens é a forma do inconsciente no homem...”*

Debray (1993).

A criança começa desde cedo a fazer as suas primeiras leituras, através de imagens, como consta nas OCEPE (1997, p. 71) “há formas de ‘leitura’, que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagem e gravuras de um livro”. A criança contacta os meios audiovisuais, usa e manipula meios digitais, facilitadores de aprendizagens.

É no contacto com esses recursos tecnológicos que a criança será capaz de explorar e desenvolver competências ao nível de multiliteracias, explorando e descobrindo as ferramentas tecnológicas, no processo da construção de narrativas digitais. O texto enriquecido por imagens, som, vídeo e outras animações e combinações, possibilita à criança com idade mais precoce um interesse pela informação nela contida.

Tal como referem Almeida e Valente (2012), para promover a reflexão sobre as contribuições e exploração das TIC, na Educação, é necessário demonstrar o potencial das mesmas no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Salientam ainda os autores que o facto de um único dispositivo, neste caso, o computador, concentrar diversos recursos, possibilita e contribui para que as atividades sejam muito mais ricas e sofisticadas, com a combinação dos *media* na produção de narrativas digitais.

Sabemos que “a atividade de contar histórias não é nova”, como referem Almeida e Valente (2012), “e pode ser considerada como uma das primeiras formas de entretenimento. No entanto, as narrativas vão além das histórias. O fenómeno em si constituiu a história, enquanto o método que a descreve e a investiga se concretiza em uma narrativa” (Galvão, 2005, citado por Almeida & Valente, 2012).

Sendo as histórias um excelente recurso para atrair a atenção das crianças, elas permitem também desenvolver competências nas mais diversas áreas do saber.

Cristina Lourenço (2012), foca o papel das tecnologias digitais na produção de narrativas, ao dizer que: “As artes digitais, ao obedecerem a uma transposição ou tradução simbólica, encontram, na sua virtualidade, o regime do verbal digitalizado. É aí, nesse pano de fundo do virtual, que a escrita, a imagem e o som se fundem, não como plasticidades diversas, mas numa mesma conversão, com uma perceção global ao nível da receção “ (p. 201).

Ao trabalhar as narrativas digitais, o docente da Educação Pré-Escolar procura desenvolver competências tecnológicas e linguísticas nas crianças, através do recurso a diversas aplicações tecnológicas.

As narrativas digitais tornam-se uma atividade de enorme valor já que a criança é capaz de transpor para a “tela” o mundo imaginário que habita nela, através do recurso à imagem produzida, ou não, pelos intervenientes na produção do vídeo no *Movie Maker*.

Neste processo de aprendizagem, a imagem desempenha um papel de representatividade do mundo imaginário infantil, como um suporte de linguagem e comunicação para o contexto real, em que a criança está inserida, sendo esta forma de comunicação um meio propício e facilitador para que a criança seja capaz de controlar, interagir, criar e explicitar as suas ideias e pensamentos de uma forma consciente e ativa, no seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, é de todo importante realçar que as imagens produzidas pelas crianças através do desenho implicam, por sua vez, que o Educador e outros recetores dessas representações as saibam “ler” e interpretar. Esta forma de comunicação tão natural da criança em idade pré-escolar deverá ser reconhecido pelo enorme contributo informativo, comunicativo e estético que este representa no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Esta forma de comunicar os seus pensamentos e os seus sonhos exigem uma atitude atenta por parte de quem acede a essas imagens para compreender a verdadeira intenção do emissor.

Peixoto (1998), reconhece a importância de saber “ler imagens” já que estas implicam uma linguagem que nem todos sabem decifrar. Tal como refere o mesmo autor “os pesquisadores estão familiarizados com a linguagem escrita, mas não com a linguagem das imagens...” (p.222). Há, pois, a necessidade de uma aprendizagem para desenvolver capacidades de ler bem uma imagem, descobrindo um sentido na sua construção, e também uma análise do conjunto dos signos da produção imagética feita pelas crianças.

Partimos do pressuposto de que as imagens produzidas pelas crianças em idade precoce carregam com elas múltiplas leituras aos olhos de quem as procura decifrar e entender através de leitura não-verbal, (representada pela iconicidade) e a leitura verbal (representada pelos significados nela implícitos). Esta comunicação feita entre criança (produtor) e meio social (emissores) está intrinsecamente ligada pelas duas leituras, num processo informativo e comunicativo que só faz sentido quando reconhecemos que “ler e imagem devem ser conceitos mutuamente revistos, pois a expressão só faz sentido na condição de lembrarmos que a imagem não é um texto sem palavras” (Peixoto, 1998, p.222).

Na busca de uma constante interpretação das suas “obras estéticas”, nas quais a criança comunica, cria e inventa as mais belas histórias, o Educador pode hoje tornar esses momentos em produções audiovisuais muito ricas em termos educativos e de enorme contributo para o desenvolvimento de multiliteracias.

Trabasso e Stein (1997) citados por Mecava e Strahovnik (2009, pp. 4-5), consideram que

Las historias han sido y son usadas por muchas culturas para transmitir conocimiento a futuras generaciones, para simular

preguntas sobre el mundo que nos rodea, para promover debates o para enseñarnos como vivir” (...), Las historias son recordables de tal forma que el conocimiento adquirido con ellas es preservado durante un periodo más largo de tiempo (por ejemplo; recordando eventos.

Na sociedade atual, novas formas de literacia desafiam os educadores a implementar estratégias multifacetadas que tornam os estudantes leitores bem-sucedidos na era digital, instigando-os a alargarem a suas competências de leitura.

A criação de narrativas digitais, através das imagens criadas pelas crianças e outras selecionadas por elas ou pelo Educador (em pesquisas e livros impressos) podem assim ser vistas como uma ferramenta de aprendizagem, onde se articula a investigação, pesquisa, a escrita, compreensão e assimilação de técnicas do ponto de vista tecnológico e cognitivo.

A criação de narrativas digitais e a sua publicação na página do blogue irá contribuir para o aparecimento e emergência de novos espaços educativos, alargando a alfabetização digital, visual, tecnológica, informativa e global das crianças.

A criança, quando inventa, cria e narra uma história, constrói todo um processo de aprendizagem onde os domínios cognitivos e emocionais estão interligados, promovendo o conhecimento, a inteligência emocional e social: “el proceso de aprendizaje inicializado por historias es un proceso el cual promueve no solo el conocimiento, pero también inteligencia social y emocional (Heid & Hahner, 2006,p.5). Segundo estes autores, os estudos revelam que as novas tecnologias da Web 2.0, como os blogues e outros, têm vindo a ganhar grande importância em Espanha. Em Portugal são poucos os estudos que referem o contributo que este recursos educativos podem ter no processo ensino-aprendizagem em crianças a frequentar o Ensino Pré-Escolar.

Com a reestruturação do ensino, o século XXI arrasta com ele novas formas de produzir e obter conhecimento. Mager e Cipiniuk (2010), referem-se ao momento que vivemos como o do poder da “mídiasfera”. Acrescentam que “a oratória dá lugar à imagem acompanhada de micronarrativas. Observamos estes fenómenos (...), nos quais as imagens, infográficos e ilustrações ganham espaços dos textos que se reduzem” (s/p). Queremos com isto dizer que hoje o poder da imagem é elevado na transmissão de informação, razão para que o professor motive a criança para a visualização de micronarrativas, desenvolvendo a literacia visual, em vez de ser colocada perante a leitura extensa de histórias e textos.

As imagens sempre fizeram parte da vida do homem, carregando com elas registros de acontecimentos históricos, espaços geográficos, culturas e tantas outras informações que lhes estão implícitas.

Para melhor compreender o que a imagem reflete, concordamos com Santaella e Noth (1999), referidos por Menezes (2013), que defendem que para reconhecer e interpretar as mensagens visuais importa o discurso verbal.

A separação das duas dimensões, verbal e visual, não é tão radical quanto se tem afirmado, a imagem necessita da linguagem verbal para ser esmiuçada, refletida, compreendida. Assim como a expressão verbal pode ser incompleta tornando-se, muitas vezes mais rica associada à imagem, esta, por sua vez, encontra-se na busca de uma reflexão consciente, que somente é possível através da palavra. (pp. 9-10).

Perante uma história contada pelas crianças, somos capazes de nos projetar para um mundo imaginário, repleto de imagens, de símbolos e significados distintos. Somos também incentivados a colocar em prática as nossas capacidades artísticas e criativas na transcrição de imagens que estão na mente para o papel, através de desenho e pintura, paisagens, personagens e espaço, em função da linguagem verbal usada. Fazemos as mais diversas interpretações, num mundo dominado pelo poder da imagem como fator de transmissão de conhecimento, e também por ela provocar uma retenção de informação mais duradoura, num contexto e numa sociedade tão “invadida e injetada” por elas, apresentadas nas mais diversas aplicações existentes nos dispositivos tecnológicos digitais.

Concordamos com a visão de Nova, Cristiane (2003), quando se refere ao poder da imagem no mundo atual e acrescenta que “as novas tecnologias propiciam condições para que as imagens e o audiovisual apareçam progressivamente como as linguagens dominantes desse novo mundo que começa a mostrar sua face (...) ou melhor, sua tela!” Tal como diz a mesma autora, “a vida e o mundo são percebidos como imagens” (p.183).

Quando a criança sente necessidade de transpor para a “tela” os seus pensamentos, as suas vivências, os seus sonhos, ela comunica com o mundo, interpreta as imagens, reconhece que se pode exprimir e comunicar com o meio. Vai verbalizando, utilizando um discurso mais ou menos perceptível ao recetor, desenvolvendo competências nas diferentes literacias.

Quando digitalizadas e manipuladas através dos dispositivos tecnológicos e aplicadas nas narrativas, essas imagens ganham força visual, na medida em que a criança sendo autora da imagem, reconhece nela uma fonte de informação e reconhece a sua autoria

Perante este novo cenário, onde a utilização de imagens apresenta inúmeras vantagens no campo educativo, entendemos que elas devem ser incorporadas como instrumentos “potenciais para uma nova educação, mais aberta, criativa e conectada à subjetividade humana e à sua pluralidade”. (Nova, C s/p).

Reconhecemos que caminhamos em busca do saber para promover mais e melhores aprendizagens nas crianças de hoje, com o sentido, porém, de criar espaços educativos mais criativos e participativos para encontrar respostas válidas, promotoras de conhecimentos. Recorrer aos dispositivos digitais e *software* Web 2.0, com especial ênfase dado às tecnologias imagéticas, sobretudo às de suporte digital, será proporcionar às crianças uma comunicação mais atrativa na era da imagem.

A utilização das imagens, manipuladas e trabalhadas em suporte digital, com o auxílio, participação e colaboração das crianças, fará com que elas venham a encontrar novos espaços de conhecimento propício ao desenvolvimento de competências e à construção do saber e da cultura muito diferentes do “caminho da cultura de massa à qual hoje ainda se encontra submetida boa parte da humanidade” (Nova, Cristiane 2003, p.193).

Perante a importância que as imagens (desenhos e outras) poderão representar no trabalho das crianças neste estudo, e pelo contributo comunicativo que representam, pretendemos explorar todo o seu potencial em contexto de sala de atividades, como instrumentos e matéria criativa, num processo ativo e interventivo, muito diferente das práticas pedagógicas do passado.

Atentas à realidade e às mudanças dos últimos anos, é nossa pretensão reforçar uma pedagogia e práticas educativas que venham a favorecer e enriquecer o cidadão, com aprendizagens estruturantes através das múltiplas linguagens, quer seja a linguagem oral e escrita, as imagens, músicas e linguagens multimodais.

A Escola ou Jardim-de-Infância deve assim abrir-se à inovação, à partilha de saberes e projetar novos paradigmas educacionais, contribuindo para a construção de personalidades daqueles que serão os cidadãos do amanhã prontos a agir e intervir democraticamente na sociedade em plena mudança. Esta postura e ética profissional, passa por reconhecer o que já Walter Benjamin afirmava no início do século XX: “o homem contemporâneo necessita se alfabetizar de novo, a partir da interação com as linguagens audiovisuais “ (citado por Nova, C. 2003, p.194), referindo-se à importância das novas linguagens.

## **CAPITULO III - METODOLOGIAS**



## **METODOLOGIA**

Partimos do pressuposto que o uso de recursos digitais, em particular a construção de narrativas digitais motiva e promove a literacia emergente e outras literacias no Pré-Escolar. O estudo foi realizado com um pequeno grupo de crianças de cinco anos de numa sala de um Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso.

Recorreu-se a uma abordagem de natureza qualitativa, através de uma metodologia de estudo de caso.

### **3.1. Estudo de Caso**

Segundo Coutinho (2011), a característica que melhor identifica e distingue a esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”

A mesma autora refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Neste caso em particular, o “caso” será centrado num pequeno grupo de crianças de cinco anos a frequentar o Ensino Pré-Escolar, numa instituição da rede pública. Este estudo pretende ilustrar uma investigação específica, focada nas ações e acontecimentos exclusivos e mais relevantes, protagonizados pelas crianças envolvidas no estudo, tendo como objetivo a articulação entre a descrição e a análise dos acontecimentos.

O estudo de caso, segundo Yin (1994), tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação em Ciências Sociais e Humanas. Coutinho (2011, p.293), diz que este tipo de investigação é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas que se colocam ao cientista social.

Para Yin (1994), os estudos de caso são um dos mais desafiadores desenhos metodológicos nas ciências sociais, tendo-se tornado muito comum na pesquisa nas várias áreas científicas, particularmente em Ciências da Educação. Também Stenhouse (1975, 1985), referido por Lankshear e Knobel (2008, p.20), acredita que as formas de

investigação por estudo de caso proporcionam ideias “esclarecedoras e proveitosas” no ensino e na aprendizagem em sala de aula.

Relativamente à tipologia deste estudo de caso, consideramos como caso único, definido por autores como Yin (1994), Bodgan & Bilken (1994), Punch (1998), como “*estudo de caso intrínseco*, onde o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece de *per si* um interesse intrínseco” (Coutinho, 2011, p.296).

Pela sua natureza metodológica, muitos dos estudos feitos no campo da investigação em “estudo de caso” são considerados por alguns cientistas sociais como difíceis de levar a cabo.

De facto, esta metodologia obedece a critérios que buscam respostas a questões do tipo “como e porquê”, a partir de uma observação participante (ou não) por parte do investigador. Mas as fontes de dados num estudo de caso podem múltiplas diferenciados. Pretende-se encontrar respostas ao problema no ambiente natural onde este ocorre e “sobe o qual o investigador tem pouco ou nenhum controlo”, como diz Yin (1994), citado por Coutinho (2011, p.294).

No nosso caso em particular, optamos por recorrer a diferentes materiais de suporte para registo de evidências e recolha de dados, com o objetivo de “explorar, descrever, explicar, avaliar e / ou transformar”, segundo Gomez *et al.* (1996), referido por Coutinho (2011, p.295).

Nesta metodologia, o investigador deverá ter uma postura de curiosidade e perspicácia quanto às ações que vão decorrendo ao seu redor, protagonizadas pelos elementos que fazem parte do estudo e de tudo o que poderá influenciar esses dados de investigação.

### **3.2. Participantes**

Tivemos em atenção o que Morgado (2012, p.90) diz quanto aos cuidados a ter em conta quando se inicia uma observação participante, no que respeita aos participantes.

Desde logo, foi elaborado um documento informativo do projeto de investigação para que os encarregados de educação dessem a permissão às crianças para participarem no estudo. Para o efeito, foi importante informá-los de que se tratava apenas de um processo de investigação, sem qualquer pretensão de avaliar, inspecionar e/ou supervisionar as atividades que desenvolvem (Martins, 2006, referido por (Morgado 2012).

Para manter o anonimato das crianças/participantes do estudo, quando nos referirmos a uma criança em particular, será usada a letra ou letras iniciais dos seus nomes e número da sala (ex. B2 ou CI2). O grupo de crianças/participantes era formado por dez crianças, cinco do género feminino e cinco do género masculino, com cinco anos de idade. Pelos comportamentos e atitudes demonstrados em contexto de sala de atividades e espaços envolventes, eram muito diferentes nos interesses e na capacidade de atenção, concentração e compreensão de conhecimentos.

Alguns dos participantes do estudo revelavam dificuldades na expressão oral, tinham défice acentuado no domínio da produção da fala, o que se refletia na área das expressões, domínio da linguagem e abordagem à escrita. É de realçar que 50% dos participantes frequentavam Terapia da Fala, num gabinete da proximidade.

Outros demonstravam interesse pela área das tecnologias, tinham já prática no manuseamento do computador, reconheciam o poder da ferramenta e reconheciam o seu papel como recurso facilitador da produção de informação e comunicação. Utilizavam em contexto familiar, para jogar e comunicar através do *Skype* e *Facebook*, com familiares e amigos sempre acompanhados pelos irmãos ou pais. Eram crianças que facilmente adquiriam competências técnicas de exploração do computador, manuseavam e utilizavam o mesmo e outros equipamentos digitais (impressora/*scanner*, gravador de som, auscultadores) com facilidade, reconhecendo às suas funcionalidades e finalidades.

Do mesmo grupo, fazia parte uma criança do sexo masculino (G2), que não tinha computador em casa, mas demonstrava um elevado interesse na exploração do computador. Pedia muitas vezes para ir para o computador, para usar e explorar *software* educativo (Bia e Kiko) e outros existentes no computador da sala de atividades.

Uma outra criança (AF2) do sexo feminino era muito reservada, com algumas dificuldades em estabelecer relações afetivas com os seus pares e com alguns adultos, demonstrava conhecer o computador, mas não manifestava interesse na utilização do mesmo.

O grupo era muito diversificado nos interesses e nas capacidades cognitivas. Alguns participantes revelavam fracas capacidades na comunicação oral, com elevadas dificuldades de linguagem, desvios fonológicos, omissão e substituição de fonemas (MJ2, DA2, JP 2; G2); tinham défice acentuado no domínio da produção da fala, o que

se refletia como antes referimos na área das expressões, domínio da linguagem e abordagem à escrita; outras crianças apresentavam um bom desenvolvimento nos vários domínios, revelando uma enorme motivação e interesse pelas aprendizagens desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância (CI2; B2;G2,MP2, M2).

Face ao exposto, a amostra é, pois, uma amostra intencional, já que “não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2011). Tratou-se de um grupo misto e heterogéneo.

### **3.3. Instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados foi feita através da observação participante, registo de notas de campo, entrevistas informais às crianças e aos pais, trabalhos realizados, postagens, visualizações e comentários no blogue.

Recolhemos também, através de entrevista informal, as ideias dos encarregados de educação acerca do seu contributo para a construção das narrativas digitais e visitas ao blogue do Jardim de Infância.

Todas as atividades no âmbito do projeto - histórias, os factos, as leituras de imagens e a sua projeção para uma linguagem verbal e digital - decorreram numa dinâmica de trabalho em pequeno e grande grupo, através de partilha de ideias, saberes e acontecimentos.

Realizámos e arquivámos gravações de voz em suporte digital de momentos que dignos de registo quando a Educadora/Investigadora ou colaboradoras (Assistentes) tinham condições de utilizar o material existente na sala, como gravador portátil, computador pessoal, com acesso ao programa Audacity, reconhecido pelos participantes através do ícone.

Na maioria de vezes, eram as crianças que manifestavam interesse em gravar, para depois poderem escutarem a sua voz e discutirem entre os seus pares, quem “falava” melhor. Reconheciam, utilizavam e manipulavam as ferramentas tecnológicas conscientes de que estes ajudavam a relembrar os momentos de gravação.

Neste processo de recolha de dados, decorrido ao longo do projeto de intervenção, fomos recorrendo a várias técnicas próprias da investigação qualitativa que requer do investigador um *envolvimento pessoal*, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos (Morgado, 2012).

Para melhor descrever os acontecimentos, recorremos à observação participante, diário de bordo, notas de campo e entrevistas. Tal como Stake (1999), citado por Morgado (2012, p.59), afirma, “a epistemologia do investigador qualitativo é existencial (não determinista) e construtivista”, o que implica que para compreender os fenómenos tenha de considerar “uma ampla variedade de contexto...”.

Realizámos também entrevistas informais em pequeno grupo às crianças para podermos obter pontos de vista, opiniões e sugestões quanto ao desenvolvimento do projeto. Foram também levados em conta os comentários publicados na página do blogue institucional.

Foi também prática corrente o recurso à fotografia para registo de atividades, como instrumento valioso na investigação qualitativa e pela capacidade que esta oferece ao investigador, no momento da captura, de poder registar detalhes, caracterizar espaços e analisá-los mais detalhadamente.

Ao longo do trabalho desenvolvido, todas as atividades eram previamente planificadas de acordo com o Projeto Curricular do Pré-escolar (PCPE) do Agrupamento, tendo sempre presente os objetivos traçados no Projeto Curricular de Grupo (PCG) dos quais os participantes faziam parte.

Eram registadas todas as atividades, momentos de diálogo e tudo o que envolvia as sessões da construção da narrativa digital para que nada faltasse ao momento de reflexão e análise dos dados.

### **3.3.1 Observação participante e notas de campo**

No papel de Educadora e Investigadora, todos os momentos vividos pelas crianças são fonte de múltiplas interpretações, que requerem da mesma capacidade de observação, análise e avaliação para um melhor conhecimento do desenvolvimento integral da criança.

Esta observação necessária ao estudo implica, tal como Morgado (2012, p.88), baseado em Ketele e Roegiers (1996), refere “uma atenção, intenção e capacidade de seleção por parte do investigador, já que tem de selecionar um pequeno número de informações pertinentes [de] entre o vasto leque de informações possíveis”.

Ainda realçando o papel da observação participante, no campo da metodologia qualitativa, Morgado (2012, p.88) refere Bogdan e Biklen (1994), ao dizer que é

necessário que “o investigador entre no mundo do sujeito, mas também (...) é importante que, por outro lado, consiga manter-se *do lado de fora*. Ainda o mesmo autor diz que é imprescindível que o investigador “aprenda o modo de pensar do sujeito, mas não pense como ele”.

### **3.3.2. Entrevista**

Ao longo do período em que decorreu o estudo, a Educadora/Investigadora procurou dinamizar e criar momentos onde se discutissem ideias e tópicos, um tema ou uma situação específicos, (Morgado, 2012), através do recurso a entrevistas em grupo.

Pelo papel educativo a ela associada, a entrevista permite ao observador participante obter dados e confrontar ideias, numa dinâmica de recolha de opiniões distintas sobre a mesma temática, sendo um meio que promove a comunicação em pequeno e grande grupo.

Foi assim nossa intenção recorrer à entrevista para registar essas ideias e opiniões relativamente às atividades que envolveram o projeto de investigação, através do uso do gravador de som para que nada viesse a faltar ao momento da análise dos dados. Um dos procedimentos levados em conta nesta prática de recolha de dados foi a autorização dos encarregados de educação quanto às gravações e fotografias.

As entrevistas foram também aplicadas aos participantes e às Assistentes da Ação educativa, tendo já ao dispor algumas “ perguntas guia”, relativamente abertas, com as quais se pretendia orientar a recolha de informação do entrevistado (Morgado, 2012).

Algumas das entrevistas decorreram na sala de atividades C2, num clima aberto à partilha e descoberta de soluções para problemas surgidos, onde se pretendia encontrar dados para o estudo.

As entrevistas foram transcritas. Com efeito, Morgado (2012, p.75) cita Stake (1999) ao dizer que ao transcrever os registos das gravações depois das entrevistas, o investigador deve lembrar-se de “que mais importante do que dispor das palavras exatas do entrevistado é compreender o que ele queria dizer”.

A atitude, o poder de comunicação e a utilização de uma linguagem clara e expressiva por parte do investigador e dos entrevistados, foram fatores relevantes para que as entrevistas fossem valiosas para a recolha de informação, posteriormente sujeita a uma análise de conteúdo.

Foram igualmente tomados em conta os devidos procedimentos e directrizes dos trabalhos de Goetz e LeCompte(1988), Bogdan e Biklen (1994) e Stake (1999), referidos por Morgado, (2012), relativamente aos cuidados a ter antes durante e depois das entrevistas. Assim, procuramos utilizar uma linguagem clara e significativa, escutamos com atenção e interesse as respostas dadas pelo entrevistado, conscientes que as questões colocadas tinham como principal objetivo, “ obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos contextos dos trabalhos (Morgado, 2012, p.74.).

Foram transcritas as entrevistas para suporte de papel, de modo a assegurar a veracidade e exactidão das afirmações dos entrevistados (Assistente 1 e Assistente 2), tendo-lhe sido facultado o documento escrito para eventuais clarificações.

### **3.3.3. Visitas e comentários na página do blogue**

Os comentários dos seguidores do blogue e o poder de resposta dos participantes do estudo foram também tidos em conta na recolha de dados, sendo elementos essenciais para a análise de dados resultante da comunicação *On-line*.

Foram também analisados os registos descritivos de comentários surgidos em conversas informais presencialmente por parte de alguns elementos da comunidade educativa.

Omitimos os nomes das crianças substituindo-os pela inicial ou iniciais do seu nome próprio seguido do número da sala de atividades. Por exemplo MJ2 refere-se à Maria João da sala 2.

### **3.4. Estratégia de análise dos dados**

Pacheco (1993), citado por Coutinho (2011, p.26), *defende que a análise qualitativa se baseia essencialmente no método indutivo, “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido num contexto”*.

Para a análise de dados recorreremos à análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 31) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não se tratando apenas de um instrumento, mas sim de um leque de apetrechos; “marcado

por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto”.

Estas comunicações, sujeitas a uma análise, desempenham um papel importante para que o trabalho do investigador venha a obter resultados credíveis.

Concordamos com Morgado (2012, p. 92) quando diz que “o principal objetivo de qualquer investigação é encontrar respostas para o (s) problema (s) e/ ou questões que originaram a sua realização, (tornando-se) necessário verificar em que medida as informações recolhidas correspondem a tais intentos, o que só é possível através de uma análise dos dados recolhidos”.

Tendo em conta tudo o que envolve a observação dos fenómenos educativos, “a realidade em que ocorrem as situações em estudo é, por norma, muito mais rica do que aquilo que imaginamos quando delineamos a investigação, o que obriga a uma análise mais profunda e circunstanciada” (Morgado, 2012, p. 93).

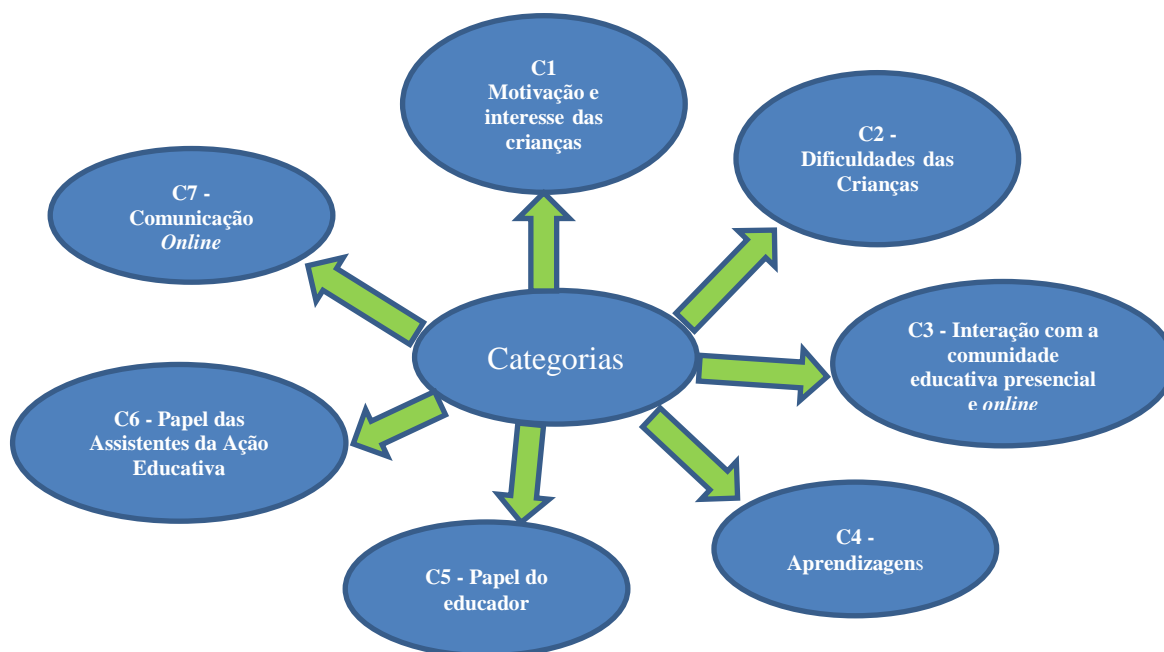
Esta observação atenta feita pelos investigadores implica que nunca negligenciem novos factos (inesperados) e relações ocorridos durante situações em estudo, e que estes devem também ser interpretados no processo de análise de dados. Tal como diz P.Henry e S. Moscovici (1968), citados por Bardin (1977, p.33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Após a fase de recolha de dados, passamos a organizar todos os dados devidamente, tendo sempre presente que seria necessário uma análise dos mesmos, para passarmos à fase da categorização.

Para Bardin (1979, p. 119) o objetivo primeiro da categorização é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Este tipo de análise, designada por análise categorial, é no entender de Morgado (2012, pp. 36-37), uma espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.

Assim, deste trabalho de análise resultaram as seguintes categorias





**Figura I- Categorias emergentes do estudo**

Estas categorias serão tratadas no capítulo seguinte: **C1 - Motivação e interesse das crianças**, onde incluímos (iniciativa, participação, manipulação e produção); **C2 - Dificuldades das Crianças** (Expressão oral); **C3 - Interação com a comunidade educativa presencial e *online*** (Pais, escola e outros educadores); **C4 - Aprendizagens** (Sociais e cognitivas e tecnológicas; registo gráfico através do desenho); **C5 - Papel do educador** (Criar ambiente, estimular, dinamizar e ultrapassar as dificuldades); **C6 - Papel das Assistentes da Ação Educativa** (participação, ajuda, colaboração) e, por último, **C7 - Comunicação *Online*** (partilha das narrativas digitais no blogue, interesse nas postagens e dinâmica das respostas).

### **3.5. Projeto de Intervenção**

Criar um espaço educativo que seja facilitador de todo o processo ensino-aprendizagem, para as crianças em idade pré-escolar, explorando todo o equipamento e material

existente e acessível na sala, será a estratégia mais apropriada para que a criança cresça em todos os domínios.

Pacheco (2013) utiliza o termo “leitura” feita pelas crianças em idade pré-escolar, como uma capacidade natural de visão e interpretação sobre o que as imagens ou outros meios informativos influenciam na capacidade de ler antes de saberem ler:

“As crianças que frequentam o ensino pré-escolar leem antes de ler, ou seja, como pré-leitores agem sobre os textos, predizendo-os e inferindo sobre as diferentes informações que estes lhes fornecem, nomeadamente através do som, da imagem, do movimento e do próprio texto escrito. A criança pré-leitora interpreta, prediz e infere sobre o texto-mãe e através desta ação consegue criar um novo texto, enquadrado nas suas significações e no sentido que a ajuda a compreender o próprio texto” (Pacheco, 2013, p.22).

A criança, mesmo não sabendo ler, demonstra grande receptividade e curiosidade pela informação que lhe chega via *media*, televisão e todos os recursos digitais que a circundam, procurando interpretar imagens que veem, aos sons que ouvem, aos textos escritos que os suportes tecnológicos oferecem.

Nada melhor que torná-los agentes ativos e produtores de múltiplas aprendizagens que desenvolvam literacias múltiplas também, onde sejam os principais mentores de histórias e acontecimentos, através do uso das tecnologias digitais. Apoiar a aprendizagem por meio de histórias, neste estudo, é uma prática educativa onde estas podem ser usadas como estratégia para desenvolver capacidades linguísticas nas crianças com algumas dificuldades, como é o caso de um grande número de crianças envolvidas no trabalho de investigação. Poderá igualmente ajudar o Educador a trabalhar novos conceitos com as crianças, através de uma educação mais direta e presencial, incentivando-as à descoberta de novos conhecimentos.

As narrativas digitais foram um recurso utilizado pelo educador para promoção de desenvolvimento de literacias na criança, e foi usado o blogue da instituição para divulgar e partilhar esse trabalho.

O projeto teve início em outubro de 2013, após breves conversas e apresentações de narrativas através do recurso ao uso do computador portátil da Educadora/ Investigadora. Algumas crianças demonstraram elevado interesse pela gravação de notícias e relatos de vivências que queriam partilhar com outras pessoas.

A necessidade de desenvolver e criar meios que promovessem a comunicação entre as crianças e adultos levou a que as crianças fossem colocadas perante situações que

proporcionassem o diálogo em grande grupo. Contavam e descreviam vivências e situações da vida diária em contexto familiar e escolar. Começavam o dia escolar com novidades, descrevendo acontecimentos e experiências, contactos com ao facebook, como exemplo: “...ontem a minha mãe esteve no Facebook” (dizia a B2); ou “...o meu pai falou comigo no computador, no Skype!” (comentava a CI2).


Face ao interesse demonstrado pelas crianças e as capacidades que estas têm nesta fase do crescimento para a exploração de materiais, o recurso à produção de narrativas e sua postagem no blogue do jardim de infância surgiu como uma estratégia a aplicar pelo educador, em contexto de sala de atividades, com o objetivo de desenvolver competências ao nível das multiliteracias de uma forma transversal, abrangendo todas as áreas curriculares.

Numa primeira fase do estudo, fez-se uma apresentação de histórias do *Youtube* e documentário sobre vida e obra de Amadeo de Souza Cardoso, com o objetivo de dinamizar e motivar as crianças para as TIC. Com esta atividade, pretendíamos sensibilizar o grupo para a utilização dos recursos educativos digitais, o seu papel na transmissão de informação e conhecimento, bem como criar estratégias dinamizadoras que promovessem o interesse pela exploração dos recursos tecnológicos.

Constatamos ao longo do tempo que algumas das crianças já reconheciam e utilizavam o computador com relativa facilidade, atribuindo significado e funções aos ícones, manipulando o rato e o teclado com facilidade. Foi também reconhecido que alguns participantes conheciam a Internet como meio de comunicação entre as pessoas.

As conversas e diálogos em grande grupo serviam de ponto de partida para explorar os recursos tecnológicos existentes na sala de atividades. Facilmente verificámos que o computador existente na sala não oferecia recursos nem software instalado para a produção das narrativas digitais, nem estava ligado à Internet. Foi assim decidido que durante o tempo em que o projeto decorreu seria usado pelos participantes o computador portátil da Educadora/ Investigadora.

Alguns instrumentos tecnológicos e digitais, como auscultadores, microfone, gravador de mão, foram comprados pela junta de freguesia da localidade. Outros, como as máquinas fotográficas, pertenciam ao jardim.

Após algumas visualizações de histórias e vídeos através do acesso ao *Youtube*, foi apresentado o programa de gravação de voz- Audacity  previamente instalado pela investigadora no portátil pessoal.

Foi nossa intenção que as crianças memorizassem o ícone do programa para facilitar o seu trabalho autónomo, nos momentos de gravação de notícias, acontecimentos e histórias. Foram dadas indicações e informações quanto ao programa, como “ iniciar” e “ parar”.

Nesta fase, foi crucial e relevante o papel desempenhado pelas colaboradoras do projeto. O empenho e interesse das duas assistentes da ação educativa (uma delas andava a tirar o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e outra tinha já um conhecimento alargado na área das TIC) foram um excelente impulso para o progresso da implementação do projeto com as crianças.

Foi dado a conhecer o endereço da página do blogue a toda a comunidade educativa, com um interesse particular aos encarregados de educação, e pedida a autorização para a participação dos respetivos educandos, em documento individual e arquivado no dossiê do investigador (Anexo 1).

**Quadro 1-** Fases do Projeto de investigação

1ª Fase	2ª Fase	3ª fase
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentar o recurso digital - Audacity aos participantes</li> <li>-Equipar a sala com materiais tecnológicos, (auscultadores, microfone, máquina fotográfica, impressora, computadores)</li> <li>- Formar colaboradores (2 assistentes operacionais)</li> <li>-Apresentar o projeto aos pais</li> <li>-Divulgar o endereço do blogue aos pais e comunidade educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar uma narrativa digital:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gravar a voz de crianças</li> </ul> </li> <li>-Criar histórias</li> <li>-Manipular e manusear os recursos digitais (áudio, vídeo)</li> <li>-Colaborar na criação das narrativas digitais:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Imagens, desenhos, storyboard/ Gravação</li> </ul> </li> <li>- Postagens e visualizações no blogue</li> <li>-Envolvimento dos encarregados de educação no projeto</li> <li>- Outras narrativas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registos/ arquivo de gravações e desenhos/ imagens (ao longo do projeto)</li> <li>-Entrevistas às crianças / pais/ assistentes</li> <li>-Observação do interesse e participação (ao longo do projeto)</li> <li>-Observação e registo do desenvolvimento ao nível das multiliteracias (ao longo do projeto)</li> <li>-Entrevistas informais</li> <li>-Notas de campo, diário de bordo (ao longo do projeto)</li> <li>-Descrição das narrativas</li> <li>-Análise e avaliação do impacto da construção das narrativas digitais</li> </ul>

## **CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## **Análise e interpretação dos resultados**

A análise dos dados foi efetuada no período após o trabalho de campo estar concluído, mais concretamente no final do ano letivo, em julho de 2014. Procedeu-se a uma recolha de todo o material existente, organizámos uma pasta de arquivo, onde constam todos os desenhos e imagens utilizados para a construção das narrativas digitais, uma pasta de arquivo em suporte digital de todas as gravações realizadas durante as atividades e sessões, nomeadamente fotografias, como registo válido para qualquer informação ao estudo.

Todas as notas ao longo do projeto foram registadas sob forma de rascunhos mas com toda a informação relevante incluída. Depois procurámos fazer a transcrição integral das observações e respostas aos questionários dos participantes, no entanto tornou-se difícil transcrever todos os momentos que fizeram parte do estudo. Assim, foram selecionados os mais relevantes para a investigação. Para facilitar o trabalho e para que “nada” viesse a fazer falta ao trabalho de análise de dados, achámos por bem guardar gravações de conversas, e outros momentos ligados à produção das narrativas digitais. Para o estudo, procedeu-se então à transcrição dos rascunhos para notas de campo; as entrevistas realizadas (também rascunhadas) foram igualmente transcritas, obtendo-se assim os dados em suporte digital, devidamente arquivados por pastas de ficheiro individuais.

Como dados para análise foram tidos em conta todos os registos: observação participante, notas de campo, diário de bordo, entrevistas que permitiram a recolha de informações através dos participantes e colaboradores e outros parceiros da comunidade educativa, com especial relevância para alguns encarregados de educação. Foram também levados em conta os comentários publicados na página do blogue institucional. Todas as atividades, momentos de diálogo e tudo o que envolvia as sessões da construção da narrativa digital foram registados para que nada faltasse ao momento de reflexão, análise e avaliação da narrativa digital.

Passamos, então, a apresentar a análise e interpretação dos resultados, onde procuramos responder às questões previamente colocadas no início do projeto, com objetivos delineados, no que respeita aos recursos digitais como promotores do desenvolvimento das multiliteracias em crianças do Pré-Escolar.

Apresentamos no quadro 2, “As nossas narrativas digitais”, por ordem cronológica, origem, data de postagem e número de comentários.

As histórias surgiam espontaneamente, criando momentos de interação entre os outros elementos do grupo, favorecendo a imaginação e criatividade das crianças. O interesse era elevado ao criarem o enredo da história, surgiam ideias, personagens, situações problemáticas na narração, culminando com um final discutido entre os participantes. As crianças iam assimilando conceitos, estrutura e organização de uma narração. Começavam sempre por “era uma vez...”, desenvolviam a história e terminavam quando encontravam razões para o fim.

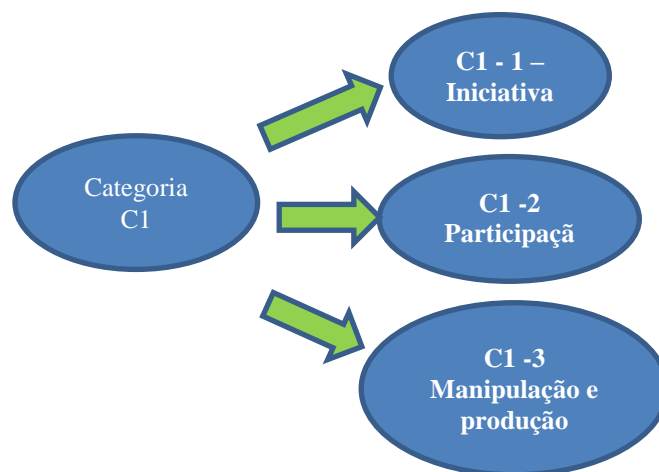
**Quadro 2 -Histórias/Narrativas digitais**

<b>Data da postagem no blogue</b>	<b>Título Narrativas</b>	<b>Origem - produto</b>
<b>Outubro</b>	<b>1. Bruxa Maria</b>	- Criação da M. e B. (desenho gráfico em suporte de papel)
<b>Novembro</b>	<b>2. Amadeo de Souza Cardoso</b>	- História / documentos – desenhos e pesquisa na web 2.0
<b>Dezembro</b>	<b>3. História de Natal</b> <b>4. A Gatinha que perdeu os bigodes</b>	- As crianças criaram a narrativa através da apresentação de imagens individuais, coladas em cartões de cores e formas diferentes  Imagens (desenhos organizados pela C.)
<b>Janeiro</b>	<b>5. Branca de Neve e os sete anões</b> <b>6. História do nº5</b> <b>7. A menina perdida e os peixinhos</b>	Todos os participantes organizaram as imagens da história (Literacia visual)  Desenhos e produto final da CI2; B2;MJ2; G2; D2
<b>Fevereiro</b>	<b>8. História do santo - São Brás</b> <b>9. História de São Valentim (não produzida no <i>Movie Maker</i>)</b>	Colaboração dos pais e avós Desenhos dos participantes do estudo  Pesquisa de imagens na internet/ seleção (B2, CI2, MJ2, G2)
<b>Março</b>	<b>10. “ Pais Especiais”</b>	Todo o grupo
<b>Mai</b>	<b>11. “ Mães especiais”</b>	Todo o grupo
<b>Junho</b>	<b>12-Narrativa especial</b>	Criação dos participantes do estudo

Passamos a apresentar as categorias de análise já referidas no capítulo da metodologia, agora acompanhadas de análise e interpretação. Salientamos que muitos dos excertos de dados aqui apresentados são pertinentes para mais que uma categoria. Mas, seguindo o princípio da mútua exclusão (Bardin, 1977) colocámo-los na que nos pareceu mais adequada. Ao reler, verificamos que efetivamente vários excertos de uma categoria se adequavam a outras. Mas o leitor fará também essa articulação e justaposição.

### **C1-Motivação e interesse das crianças**

Elencamos dentro desta categoria, as subcategorias C1.1 – Iniciativa; C1.2 – Participação; C1.3 – Manipulação / produção, pela importância que estas tiveram ao longo de todo o projeto de investigação.



**Figura 2** – categoria 1/ subcategorias

Começamos por demonstrar que a capacidade de iniciativa comprova que as crianças perante situações de diálogo e conversa, no Jardim-de-Infância e no contexto familiar tinham iniciativa para inventar, criar e narrar histórias imaginadas.

Observamos e demonstramos através dos dados recolhidos que as crianças desenvolveram competências ao nível da MF 30 (Meta Final 30), da área do conhecimento do mundo, que refere “No final da educação pré-escolar, a criança ordena acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal



construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão”.

“- Professora, podemos fazer os desenhos para a história? – disse a B2; *Eu vou fazer a ida do Amadeo para Paris.* – disse DA2; *“Eu quero desenhar a namorada do Amadeo mas quero desenhar com tinta”* – disse a B2.” (novembro 2013, na actividade da NG 2 – Amadeo de Souza Cardoso, no âmbito da comemoração do seu aniversário). Noutra altura anotei *“Sentadas em grande grupo, dialogando com os seus parceiros, bem animadas propuseram: - Vamos fazer uma história! Foram discutindo, dando ideias, e iniciaram a história oralmente” – Era uma vez... ”* (momento em que criaram e inventaram a história para a NG 1- A Bruxa Maria. DB - outubro 2013).

O interesse e a motivação eram fatores dominantes nas atividades que envolviam a manipulação das ferramentas tecnológicas, como refere Douglas Clements (1999) e Clements e Nastasi (2002), referidos por Amante (2007, p. 104), “as crianças mostraram-se confortáveis e confiantes ao usarem computadores e revelam várias competências na sua utilização [de tecnologias]”.

O envolvimento das crianças nas tarefas proporcionou-lhes o gosto pela participação - (C1.2), como demonstramos pela avaliação das competências traçadas no PG (Plano de Grupo). Das inúmeras aprendizagens que a criança desenvolve no contacto com os meios digitais, realçamos a MF 9: “a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado”. Contata-se que esta meta foi desenvolvida com a referência: *“Esta parte (digitalizar) foi levada a cabo pela B2 e pela CI2, que já familiarizadas com o scanner começavam a desempenhar esta tarefa sem precisarem de grande auxílio, pois faziam questão de dizer –“Eu sei, professora... ”ou “ O G2 não sabe, eu faço por ele!”* (Diário de bordo – 07-03-2014).

Na subcategoria **C1.3 - Manipulação/ produção**, os participantes demonstraram ter adquirido aprendizagens significativas, baseadas na exploração e descoberta de várias ferramentas digitais. Identificavam os símbolos gráficos, reconheciam a funcionalidade dos programas (*Audacity* e *Movie Maker*) manipulando o rato facilmente, com boa coordenação e destreza manual.

Nos momentos que precediam a seleção e montagem das imagens no *Movie Maker*, gravámos a conversa, que comprova que alguns dos participantes estavam já familiarizados com o computador e reconheciam as ferramentas tecnológicas que

manipulavam: “- *Agora é o Bispo* - disse a B2- *Oh professora! Eu sei CI2, ...não sou de brincadeiras! Carolina não estás a ver que isto está a dar! O Imperador não é aquele Carolina!!!!!! Vou ter de ir buscar outra vez o Imperador Romano! N.º 7, n.º 5, agora vou ter de meter o senhor na prisão! Tenho que procurar o senhor na prisão! O senhor na prisão a que é o 5, Carolina!!! Alegria!!!!!!!!!!*” (Transcrição da gravação / Fevereiro 2014 Criação de uma narrativa não terminada no Movie Maker). Noutra ocasião registei “*Perante a novidade da presença de 2 computadores, o DA2, e o G2 disputaram quem seria o primeiro a jogar e a explorar os mesmos!*” (NC - novembro de 2013). “*O JP2, o G2, a C2 e o MA2 disseram: Professora, este computador não tem bateria! Vai desligar!*” (NC - novembro de 2013) [estavam a navegar na Internet, procedendo à recolha de imagens para a ND-2].

Verificámos ao longo do estudo que as crianças manipulavam os recursos tecnológicos com interesse e atenção, o que comprova que as crianças em contacto com o computador no processo ensino-aprendizagem desenvolvem competências ao nível da literacia digital.

## **C2- Dificuldades das Crianças-Expressão oral**

Inicialmente, a Educadora/Investigadora tinha feito o levantamento das necessidades do grupo dos participantes do projeto de investigação; já aqui foi referido que 50% dos envolvidos no estudo apresentavam dificuldades de expressão e comunicação oral.

Ciente da necessidade de criar meios e estratégias educativas que proporcionassem o desenvolvimento da linguagem, o recurso às narrativas digitais (criação e produção), veio revelar-se um instrumento valioso e enriquecedor, para ultrapassar as dificuldades das crianças ao nível da **expressão oral- C2.1**.

Segundo Dionísio e Pereira (2006), referidas por Marques (2013), no que concerne, especificamente, ao aperfeiçoamento da linguagem devem ser visados dois objetivos: o desenvolvimento da linguagem oral e a facilitação da emergência de práticas de leitura e de escrita, a literacia emergente.

As TIC, para além de ferramentas tecnológicas, desempenham um papel relevante para que as crianças ultrapassem a timidez, vergonha e baixa autoestima. Vejamos a atitude das crianças com quem trabalhamos, “*Alguns demonstram receio e timidez no momento de gravarem e dizem: - “Eu não quero”, “não consigo”, ou “não falo bem!”*” (NC-nov

2013); “A mãe da MJ2 chega ao Jardim e diz: - Ela quer ‘falar’ bem! Diz-me sempre que agora vai gravar bem e que já consegue.” (NC - mar 2014); “- Ficou bem?” - disse a MJ2” – (Desc. mar-2014). Esta aluna, quando gravava o que o pai dizia sobre ela, para a produção da ND-10 “Pais especiais”, criava um espaço de abertura ao desenvolvimento de “linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento” (Valente & Almeida, 2012, p.61).

Através dos dados recolhidos, conseguimos demonstrar que esta nova prática pedagógica aplicada a crianças que apresentam dificuldades de linguagem e produção da fala revela resultados positivos e comprovativos de que a criança desenvolve competências ao da produção oral em idade pré-escolar.

A motivação para a utilização do software educativo – *Audacity* - foi o motor impulsionador para que as crianças aperfeiçoassem e desenvolvessem aprendizagens na área das Expressões e comunicação. Eis algumas das evidências que o comprovam “AMJ 2 demonstrava muito interesse em gravar, mas dizia que ainda não tinha falado bem! (NC Dez-2013). Depois o tempo foi passando e ouvimos da mesma criança, “- Professora eu consegui, eu falei bem! Uau! E logo as amigas B2 e CI2 felizes vieram dizer: - É verdade professora, ela falou muito bem e gravou tudo!” (NC-Mar 2014).

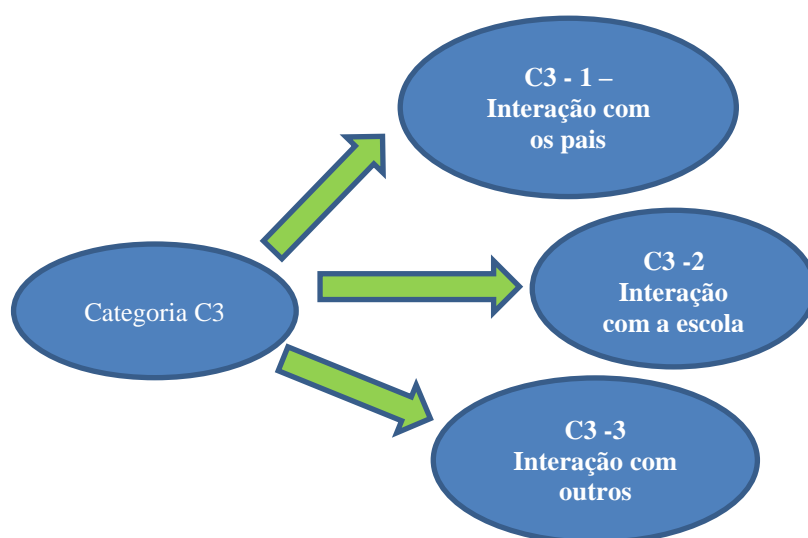
### **C3- Interação com a comunidade educativa presencial e online**

Concordamos com Costa (2012), quando se refere ao papel dos Educadores e dos Professores, perante este novo paradigma educacional, defendendo que passará por “sentir-se confiante, (...) ser capaz de passar à ação, ou seja, neste caso, passar a considerar o uso das tecnologias, desde logo, durante o próprio processo de planeamento das atividades curriculares” (p.29).

Com a implementação do projeto de investigação, delineamos estratégias de intervenção que promovessem a interação com todos os parceiros educativos, indo ao encontro do que consta do PI-Narrativas Digitais (Projeto de Investigação - Narrativas Digitais), no campo das relações sociais, relação com a família e outros parceiros educativos, onde se deve procurar dar “especial importância ao bom relacionamento com todos os encarregados de educação, para que todo o trabalho pedagógico tenha uma sustentabilidade educativa, no sentido de divulgação e partilha de conhecimentos e experiências” (pp.16-17).

Verificamos pelos dados recolhidos - entrevistas, notas de campo, comentários no blogue - que a interação com a comunidade educativa presencial e *online* foi extremamente positiva, incentivando a continuidade da prática pedagógica desenvolvida no ano letivo 2013-2014.

A partir desta categoria surgiu a necessidade de se criarem subcategorias, pois eram relevantes para a apresentação dos resultados, tais como referir a interação com os pais, com a escola e com outros educadores.



**Figura 3** – categoria 3/ subcategorias

Relativamente à **interação com os pais**, C3 - 1 esta foi sendo desenvolvida presencialmente e através do que as crianças deles diziam quando chegavam ao jardim e comentavam, como consta na minhas notas: *“Hoje a Maria chega delirante ao Jardim-de-Infância.”*; *“- Professora, eu fiz uma história em casa! O meu pai escreveu o que eu disse! Olha! Olhei, e verifiquei os desenhos que ela tinha feito, em parceria com o pai.”* (NC – fevereiro 2013); *“sabe professora, a minha filha passa o tempo a inventar histórias e quer que o pai as escreva, como ela diz!”* (NC- Fev. 2014) ou online *“Lindo, maravilhoso. Temos uns filhos espetaculares. Muito bom.:-)”* (Flávia Vieira – 20 de Março de 2014 às 02:17h). Os pais participavam nas atividades que emergiam da invenção e criação de histórias e acontecimentos, como transcrição para texto da história do educando e demonstravam interesse e alegria perante as narrativas criadas e postadas no blogue.

Realçamos também que os momentos mais evidentes desta interação surgiam quando os pais tinham conhecimento que se avizinhava uma nova narrativa, que iria ser publicada; “-Professora, fui ao blogue e ainda não está lá nada novo!” (NC, 18-03-2014) ou “foi demais, ouvir as vozes deles, tão pequeninos a falar tão bem! Fartei-me de ver, já vi umas 20 vezes e choro sempre! (DB, 20-03-2014, referindo-se à narrativa “Pais especiais”).

**Quanto à interação com a escola - C3.2**, surgiram diversos comentários positivos no blogue: “Parabéns pelo excelente trabalho que está a desenvolver com os seus meninos... Sempre atualizada e empenhada! Inovar e proporcionar vivências novas!!! Muito bom .” (Sandra Sousa - 14 de Novembro de 2013 às 13:37h); “Não poderia deixar de tecer um pequeno comentário em relação ao tipo de atividade proposta e moldes em que fora levada a cabo. Considero que a proximidade entre escola-família deva ser cultivada e, para isso, nada melhor do que procurar sensibilizar os pais / encarregados de educação a participar ativamente neste tipo de iniciativa, acabando por fomentar o gosto e interesse pela leitura desde a mais tenra idade. Assim, considero que escola e família, lado a lado, são capazes de despertar pequenos/grandes interesses que se refletirão mais tarde! A destacar o tipo de registo realizado, facilitando a compreensão e reforçando a experiência vivida! Bem hajam!” (Amoreko Amarante em 12-05-2014).

Perante os dados, cremos ter conseguido uma mudança positiva ao implementar novas práticas educativas, com recurso às TIC, que são sempre uma mais-valia no trabalho com as crianças em idade Pré-escolar, no sentido de as tornar construtoras das suas aprendizagens.

No que diz respeito à **interação com outros educadores - C3.3**, também foram surgindo diferentes comentários relativamente aos trabalhos das crianças apresentados no blogue, provando que a interação *online* com outros educadores possibilita aos mesmos um conhecimento de novas práticas educativas, que os conduz à descoberta de novas experiências. Eis alguns exemplos: “Olá a todos, hoje fiquei a conhecer o vosso trabalho, pois a vossa educadora apresentou-o num Encontro na Universidade do Minho. Passei para vos dar os parabéns também fantástica ideia das narrativas digitais. Um dia destes vou experimentá-las com os meus "fixes" do blogue fólio. Continuação de bom trabalho, beijinhos” (M. Jesus Sousa (Juca) no dia 23 de Novembro de 2013 às 15:14h); “Depois da vossa experiência em narrativas digitais,

*tinha a certeza que no final do ano letivo, iriam surpreender-nos com esta muita linda e especial... Parabéns a todos! Sejam felizes e beijinhos.* (Adelina Cardoso, no dia 5 de Julho de 2014 às 09:18h.)

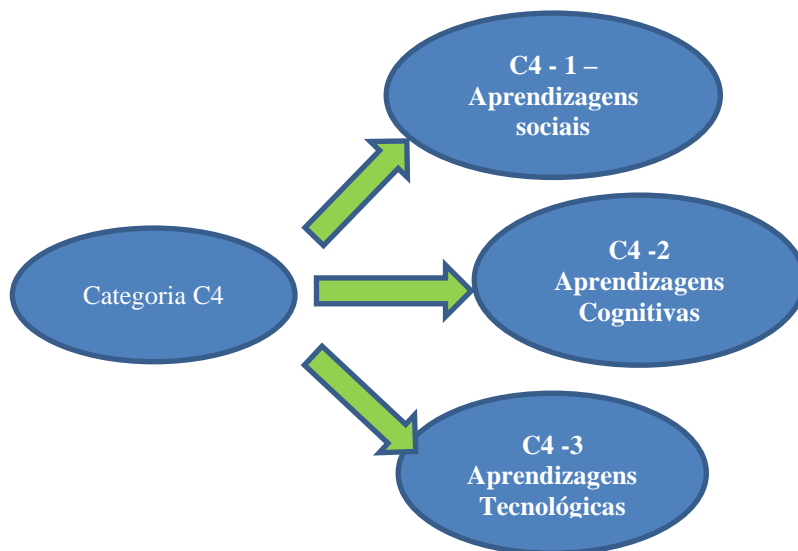
Utilizar a interação presencial e *online*, com todos os que estão diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, a favor de novas práticas pedagógicas, revelou-se extremamente positivo no estudo. Incentivou a construção de novas postagens, proporcionou um contacto com o meio, motivou os participantes para as publicações, pois reconheciam que as TIC eram um bom meio para dar e receber informação.

Relembramos Almeida e Fonseca Júnior (2000), citado por Galvão Filho (2002)<sup>4</sup>, quando refere: “a grandeza da informática encontra-se no imenso campo que abre à cooperação. É uma porta para a amizade, para a criação de atividades cooperativas, para a cumplicidade”.

#### **C4. Aprendizagens**

No documento referencial *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, consta que “na prática dos jardins-de-infância se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (p.1).

Como demonstra o estudo, o contacto com o meio social foi favorecido pela utilização das TIC nas práticas pedagógicas do Educador de Infância e dos participantes, possibilitando a interatividade entre a criança e o meio social, processo rico na construção de múltiplas aprendizagens, nomeadamente nas aprendizagens sociais - C4.1; cognitivas -C4.2 e tecnológicas - C4.3.



**Figura 4** – categoria 4/ subcategorias

As crianças desenvolveram e reforçaram aprendizagens sociais, como a partilha, ajuda e colaboração, nos momentos em que gravavam e faziam o registo através do desenho, quando descreviam imagens ou quando digitalizavam no *scanner* os desenhos por eles criados. As minhas notas assim o revelam: *“As CI2 e a B2 rapidamente dirigiram-se à mesa de trabalho para colocarem por ordem a história que tinham inventado. O G2 e o JP2 aproximaram-se para dar o seu o seu palpite e colaborarem! Perguntei se já tinham digitalizado as imagens (desenhos), ao que eles disseram que sim, que estavam no outro computador. Juntaram-se próximo do computador da sala C2 e foram ajudando os colegas a encontrar os seus desenhos no ambiente de trabalho!”* (NC-10-11-2014); *“As imagens foram escolhidas propositadamente, para apelar ao valor da solidariedade, da amizade e da partilha”* (Desc., Dezembro 2013, ND 3 – “História de Natal”).

Tal como os dados demonstram, os participantes revelaram aprendizagens como as definidas na MF-18, *“...a criança demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado”*.

Os comentários feitos pelos pais e outros parceiros sociais, quer presencialmente, quer *online*, contribuíram também para que as crianças alargassem laços de amizade e afecto para com os interessados no trabalho desenvolvido. *“Ficou muito lindo! A imaginação, o interesse, o empenho e sobretudo a felicidade com que eles trabalharam só demonstra o carinho que recebeu no tempo que passaram na escolinha! Parabéns!”* (Sílvia, 7 de

Julho de 2014 às 14:28); “*As CI2 e a B2 rapidamente se dirigiram à mesa de trabalho para colocarem por ordem a história que tinham inventado. O G2 e o JP2 aproximaram-se para dar o seu o seu palpite e colaborarem! Perguntei se já tinham digitalizado as imagens (desenhos), ao que eles disseram que sim, que estavam no outro computador. Juntaram-se junto ao computador da sala C2 e foram ajudando os colegas a encontrar os seus desenhos no ambiente de trabalho!*” (NC- 10-11-2014).

Verificamos também o impacto do projeto pelo número significativo de visitantes do blogue: cerca de 5188 visualizações, 48 seguidores e 151 comentários (estatística a 14-10-2014).

Os dados apontam que as crianças com a produção das narrativas digitais e sua publicação no blogue podiam partilhar informação e recolher opiniões e outras informações complementares ao estudo, como se verificou após a postagem da ND-2 - “Amadeo de Souza Sardoso”, quando um familiar do ilustre pintor fez chegar, através de um encarregado de educação, a cópia do registo de nascimento de Amadeo de Souza Cardoso. “*Após a sua publicação no blogue, divulgação por um familiar de uma criança de 3 anos da mesma sala, um amigo fez chegar às mãos da Educadora o registo de nascimento de Amadeo de Souza Cardoso! Este foi dado a conhecer ao grupo! O mesmo está afixado no placard*” (Descrição - novembro 2013, Narrativa Digital n.º 2 – “Amadeo de Souza Cardoso”).

Concluimos que esta prática pedagógica promove a partilha, a amizade, a colaboração e outros afetos essenciais ao bom desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

#### **C4.2 – Aprendizagens Cognitivas: Imaginação e criação de histórias**

De todo um conjunto de vastas aprendizagens cognitivas desenvolvidas, selecionamos as evidências que nos pareceram mais relevantes para ilustrar os resultados relativos questões colocadas inicialmente.

Assim, o estudo revelou que as crianças demonstravam um interesse especial na invenção e construção de histórias, quer fosse através do simples ato de narrar pequenas histórias, descrição de imagens e desenhos, quer através de gravações em suporte áudio. Tal como consta na MF27, da área do *Conhecimento do Mundo*, “No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distingue situações reais (épocas antigas e modernas) de ficcionais (exemplos: contos de fadas...)”, foi possível alcançar a referida: “-*Patrícia,*



*fiz uma história para contar aos meus amigos, e fiz desenhos sobre a história. Posso contar-lhes?”* (NC - 02 de dezembro 2014). Um comentário a uma publicação no blogue aponta no mesmo sentido, *“Imaginação, criatividade e aprendizagem a um nível elevado:) Parabéns.”* (Adelina Cardoso, 22 de Fevereiro de 2014 às 09:33h). A MF30 refere *“criança ordena acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão”* e na investigação verificámos: *“- As crianças criaram a narrativa através da apresentação de imagens individuais, coladas em cartões de cores e formas diferentes”* (NC dezembro 2013); a CI2 *inventa a história* d’ *O gatinho que perdeu os bigodes*” (Não produzida no Movie Maker) Imagens/desenhos organizados pela CI2; *“Em grupo de trabalho, em expressão plástica, a CI2 decide inventar uma história, e logo distribui tarefas para desenharem as personagens e momentos da história”* (NC dezembro 2013).

Verificamos também que os participantes no estudo, ao criarem as suas histórias, eram capazes de imaginar espaços, personagens e situações, próprias do seu mundo imaginário.

No domínio do desenvolvimento da capacidade de *Expressão e Comunicação*, subdomínio da *Produção e Criação*, os participantes do estudo desenvolveram competências que constam na MF 2 *“...a criança experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, [...] recorrendo ainda, quando possível, a software educativo”*, como podemos ver na seguinte transcrição: *“ O Imperador não é aquele, Carolina! Vou ter de ir buscar outra vez o Imperador Romano!”* (GB 2 - 18-02- 2014), confirmando a MF3 *“...a criança descreve o que vê em diferentes formas visuais (e.g. obra de arte, objetos, natureza) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, fotografia, banda desenhada,) e em diferentes contextos: físico [...] e digital (Internet, CDROM)”*.

### **Iniciação à matemática**

Relativamente às aprendizagens ao nível da iniciação à Matemática, os participantes demonstraram nos momentos de produção e criação de histórias e narrativas digitais, terem conquistado as aprendizagens referidas na MF 8 - domínio da matemática, *“a criança utiliza os números ordinais em diferentes contextos...”*. Prova-o a seguinte transcrição: *“Agora vou ter de meter o senhor na prisão! Tenho que procurar o senhor*

*na prisão; O senhor na prisão a que é o 5, Carolina!!! Alegria!!!!!!! O senhor na prisão é que é o 5” (GB 2 - 18-02-2014); “Depois, apareceu uma linda menina ... oh professora, meto esta, a 4? (G.12 -02-2014) “Que linda história e aprender os números a brincar!...” (Adelina Cardoso, 22 de Fevereiro de 2014 às 09:33).*

### **Iniciação à leitura e abordagem à escrita**

O Educador deve estimular e ocasionar a ocorrência de comportamentos de leitura e escrita por parte da criança, tendo em conta que precisa de criar ambientes educativos que proporcionem estes processos e, particularmente, que motivem a sua curiosidade. De acordo com as Orientações Curriculares, para a Educação Pré-escolar, “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar” (1997, p. 65).

Peixoto (1998, p.222) reconhece a importância de saber “ler imagens” pelo simples facto de que estas implicam uma linguagem que nem todos sabem decifrar, referindo “...os pesquisadores estão familiarizados com a linguagem escrita, mas não com a linguagem das imagens”), referindo-se ao facto de devemos começar a valorizar a comunicação através das imagens, como uma mais-valia no desenvolvimento das literacias.

Pelos dados recolhidos, salientamos o papel que as narrativas digitais desempenham nas aprendizagens, em crianças do Pré-Escolar, especialmente ao nível da leitura e da escrita.

Nesta fase, a criança explora tudo o que a rodeia, observa e comunica das mais diversas formas, as suas ideias através de uma linguagem logográfica. Tal como refere Pacheco (2013, p.3), “as crianças no ensino pré-escolar utilizam esta leitura logográfica para atribuir significado ao que querem ler e esta leitura torna-se muito mais desafiante e interessante do que a cópia sistemática de palavras sem sentido”.

Ao longo do estudo, procuramos colocar na prática o que Dionísio e Pereira (2006, p. 5) salientam quanto à importância do desenvolvimento da linguagem e da escrita: “a ênfase é colocada na diversidade de situações que devem ser criadas para permitir às crianças contextos de interação com a leitura e a escrita, assim como para motivar o seu

interesse em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e a adequação linguística”.

Assim, referimos a MF14, “a criança exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos”, confirmada na investigação, através das transcrições: *“Inventaram uma história “A menina e os peixinhos”! Organizam-se e começam a enumerar os desenhos para melhor leitura. Através dos desenhos por eles elaborados, começam a ler através deles e gravam os momentos da história! Era uma vez uma menina e os peixinhos!!!!”* (DB- final de fev 2014).

Na linha do pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999), quando referem “o processo passa por uma busca de sentido do texto a partir da imagem, seguindo-se a procura no texto de indicadores que justificam as inferências, predições e interpretações efetuadas até que alcança um nível de consciência gramatical do texto com o qual está a interagir”. Verificamos isso o nosso trabalho: *“As crianças, principalmente a MJ2, B2 a CI2 queriam estar sempre a inventar histórias. Ainda não tinham gravado uma já estavam a inventar outra.”* (EA 24-07-2014); *“A MJ 2 chega mais uma vez com desenhos e um texto escrito pelo pai: Professora, fiz outra história, com o meu pai! (dirigiu-se a mim e mostra a história)* (DB - final de fevereiro 2014); *A mãe (assistente do Jardim) entra e diz:- Oh Professora, ela agora não quer outra coisa! Só quer inventar histórias, e o Jorge (pai) já diz que anda cansado de a ajudar! É uma risota todas as noites! Ela é que diz o que o pai tem que escrever nos desenhos que ela faz, para depois trazer para a escola!”* (DB. Dez-2014).

Deste modo, juntando textos à imagem, a criança aprende a conhecer e a comunicar de diferentes maneiras, desenvolvendo múltiplas literacias.

Os dados apontam ainda para o que defende a MF 9 - área da *Expressão e Comunicação* –, pois a criança ao explorar os recursos educativos digitais, nomeadamente através da criação e produção de narrativas digitais, consegue ultrapassar as dificuldades de linguagem e comunicação, incentivada pelo prazer de gravar e produzir um texto narrativo que irá ser escutado e visto por outros elementos da comunidade educativa.

Na reta final do projeto de investigação, verificamos que todos os participantes demonstravam maiores competências linguísticas e fonológicas, do que no início do ano letivo, bem como já eram capazes de utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros (MF9).

### **C4.3 – Tecnológicas**

#### **Manipulação dos recursos digitais:**

Referimos uma vez mais as Orientações Curriculares, onde consta que *“se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente.”* (p. 72). Assim, foi possível verificar, como os dados revelam, que o trabalho realizado permitiu um desenvolvimento da capacidade de manipulação dos recursos digitais, como podemos verificar na seguinte situação: *“pela B2 e pela CI2, que já familiarizadas com o scanner começavam a desempenhar esta tarefa sem precisarem de grande auxílio, pois faziam questão de dizer –“Eu sei professora...” ou “ O G2 não sabe, eu faço por ele”* (Descrição/ DB-out 2013).

#### **Gravações no Audacity, Movie Maker, gravador de som, digitalização**

Pelos dados recolhidos e sua análise, verificámos ao longo da investigação, que uma maioria das crianças participantes já demonstrava e aplicava aprendizagens ao nível da literacia digital.

A autonomia e iniciativa eram características dominantes nos momentos que precediam a realização de atividades que implicavam o uso e manipulação dos recursos tecnológicos.

Ao nível da produção e manipulação do *software - Movie Maker*, as crianças, tiveram maiores dificuldades, necessitando da ajuda e colaboração das A1 e A2.

As transcrições comprovam o desenvolvimento das competências nesta área: *“Chegou a hora da gravação. Sentada à frente do computador, CI2 escolhe o programa Audacity, através da imagem, carrega bem confiante e vai seleccionar o “iniciar”, no final sabe carregar na tecla «parar»”* (Descrição – Out 2013). *“Finalizando a sequência das imagens da história, as crianças pegaram no gravador e quiseram gravar a história recontada por elas. As crianças referidas anteriormente foram quem quis re contar a história, sendo que aqui quem se destacou pela positiva foi a M2 pelo seu excelente discurso na forma como fez a narração / descrição das primeiras imagens”* (Descrição – 16 -01 de 2014).

*“Pela primeira vez a A2 foi gravar, não por sua iniciativa, mas porque tinha de gravar o que o pai disse sobre ela!”* (03- 2014); também na entrevista realizada à Assistente 1 ouvimos: *“- Sim, mas o que eles queriam era gravar. O interesse aumentou. As crianças mais pequenas já queriam participar nas gravações!”* (E/2 -07- 2014).

Os resultados de diversos estudos mostram que a produção destes recursos digitais favorecem a criatividade, o trabalho colaborativo, a pesquisa, a síntese, a organização de ideias e, principalmente, constitui num incentivo ao uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem, bem como a produção de material digital multimédia por parte dos alunos (Bottentuit, Santana & Coutinho, 2008).

Foi possível também constatar que as crianças demonstravam atitudes que comprovam que através dos vários registos gráficos – desenho, queriam comunicar e expressar a sua imaginação e criatividade, transpondo informação do seu interior (pensamentos, vivências), para os seus parceiros e outros.

#### **C4.4 - Registo gráfico através do desenho**

*“Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de objectos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento...”.* (Orientações Curriculares, p.69)

Pelo seu poder atrativo, a criança encontra no computador, uma combinação de “ingredientes” aliados à sensação de controlo sobre o que acontece (Amante, 2007), motivando-a a atuar e a criar as suas representações e acontecimentos, através de desenhos, imagens, surgindo as mais encantadoras histórias e narrações.

Na maioria das histórias e narrativas digitais criadas, o interesse e a motivação das crianças aumentava, ao nível da criatividade, quando procuravam reproduzir através do desenho as personagens e os momentos da história. Assumiam o papel de orientação e organização de todo o enredo: *“A CI2 dizia: «- Eu faço a bruxa ...e tu fazes a bruxa Maria»... Os desenhos foram nascendo pelas mãos dos criadores, bem envolvidos no trabalho de criarem mais uma narrativa! Enquanto desenhavam já delineavam tarefas, «-eu vou gravar...»- dizia a MJ2 quando realizavam as tarefas para a construção da ND- 1 (A Bruxa Maria)”* (Descrição – outubro).

*“Todas as crianças demonstraram interesse em fazer os desenhos dos familiares de Amadeo!” ; «-Professora, eu faço o tio de Amadeo» - dizia o G2, ou «-Eu faço a mãe.» - Dizia a B2, e assim todos iam concordando com os familiares que tinham de desenhar!” (NC - Início de outubro 2013); “- Professora, se a história se passa no inverno e na neve, esta imagem não está bem!! - Assim, os meninos vão ter que fazer o picnic na primavera, porque a imagem não representa o inverno, porque tem árvores e plantas por trás dos meninos! (NC 18-11-2014)*

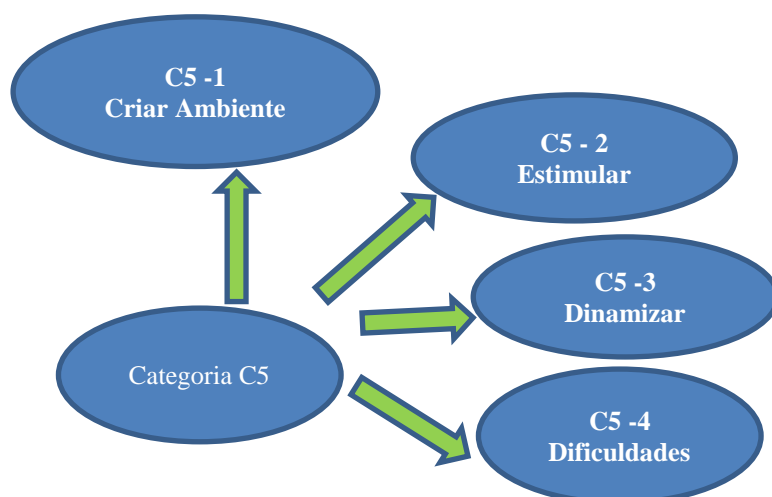
### **C5- Papel do Educador**

O papel do Educador não é só fazer com que a criança aprenda, mas também com que ela compreenda e seja construtora das mais diversas aprendizagens, para que futuramente seja uma cidadã capaz, ativa e interventiva na sociedade em que vive, construindo a sua própria compreensão do mundo.

A parceria e as relações afetivas criadas entre o Educador e crianças foram aqui relevantes para que as aprendizagens das crianças viessem a ser construídas num ambiente de bem estar, partilha e descoberta por novas aprendizagens.

Almeida (2012) salienta que a atitude que cada educador deverá ter para acompanhar o cidadão na construção da sua identidade passa por proporcionar o desenvolvimento da capacidade do uso educativo e cultural da Internet, fazendo das TIC um instrumento para expressar o pensamento, buscar, organizar e compartilhar informações, e sobretudo criar formas mais abertas, de produção de conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, subdividimos esta categoria nos seguintes itens: C5.1 Criar ambiente, C5.2 Estimular, C5.3 Dinamizar e C5.4 Dificuldades.



**Figura 5/ categoria 5/ subcategorias**

### **C5.1 - Criar ambiente**

Devemos proporcionar à criança o contacto e o conhecimento dos sinais gráficos, de forma a incentivar à narração e incentivar ao conhecimento dos sinais gráficos associados à tecnologia (TIC), como consta no Plano de Grupo (p.15):

Incentivar à articulação de projetos com o 1.º ciclo subordinado às temáticas rabalhadas, incluindo especialmente na dinamização das narrativas digitais (com os outros parceiros educativos); Favorecer a exploração das várias formas de expressão não-verbal e de expressão verbal, de modo a permitir-lhes:

- A manifestar a sua imaginação e criatividade;
- Suscitar os meios adequados para representar e transmitir as suas perceções;
- Uso e manipulação de ferramentas tecnológicas;
- Explicitar, partilhar e confrontar a sua experiência e a dos outros (através do blogue e facebook).

Procurámos dar especial importância ao bom relacionamento com todos os encarregados de educação para que todo o trabalho pedagógico viesse a ter o impacto no processo ensino-aprendizagem das crianças, no sentido de divulgação e partilha de conhecimentos e experiências. *“No início da manhã, a Educadora canta os “Bons dias” com todas as crianças sentadas na manta! Na mesma posição (pernas à chinês), ela pergunta às crianças quais são as pessoas importantes da família! ... Todos*

*começam a dizer: «o pai»; outros diziam «é a mãe!» Começou por pedir às crianças que falassem uma de cada vez, para poderem assim descrever os pais!»* (DB - final de fevereiro 2014).

### **C5.2 – Estimular**

Compete ao Educador estimular a criança para as aprendizagens, com recurso a novas práticas educativas, no sentido de criar nela o gosto pelo conhecimento.

Assumindo um papel ativo e interventivo, a atitude do educador deverá ser de um orientador de práticas pedagógicas que levem as crianças a serem os próprios construtores de aprendizagens. Jonassen (2000) diz que “estas (produções) feitas na base de uma aprendizagem ativa e consciente devem ser levadas a sério pelos Educadores e os seus esforços devem ser recompensados pelo sistema educativo, pelos pais e pela comunidade em geral” (pág. 298), ao mesmo tempo que a “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo”. Segundo Perrenoud (2000), citado por Galvão (2002), as crianças quando ingressam na escola, neste caso na Educação Pré-Escolar, devem encontrar modelos de aprendizagem significativa, através da exploração da brincadeira, da curiosidade natural e da pesquisa, tão próprias do desenvolvimento da criança. Apresentamos uma caso de natural curiosidade das crianças: *“Hoje apresentei um documentário sobre a vida de Amadeo de Souza Cardoso! As crianças logo demonstraram interesse em saber mais sobre o pintor! Diziam: «Professora mostra como ele era, e a casa dele!» Rapidamente quiseram fazer pesquisa na internet, e posteriormente distribuíram tarefas entre eles, para desenharem – o Amadeo em criança, o pai, o tio, a namorada, os irmãos...”* (DB - outubro 2013). Podemos demonstrar que as crianças conseguiram alcançar as metas de aprendizagens definidas em MF16: “no final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação”; na MF23) “a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações” e na MF24) “a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias)”.

### **C5.3 – Dinamizar**

*Dinamizar* significa “Ato de atribuir um conteúdo dinâmico; colocar em ação; ou (...) Ação de provocar dinamismo ou energia a alguém ou algo; estimular,



impulsionar ou incitar”.<sup>5</sup> Como podemos constatar, a ação do Educador deve reger-se por uma atitude dinâmica e ativa, que impulse e incite crianças para as aprendizagens, e os colaboradores, os pais e outros elementos da comunidade educativa envolvente a agirem e participarem de uma forma colaborativa no processo ensino-aprendizagem. Ao implementar novas práticas, com recurso às TIC, o Educador começa a abrir o caminho para a mudança nas práticas ao nível do Ensino Pré-escolar, com a finalidade de mudar mentalidades e romper com o tradicional.

Nesta mesma subcategoria, aproximamo-nos das as Metas Finais 23 e 24, como se comprova pelas notas de campo e gravações transcritas: *“As crianças falavam na manta: «Professora, eu fui ao São Brás, e vi a macaca!» (Disse a MJ 2) ou «eu fui à festa» (dizia o G2).Depois de várias tentativas para conversar em grande grupo, perguntei:*

*- Mas afinal o que é o São Brás?*

*As respostas foram várias:*

*- É a macaca, são foguetes...!!!!*

*Após este diálogo, propus ao grupo, fazermos um texto (Em anexo) dirigido aos pais ou avós, a perguntar: «Quem é o São Brás?»*

*No dia seguinte as crianças chegaram delirantes com o que os avós e os pais escreveram no papel!!!!” (DB - Janeiro, 2014)*

*“Foi uma experiência única ter uma "plateia" de meninos curiosos atentos, e ávidos de saber... O carinho com que todos me receberam e me escutaram...histórias simples mas profundas no imaginário... Obrigada Prof.<sup>a</sup> Senhorinha pelo convite...foi uma manhã maravilhosa! Venham outras! Obrigada Crianças! Sejam sempre felizes a ouvir historinhas, a pintar e a cantar!” (vivemos a semana da leitura Elisabete Macedo em 11-04-2014)*

*“Sem dúvida, um trabalho muito enriquecedor com a colaboração dos pais e avós das crianças da sala C2! Obrigada a todos os que colaboraram neste trabalho!” (Jardim-de-Infância de Real 8 de Fevereiro de 2014 às 13:18h).*

Como demonstramos, a colaboração e o dinamismo vivido por parte de alguns pais foram o impulso para a concretização de algumas narrativas digitais. Referimos as ND

2; 8; 10 respectivamente, como prova da ação dinamizadora realizada pela Educadora / Investigadora.

Mas as ações ativas e dinamizadoras implementadas no estudo também se depararam com algumas dificuldades, no campo da produção.

#### **C5.4 - Dificuldades**

As dificuldades fizeram-se sentir nos momentos das gravações, pelos ruídos de fundo provocados pelas crianças, campainha e outro pessoal auxiliar. As crianças reconheciam que os ruídos “ficavam mal” na gravação, tendo que reiniciar várias vezes, o que originava um período de tempo maior para as montagens das narrativas digitais.

*“Hoje tive dificuldade em criar momentos de silêncio, para as gravações”. As crianças e a Assistente 1 tiveram que se dirigir para o escritório para gravarem! O toque da campainha também incomodou, bem como os sons de fundo das crianças das outras salas!”* (DB-3-10-2013)

*“Sinto que vai ser difícil fazer as gravações neste Jardim! Tive que pedir a algumas funcionárias que se mantivessem em silêncio, porque as crianças queriam gravar a história de Amadeo!”* (DB – 14-10- 2013) *“Hoje queríamos ir à Internet procurar imagens de Paris, Lisboa e outras, e não conseguimos, porque a rede estava muito fraca!!!”* (DB 14-10-2013)

*“A C2 e a B2 queriam gravar uma notícia hoje, mas só havia um computador! Senti que poderiam desistir de gravarem. Até que chegaram a um acordo, de se organizarem, e decidiram ir para o escritório com a Assistente 1, para as ajudar a colocar o computador na mesa!”* (DB 27-09-2013)

*“- O barulho e as interrupções que faziam (havia muito barulho das outras crianças).*

*- Quando estava em grande grupo, não conseguiam estar calados.”* (EA1)

*“É difícil dar resposta imediata às crianças, quando querem ir gravar!!! Devíamos ter mais recursos materiais, como mais computadores portáteis!”* (DB - Outubro de 2013)

As limitações espaciais e materiais criavam nas crianças a necessidade de recorrerem à colaboração e ajuda da A1, que desempenharam um papel valioso na construção das narrativas digitais, nomeadamente no acompanhamento ativo e interventivo nas aprendizagens tecnológicas adquiridas pelas crianças envolvidas no estudo.

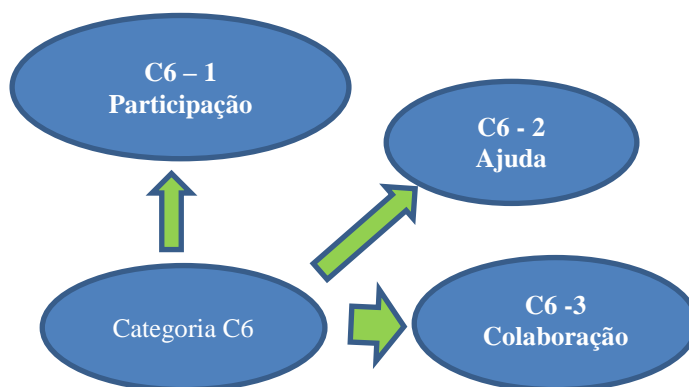
#### **C6- Papel das Assistentes da ação educativa**

Todo o processo de produção das narrativas publicadas no blogue foi desenvolvido em parceria com as duas Assistentes da Ação Educativa (A1 e A2, também com a função de estagiária do mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), que estavam diariamente em contacto direto com os participantes do projeto de investigação.

O empenho e a procura de saber demonstrado pelas colaboradoras revelaram-se muito positivos para que as crianças se sentissem apoiadas, interessadas e desinibidas nos momentos da criação, narração e produção de histórias.

Desta categorização, entendemos abordar no presente estudo, três subcategorias:

### **C6.1 – Participação, C6.2 – Ajuda e C6.3 – Colaboração**



**Figura 6** – categoria 6/ subcategorias

Inicialmente foi necessário dar informações relativamente à utilização do novo *software* e outras ferramentas tecnológicas, como se comprova pela entrevista realizada presencialmente e transcrita para suporte de papel; “*Investigadora- Já conhece o programa Audacity? A1 - Não, mas se me mostrar outros recursos sei que depois vou saber trabalhar! Por acaso nunca vi!(...) - Está pronta para ser minha colaboradora neste projeto de investigação? A1 - Claro, para mim vai ser uma coisa nova e também vou aprender! Vou dizer ao Sérgio (marido), para tentar instalar esse programa lá no nosso computador!*” –(E 16-09-2013).

Após a fase inicial de procura de conhecimentos e prática nas ferramentas tecnológicas e *software*, o papel desempenhado pelas Assistentes foi ativo, presente e motivador, nos momentos da montagem da *storyboard*, gravações e montagem da narrativa digital no *Movie Maker*.

**Todas as narrativas publicadas tiveram a participação das Assistentes (C6.1):**

*“- Estás a ver Carolina, vamos ter de gravar, para não perdermos o que fizeste!!!!!! Vais carregar aqui, estás a ver; aqui diz “salvar projeto” assim fica gravado!!!!!! Aqui diz “ Delete”! Sabes o que quer dizer? Quer dizer” apagar...!!!!” (G Fev 2014);*

### **Ajuda (C6.2) e Colaboração das Assistentes (C6.3):**

*“A Assistente 1, sabia onde as crianças tinham guardado. Passou as imagens para a “pen”, com a orientação e presenças das crianças. Diziam...” aqui está o meu! “, “este é da MJ 2 e este é do G 2”. (...) “A assistente 1 e 2 Organizaram-se para dar orientações às crianças que participaram na construção da storyboard.” (DB 10 -11-2013); “Assim que se dirigiram para o computador para procederem à digitalização, as crianças apenas pediram ajuda para colocar a password, sendo que os restantes procedimentos foram todos realizados por elas, que já o fazem sem qualquer tipo de ajuda.” (DB,13-10-20139).*

*“Com a colaboração da Assistente da ação educativa, foi construída a storyboard. Aprenderam a colocar as imagens, seguindo a ordem da história da vida de Amadeo. Discutiam e resolviam as situações pontuais, colaborando uns com os outros! Estava assim pronta a storyboard, para se passar à fase seguinte da construção da narrativa digital” (Descrição - 10 -11-2013)*

*“A Assistente1 participa no momento de seleção das imagens para criar o Movie Maker de São Valentim!” (DB-Março 2014).*

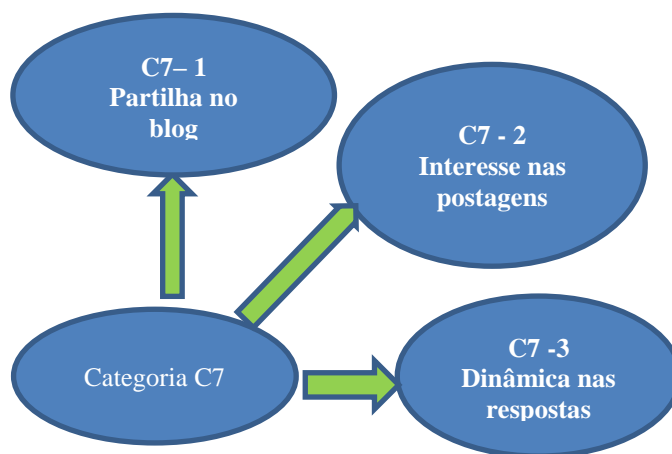
Reconhecemos que o contributo dado pelas Assistentes ao longo de todo o projeto de investigação contribuiu muito para a dinamização e o sucesso de todo o trabalho de campo. Muitas das informações, que transformamos em dados para o estudo, chegavam-nos através delas pelos momentos partilhados entre elas e as crianças. O empenho, dedicação e acompanhamento presencial foram fatores determinantes para que as crianças desenvolvessem aprendizagens válidas para as diversas literacias.

### **C7- Comunicação online**

Neste estudo recorreremos ao blogue do jardim de infância, como uma “ferramenta” a usar a favor da comunicação em “larga escala”, entre a Escola – Pais – Educadores – outros parceiros sociais, no sentido de divulgar e projetar para fora dos “muros” da escola informação, partilha de conhecimentos e práticas pedagógicas desenvolvidas em

contexto de jardim-de-infância, com a finalidade de criar um espaço de debate educativo e informativo contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Dentro desta categoria, consideramos três subcategorias: **C7.1 - Partilha das narrativas digitais no blogue**, **C7.2 - Interesse nas postagens** e **C7.3 - Dinâmica nas respostas**.



**Figura 7** – categoria 7/subcategorias

Passamos então a apresentar:

### **C7.1 - Partilha das narrativas digitais no blogue**

O computador e o acesso à Internet no Jardim-de-Infância possibilitaram que os participantes reconhecessem o papel destas “ferramentas” na comunicação e como este servia para criar e produzir informação para outras pessoas e outros espaços, “*As narrativas digitais são um espetáculo, eles ouvem, desenham e narram. Já se dizia o mestre Fernando Pessoa “Deus quer, o Homem sonha e a obra nasce...”* (Sílvia – 9 de fevereiro de 2014 às 10:22h).

*“Mais um resultado maravilhoso! Tudo isto fruto de uma dedicação e entrega únicas, num contexto de aprendizagem contínua/gradativa em que, e permitam-me dizer isto, ‘se aprende ao proporcionar momentos como este e, da outra parte, se ensina ao aprender?! Um bem haja a todos os participantes! Era mesmo muito bom que estas iniciativas fossem divulgadas! Bom exemplo do que se é capaz de fazer em contexto educativo! Parabéns aos participantes mais ativos e, claro está, aos mais passivos (papás)!”* (Amoreko Amarante, 21 de Março de 2014 às 15:47h).

Para Rasco (2008), o computador transforma-se num segundo quadro, complementar e facilitador da aprendizagem individualizada. Esta aprendizagem individualizada, feita pelas crianças em idade pré-escolar, é motivadora e impulsionadora da descoberta de novas aprendizagens, onde buscam troca de experiências que os move na construção ativa e construtiva do conhecimento.

O mesmo autor (p. 97) diz que o mundo digital está a afetar os espaços socioculturais e, por consequência, os educativos. Com o aparecimento de novos espaços educativos, a Escola deixa de ser o único local privilegiado de gestão de informação e conhecimento, e também o único local de utilização de tecnologia, aparecendo os espaços “reais” e os espaços “virtuais”.

Cientes da importância da troca de experiências pedagógicas, verificamos, através dos comentários publicados na página do blogue, que pais e outros parceiros sociais visitaram e comentaram os trabalhos publicados. Este conhecimento só foi possível obter através da partilha e interesse das narrativas digitais no blogue, ferramenta disponível e facilitadora na comunicação *online*.

### **C7.2 - Interesse nas postagens**

Mesquita (2010) refere Dohn (2009) ao dizer que a Web 2.0 encerra um potencial para libertar ideias, ligar pessoas, produzir e partilhar conhecimento inovador e mudar as nossas vidas e identidades.

A dinâmica apresentada aos pais das crianças e dos outros elementos do grupo da sala C2, criou neles expectativas e curiosidade pelas produções dos seus educandos. Procuravam junto da Educadora/ Investigadora informações quanto a novas postagens no blogue, comentavam as mesmas com carinho e faziam comentários de aprovação da prática pedagógica implementada.

*“Como não podia deixar de ser um ótimo trabalho! Como mãe adorei a prenda, a espontaneidade das crianças, o sermos vistas pelos seus olhos, foi lindo e claro muito emotivo! Parabéns às crianças, à sua mentora e à incansável assistente. Bjjs (em Dia da Mãe, Sílvia em 06-05-2014);*

*“Que linda prenda que os nossos meninos nos deram... Muito obrigada Senhorinha e Susana sem vocês não seria possível...Grande iniciativa a expectativa era alta mas foi superada... Nota-se o Empenho e o Carinho que dedicam ao vosso trabalho... Os nossos filhos são crianças FELIZES...Como mãe fiquei extremamente Feliz...Adorei!!...*

*Memorável!!* (em Dia da Mãe, C.Liliana Silva em 06-05-201); “*Muito bom trabalho. :) Continuem...*” (Márcio Martins - 16 de novembro de 2013 às 14:04h); “*Pequenos em tamanho e enormes em talento... eu confesso que tenho aprendido bastante com estes trabalhos.*” (Márcio Martins - 9 de fevereiro de 2014 às 13:47)

Como podemos comprovar através dos comentários postados no blogue, os encarregados de educação e pais, e outros elementos da comunidade educativa, começam a mostrar interesse pelas atividades realizadas em contexto de Jardim-de-Infância, considerando o blogue um meio facilitador para entrar dentro do “muros da escola”.

Tal com diz Faria (2009, p.164) “o blogue ultrapassa a função de instrumento dinamizador de literacias: os posts são registos abertos aos comentários para além dos muros da escola; (...) os encarregados de educação passam a conhecer mais detalhadamente o que se faz no Jardim, podem revelar os seus sentimentos acerca do que veem, dar opiniões e sugestões”

Dos dados recolhidos, verificamos que os pais e outros visitantes (cerca 5107 visualizações a 5 de outubro de 2014) demonstraram interesse nas publicações, incentivando à criação e produção de mais narrativas digitais.

Ao longo do projeto, obtivemos 48 seguidores, com um total de 149 comentários positivos e apelativos à continuidade desta prática pedagógica, desenvolvida com as crianças em idade pré-escolar- com 5 anos de idade.

Os comentários convidavam a uma natural dinâmica de respostas partilhadas *online* pelas crianças e a nós, como dinamizadores das atividades, para o estudo.

### **C7.3 - Dinâmica nas respostas**

Através desta dinâmica, partilha e interesse nas publicações na página do blogue, verificamos que o blogue “aproxima o propósito pedagógico de ajudar os alunos a tornarem-se escritores eficientes e poderosos” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 98).

Tal como os dados retirados do blogue revelam, os participantes demonstravam interesse junto da Educadora/Investigadora em consultar o blogue, (solicitando que ligasse o computador portátil), para acederem à página e verificarem se tinham comentários para darem a resposta!

*“Gostamos muito da vossa história! Adoramos, porque vocês devem ter tido muito trabalho! Porque vocês fizeram uma floresta, muitos animais...! Por isso resolvemos mandar uma mensagem do fundo do coração! Nós somos do Jardim-de-Infância da Estrada.”* (Manuela – 11 de março de 2014 às 08:13h)

*“Obrigado Professora Linita! Gostamos de saber que anda a ver o nosso blog! A Carolina disse que também veio a irmã Beatriz contar uma história! Gostamos muito de todas as contadoras de histórias! Beijinhos”* (em Vivemos a semana da leitura, Jardim-de-Infância de Real, em 03-04-2014)

*“Gostei muito do vosso comentário e vou continuar a ver o blog. Beijinhos para todos”.* (em Vivemos a semana da leitura, Adelina Cardoso em 05-04-2014)

Reconhecemos que a investigação realizada, demonstra o que a Educadora Gládis Leal dos Santos, (2005), num artigo na página “universo aed senac São Paulo”, diz: “é preciso apenas que os professores se apropriem dessa linguagem e explorem com seus alunos as várias possibilidades deste novo ambiente de aprendizagem”

Para terminar, referimos outra Educadora, Sônia Bertocchi, (2005) que refere no artigo<sup>6</sup> “os *blogs* têm potencial para reinventar o trabalho pedagógico e envolver muito mais os alunos.”



## **CAPITULO V - CONCLUSÃO**

## Conclusão

Como nota conclusiva de todo um trabalho de investigação, que incidiu essencialmente na implementação de um projeto que pretendia estudar o papel das TIC, nomeadamente a construção de narrativas digitais, com crianças de 5 anos a frequentar o Pré-Escolar, salientamos que foi possível recolher dados que nos permitem responder às questões colocadas no início do projeto.

Perante a questão - **Que contributo poderá ter a criação da narrativa digital no desenvolvimento de multiliteracias em crianças do Jardim-de-Infância?** - foi possível verificar e concluir que as crianças / participantes do estudo demonstraram interesse e motivação pela dinâmica das atividades que envolviam a criação e produção de narrativas, especialmente na criação de novas histórias, surgidas através da leitura das imagens, quer na narração oral partilhada. O mundo imaginário da criança podia aqui ser transportado através do registo gráfico para os mais belos desenhos de personagens, situações e momentos da história inventada.

A leitura e a interpretação das imagens colocadas perante os participantes ou criadas pelos mesmos levam-nos a tirar conclusões sobre o contributo que estas desempenham no processo da construção das narrativas digitais. Pelo seu poder implícito na comunicação, “As crianças no ensino pré-escolar utilizam esta leitura logográfica para atribuir significado ao que querem ler e esta leitura torna-se muito mais desafiante e interessante do que a cópia sistemática de palavras sem sentido” (Pacheco, 2013, p.3).

Pelas interpretações dos dados recolhidos, sentimo-nos confiantes e convictos em dizer que estas crianças foram capazes de encontrar nas TIC uma ferramenta valiosa para poderem manipular e criar, com orientação, colaboração e ajuda, a produção de narrativas digitais. Douglas Clements (1999) e Clements e Nastasi (2002), referidos por Amante (2007, p. 104), dizem que “as crianças mostram-se confortáveis e confiantes ao usarem computadores e revelam várias competências na sua utilização”, o que se pode verificar nos momentos em que as crianças se organizavam nas tarefas, com empenho, interesse e motivação, nos momentos da criação, narração, gravação e produção das narrativas digitais.

Os resultados permitem dizer que as crianças participantes no estudo demonstraram terem alcançado muitas aprendizagens definidas no documento *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, contribuindo em larga medida para o desenvolvimento de

multiliteracias. As dificuldades de linguagem e expressão oral, apresentadas por alguns dos participantes no início do estudo, foram na sua maioria ultrapassadas, pelo esforço e motivação demonstrados pelos mesmos. Desenvolveram competências linguísticas relacionadas tanto com a leitura e escrita, enquanto processo da narrativa digital – narração / digitalização / gravação, como com a oralidade – capacidade de interação verbal e consciência fonológica. Desenvolveram competências e adquiriram aprendizagens no campo da literacia digital, visual e tecnológica, competências essenciais para a produção das narrativas digitais. Foi nossa pretensão criar condições favoráveis que mobilizassem as crianças na construção de conhecimentos linguísticos, como determinantes na aprendizagem escrita e no sucesso escolar, através de atividades propostas e outras surgidas pelo grupo de participantes, favorecendo um processo de aprendizagem rico na diversidade de conteúdos e conhecimentos, onde desenvolveram competências transversais, nas áreas de conteúdo.

Concluimos também que os resultados encontrados surgiram na sua maioria pelo papel ativo, dinamizador e colaborativo do Educador / Investigador. A sua atitude implicou mudanças nas práticas pedagógicas, postura e inovação na abordagem dos conteúdos e temáticas a trabalhar em contexto de sala de atividades. A rotina diária e o poder de resposta dada a situações pontuais que surgiam pelas crianças foram sempre desenvolvidos com uma intencionalidade educativa, baseada na interação verbal e compreensão dos seus discursos verbais.

Salientamos aqui o que diz a OCDE (2006), referida por Lourenço (2012, p.23), relativamente ao que se espera do papel dos professores "que os professores desempenhem papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como 'comunidade de aprendizagem' e as relações com a comunidade local e o resto do mundo.

Perante a realidade social e os desafios que nos são colocados, acreditamos que o estudo nos permitiu concluir que as crianças se tornam mais autónomas e interessadas nas aprendizagens quando são confrontadas pela resolução de problemas, em situações de experiência inovadoras.

A criação de histórias, o seu registo gráfico através do desenho, a manipulação das ferramentas tecnológicas e todo o processo de produção das narrativas digitais até à sua postagem no blogue do Jardim-de-Infância implicavam interesse, criatividade e autonomia

em todas as crianças, de onde se pode concluir que estes recursos serão um processo a ser desenvolvido para que as crianças em idade Pré-Escolar desenvolvam aprendizagens ao nível das multiliteracias, tendo como meta final o sucesso escolar.

Para dar resposta à questão – **“A narrativa digital promove o desenvolvimento da criança nas três áreas curriculares definidas nas orientações curriculares para o Pré-Escolar?”**, podemos aqui apresentar algumas considerações finais relativamente ao contributo que a narrativa digital desempenha na formação pessoal e social da criança, bem como ao nível das Expressões e Conhecimento do Mundo, e nas Tecnologias de Informação e Comunicação vistas como aprendizagens que devem assegurar à criança o ingresso no 1.º Ciclo com sucesso.

Para além do contributo que as narrativas desempenham no processo de aprendizagem nos vários domínios, cognitivo, social e afetivo, cremos poder afirmar que foi através deste recurso educativo digital que a criança apreendeu a verdadeira função das TDIC na educação, neste caso, na educação formal. As narrativas digitais promoveram a Comunicação tal como o estabelecido nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (p. 20) – **“Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros.”** Como podemos verificar pelos dados, a motivação para a utilização do *software* educativo – Audacity - foi o motor impulsionador para que as crianças aperfeiçoassem e desenvolvessem aprendizagens na área das Expressões e Comunicação. *“AMJ 2 demonstrava muito interesse em gravar, mas dizia que ainda não tinha falado bem! (NC Dez-2013), depois o tempo foi passando e ouvimos a mesma criança, “- Professora, eu consegui, eu falei bem!”* Tal como já referimos, as TIC desempenham uma função educativa, criando um espaço de abertura ao desenvolvimento de “linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento” (Valente & Almeida, 2012, p.61).

Ao nível da Produção – **“Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores”** (*Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, p.20), concluímos que as crianças desenvolvem competências tecnológicas enriquecedoras para a aprendizagem da leitura e iniciação à escrita, linguagem, imaginação e criatividade. O

gosto pela gravação e reconhecimento da voz, por parte da criança e dos pais, foi fator dominante para que gostassem de querer gravar, para produzirem os textos narrativos.

Por último, os resultados do estudo permitem aqui responder à questão –“**Como envolver e formar os pais de modo a que possam dar contributos para construção da narrativa digital?**”

Os dados recolhidos convergem para um ponto conclusivo, relativamente à dinâmica da criação e produção de novas narrativas digitais - ND 2; ND 8; ND 10 respetivamente, “*Sem dúvida, um trabalho muito enriquecedor com a colaboração dos pais e avós das crianças da sala C2! Obrigada a todos os que colaboraram neste trabalho!*” (Jardim-de-Infância de Real, 8 de Fevereiro de 2014 às 13:18h); onde se verificou que estas narrativas foram impulsionadas pela atitude colaborativa, afetiva e comunicativa nas relações pessoais criadas entre todos os intervenientes no projeto de investigação.

Galvão Filho (2002, s/p) cita Lévy (1999), “a grandeza da informática encontra-se no imenso campo que abre à cooperação. É uma porta para a amizade, para a criação de atividades cooperativas, para a cumplicidade”.

Como já foi referido, foi possível verificar que os comentários feitos pelos pais e outros parceiros sociais, quer presencialmente, quer *online*, contribuíram também para que as crianças alargassem e projetassem laços de amizade e afeto para com todos os parceiros sociais, contribuindo para o desenvolvimento da criança nas áreas curriculares, baseado num processo educativo de aprendizagens construtivas, ativas e colaborativas, entre as partes.

Pelos resultados encontrados e os objetivos alcançados com a aplicação de novas metodologias com recurso às TIC, concluímos que a atitude do Educador deverá passar essencialmente por abrir a sua mente à mudança de práticas, a novos desafios, neste caso em particular, procurar inovar e aplicar estes recursos digitais, como ferramentas educativas valiosas no processo ensino-aprendizagem.

Para além das conclusões aqui referidas serem bastante positivas quanto à implementação de novas práticas pedagógicas, neste caso a utilização das TIC para criar narrativas digitais em contexto de jardim de Infância, encontramos também algumas dificuldades pontuais, ao longo do estudo, que convém aqui referir. As limitações espaciais e materiais criavam nas crianças a necessidade de recorrerem à colaboração e ajuda da A1 e A2, tendo elas desempenhado um papel valioso na produção das narrativas digitais, nomeadamente no

acompanhamento ativo e interventivo e na transmissão de informação relacionada com os dispositivos às crianças envolvidas no estudo.

A dinâmica apresentada aos pais dos participantes e dos outros elementos do grupo da sala C2 criou neles expectativas e curiosidade pelas produções dos seus educandos. Procuravam junto da Educadora/Investigadora informações quanto a novas postagens no blogue, comentavam as mesmas com carinho e aprovação da prática pedagógica implementada .

Ao longo do projeto, obtivemos 48 seguidores, na sua maioria pais e educadores e professores, com um total de 149 comentários positivos e apelativos à continuidade desta prática pedagógica, desenvolvida com as crianças em idade pré-escolar- com 5 anos de idade.

Nada melhor que um simples comentário postado no blogue para descrever o que concluímos com o estudo e que nos move para querer continuar a lançar novos desafios, sempre com sentido de responsabilidade, ética e dever profissional, que esta sociedade, especialmente as crianças no Pré-Escolar, esperam dos profissionais da educação.

*“Mais um resultado maravilhoso! Tudo isto fruto de uma dedicação e entrega únicas, num contexto de aprendizagem contínua/gradativa em que, e permitam-me dizer isto, se aprende ao proporcionar momentos como este e, da outra parte, se ensina ao aprender! Um bem-haja a todos os participantes! Era mesmo muito bom que estas iniciativas fossem divulgadas! Bom exemplo do que se é capaz de fazer em contexto educativo! Parabéns aos participantes mais ativos e, claro está, aos mais passivos (papás)!”* (Amoreko Amarante 21 de Março de 2014 às 15:47h)

Como os resultados demonstram, a utilização dos Recursos Educativos Digitais podem ser um recurso a utilizar pelos profissionais dos diferentes ciclos da Educação.

Assim, perante o momento que se apresenta, ou seja, a finalização da redação da presente dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, proponho a futuros investigadores na área da educação que façam um estudo com alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de encontrarem dados que justifiquem a implementação das TIC como meio para desenvolver a aprendizagem da escrita.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Bibliografia

- Aguaded, I., Baltazar, N., Huelva, U., Algarve, U. (n.d.)  
Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação [em linha]  
LIVRO DE ACTAS – 4º SOPCOM. Acedido julho 16, 2014, em  
<http://bocc.ubi.pt/pag/aguaded-baltazar-weblogs-recurso-tecnologico-nova-educacao.pdf>.
- Almeida, F. J. & Fonseca Júnior, F. (2000) Aprendendo com projetos. Acedido agosto 18, 2014, em <http://www.miniwebcursos.com.br/artigos/livros/livro04.pdf>.
- Almeida, M. E. B. & Valente, J. A. (2012). Integração currículo e tecnologias na produção de narrativas digitais. *Currículo sem fronteiras*. v. 12, n. 3, p. 57-82. Acedido agosto 23, 2014, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>.
- Almenara, Cabero, J., (Coord.) (2007). *Tecnologia educativa*. Edições McGraw-Hill / Inter americana de España, S.A.U.
- Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso*. [em linha] Repositório Aberto. Acedido agosto 2, 2014, em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/2488>.
- 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*. n.º 3, pags. 51-64
- Amante, L. (2007). Infância, Escola e Novas Tecnologias. [em linha] Repositório Aberto. Acedido agosto 2, 2014, em <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/2566/1/InfanciaEscolaeNovasTecnologias.pdf>.
- Aprendizagem [em linha]. Wikipedia, a enciclopédia livre. Acedido outubro 8, 2014 <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>.



Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). Estudo de caso. Trabalho académico. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Portugal.

Argento, H. (n. d.). Teoria construtivista. Acedido agosto 27, 2014, em <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bianco B. F & Leite M. L. M. (orgs.) (1998). *Desafios da Imagem*. Campinas: Papirus Editora.

Bottentuit Junior, J. B., Lisboa, E. S. & Coutinho, C. P. (2011). Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da ufma [em linha]. Repositorium. Acedido a 21 de maio de 2014, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12653/1/039NDJoao.pdf>.

Carvalho, A. A. A. & Aguiar C. A. A. (2011). Recensão bibliográfica. Podcasts para ensinar e aprender em contexto. *Educação, Formação & Tecnologias*. 4 (1), 115-121. Acedido julho 26, 2014, em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Ffeft.educom.pt%2Findex.php%2Ffeft%2Farticle%2Fdownload%2F232%2F132&ei=cLBHVOujE9DoaNy-gfgC&usg=AFQjCNHXLpHtXXuynRMHsmPH5mTGQ6gbmw&sig2=lGDWQjzoC8kBEFqYbmG7ng>.

Comunicação [em linha]. Wikipédia, a enciclopédia livre. Acedido outubro 10, 2014, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o>.

Costa, F. A. (coord.), Rodriguez, C. & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador*. (1ª Edição). Carnaxide: Santillana

Costa, F. (org.) (2007). *As tic na educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora

Coutinho, C. P. (2008). A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.21, nº1, pp. 101-127. Acedido julho 27, 2014, em <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872008000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000100006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0871-9187.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Dias, E. R. F. (2008). *Pedagogia do imaginário infantil: Análise na região portuguesa de Trás-os-Montes*. Lisboa: Instituto Piaget Editora.

Faria, A. (2008). TICteando no Pré-escolar: contributos do blogue na emergência da literacia. *EFT – Educação, formação e tecnologia*. Vol. 1 (1). Acedido agosto 14, 2014 em [https://www.academia.edu/1313839/TICteando\\_no\\_pr%C3%A9escolar\\_contributos\\_do\\_blogue\\_na\\_emerg%C3%Aancia\\_da\\_literacia](https://www.academia.edu/1313839/TICteando_no_pr%C3%A9escolar_contributos_do_blogue_na_emerg%C3%Aancia_da_literacia).

Galvão Filho, T. A. & Damasceno L. L. (2002). As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial [em linha] galvaofilho.net. Acedido julho 15, 2014, em <http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm>.

Galvão Filho, T. A. (2002). As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais? [em linha] galvaofilho.net. Acedido julho 15, 2014, em <http://www.galvaofilho.net/comunica.htm>.

Galvão Filho, T. A. & Damasceno, L. L. (2001). Recursos de acessibilidade: as novas tecnologias como tecnologia assistiva. [em linha] galvaofilho.net. Acedido julho 15, 2014, em <http://www.galvaofilho.net/comunica.htm>.

Granado A. & Barbosa, E. (2004) *Weblogs, Diário de Bordo*, Porto, Porto Editora.

Guimarães, D. A. D. (2005). Novos paradigmas literários. *Alea: Estudos Neolatinos*. V.7, n. 2, p. 183-208. Acedido agosto 3, 2014, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33070202>.

Iniciativa [em linha]. Dicionário online de Português. Acedido outubro 10, 2014, em <http://www.dicio.com.br/iniciativa/>.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Educativas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Loureiro, A. & Rocha, D. (2012). Literacia digital e literacia da informação – competências de uma era digital [em linha]. Slideshare. Acedido agosto 10, 2014, em <http://pt.slideshare.net/accloureiro/literacia-digital-e-literacia-informacional>.

Lourenço, C. (2012) *Da narrativa à narrativa digital: o texto multimodal no estudo da narrativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho Instituto de Educação. Acedido maio 21, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23658/1/Maria%20Cristina%20Teixeira%20Alves%20da%20Costa%20Louren%C3%A7o.pdf>

Mager, G. B. & Cipiniuk, A. (2010), O design, a imagem e o real: uma leitura baseada em Régis Debray. *9.º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*.

Marques, P. A. T. B. (2013). *O desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar: Representações e Práticas de Estagiários*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores. Acedido, agosto 3, 2014, <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2321/1/DissertMestradoPaulaAlexandraTeixeiraBreaMarques2013.pdf>

- Menezes, A. (n.d.). O Poder da Imagem, Um olhar sobre a percepção e produção, imagística humana e suas possibilidades comunicacionais. Deiserossi. Acedido agosto 23, 2014, em [www.deiserossi.pro.br/.../TeoriaImagem/o\\_poder\\_da\\_imagem.doc](http://www.deiserossi.pro.br/.../TeoriaImagem/o_poder_da_imagem.doc).
- Monteiro, A., Moreira, A.J., Almeida, A.C. (2012). *Novos cenários e Modelos de aprendizagem construtivas em plataformas Digitais, do Livro Educação Online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Acedido agosto 18, 2014, em <http://educagomescodorniz.blogspot.pt/2013/05/normal-0-21-false-false-false-pt-x-none.html>.
- Moraes, S. P. G. & Graciliano E. C. (2009). *Vimaginação e criação na infância* Vigotski, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na Investigação em educação*. Santo Tirso: D. EDITORES
- Narrativa Digital [em linha]. Wikipedia, a enciclopédia livre. Acedido julho 31 2014, em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>.
- Nova, C. (2003). Imagem e Educação: Rastreamento Possibilidades. Educação e tecnologia. Acedido maio 23, 2014, em <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/nova.pdf>
- Nova, C. & Alves L. (2002). *A Comunicação Digital e as Novas Perspectivas para a Educação*. [em linha] lynn.pro.br. Acedido agosto 13, 2014, em [http://www.lynn.pro.br/pdf/art\\_redecom.pdf](http://www.lynn.pro.br/pdf/art_redecom.pdf).
- Oliveira, L. R. (2010). *Compreender as Políticas de Identidade pela Prática do Vodcasting*. Acedido agosto 14, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17451/3/TC-COM-053.pdf>.
- Osório A., Dias P. & Ramos A. (2009). *O Digital e o Currículo*. Avaliação Online. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho

- Pacheco, S. C. S. C. L. (2013). *A textualidade e as tic no ensino pré-escolar: a interpretação de texto e as narrativas digitais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Acedido a 4 de julho de 2014, em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/11388/1/Tese%20Doutoramento%20S%C3%B3nia%20Pacheco.pdf>
- Paraskeva. J. M. & Oliveira L. R. (orgs.) (2006). *Currículo e Tecnologia Educativa. Mangualde: Edições Pedago*
- Philippe, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora
- Pouts - Lajus, S. & Riché – Magnier, M. (1998). *A escola na era da internet: os desafios do multimédia na educação*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Preto, N. L. (2011). O desafio de educar na era digital educações. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.24, n.1, pp. 95-118. Acedido julho 27, 2014 , em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872011000100005&lng=pt&nrm=iso)
- Ramos, A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Acedida em junho 23, 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6914>
- Rodrigues, C. (2006). *Blogs e a fragmentação do espaço público*. [em linha] Acedido agosto 24, 2014, em [http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824rodrigues\\_catarina\\_blogs\\_fragmentacao\\_espaco\\_publico.pdf](http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824rodrigues_catarina_blogs_fragmentacao_espaco_publico.pdf).
- Santos, V. & Mata, L. (2013). Livros digitais do Plano Nacional de Leitura na educação pré-escolar: perceções dos educadores de infância. *Revista EFT, educação, formação*

& tecnologia, 6 (2), 80-99.

Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Simionato, A. C. (2012). *Representação, acesso, uso e reuso da imagem digital*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Brasil

Simões, D. M. P. (2007). Iconicidade e verossimilhança [em linha]. ebah. Acedido agosto 24, 2014, em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAe9ZsAD/iconicidadeverossimilhanca?part=8>

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 143-160.

Strahovnik, V. & Mecava, B. (2009). Cuentos y servicios de la Web 2.0: síntesis de viejas y nuevas formas de aprender. Acedido maio 23, 2014, em [http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6908&debut\\_5ultimasOEI=70](http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6908&debut_5ultimasOEI=70).

Tornero, J. M. P. (coord.) (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas Linguagens e Consciência Crítica*. (2007). Porto: Porto Editora.

Universo ead (2005). *Blogs como ferramentas pedagógicas*. Acedido agosto 24, 2014, em <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/agosto05/destaque/destaque.htm>.

Urt, S. da C. & Silva, J. M. (n.d.) *Técnica na Educação ou Tecnologia para a Educação: Informação e Conhecimento*. Acedido agosto 14, 2014, em [http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Educa%C3%A7%C3%A3oComunica%C3%A7%C3%A3o\\_SEMIEDU.pdf](http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Educa%C3%A7%C3%A3oComunica%C3%A7%C3%A3o_SEMIEDU.pdf).

Vasconcelos, D. C. & Magalhães, H. (2010). As Narrativas Multimidiáticas das Charges Animadas. *Cultura Midiática: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba*, v.3, n.1.

Veiga-Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. [em linha]. *Educação & Sociedade*, Acedido outubro 3, 2014, em <http://www.scielo.br>.

A influência dos meios de comunicação na escolha da tribalização, destribalização e retribalização da sociedade. [em linha]. ebookbrowse. Acedido agosto 14, 2014, em <http://ebookbrowse.net/a-influencia-dos-meios-de-comunicacao-na-doc-d143457512>

Vojko, S. & Biljana, M. (2009) Cuentos y servicios de la Web 2.0: síntesis de viejas y nuevas formas de aprender [em linha]. Creativecommons. Acedido agosto 14, 2014, em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

### **Documentos / Leituras complementares**

Projeto Educativo do Agrupamento

Projeto Curricular do Pré-escolar

Plano Anual de Atividades

Disponíveis na página moodle – [www.amadeo.pt](http://www.amadeo.pt)

Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar

Disponível na página - <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

<file:///C:/Users/Senhorinha/Downloads/Metas%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf>

Plano de Grupo (documento particular da Educadora em suporte digital)

Projeto narrativas digitais (documento particular da Educadora em suporte digital)

**ANEXOS**



## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

EPE- Educação Pré-Escolar

MAEPE- Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MF- Meta Final

## **GLOSSÁRIO DOS PARTICIPANTES**

Iniciais do nome seguido de numerário da sala

Beatriz – BC2

Carolina Inês – CIC2

Maria João – MJC2

Maria Pereira – MPC2

Andreia Filipa –AFC2

Guilherme – GC2

Diogo Artur – DAC2

Gabriel Oliveira – GOC2

Martim – MC2

João Pedro – JPC2



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## Dissertação de mestrado

### Título: Recursos digitais no Jardim de Infância: a narrativa digital para promover multiliteracias

Mestrado: Tecnologia educativa  
Instituição :Instituto de Educação  
Mestrando/a: Senhorinha das Dores de Sousa Teixeira

Projeto de Investigação na sala 2 do Jardim de Infância de Real

No âmbito de um trabalho de investigação, no Mestrado em Tecnologia Educativa, pretendo junto do meu grupo de crianças do Pré-escolar, fazer um estudo de caso, para estudar o contributo que narrativa digital tem no desenvolvimento das multiliteracias, em crianças do Pré – escolar.

***” A criança desde cedo começa a comunicar e receber informação, através de imagens, de sons, de palavras, o que lhe permite desenvolver múltiplas literacias.”***

É propósito deste trabalho de investigação, fazer um estudo de caso, para estudar o contributo que narrativa digital no desenvolvimento das multiliteracias, em crianças do Pré – escolar. Para isso será necessário desenvolver e criar meios e recursos físicos, materiais e humanos, que venham a ser facilitadores da construção da narrativa digital, na sala 2 do Jardim de infância de Real, com crianças de 5 anos, que irão ingressar no 1º ciclo, no ano lectivo 2014/2015.

Para que, a concretização deste trabalho de investigação decorra dentro dos parâmetros legais, é necessário a autorização dos encarregados de educação das crianças, quanto a gravações de imagem e som dos respectivos participantes do projecto.

Todas as imagens captadas e gravações de voz, serão estrita e unicamente utilizada, no âmbito do estudo, para fins meramente investigativos, através da recolha de dados científicos.

Tomei conhecimento e autorizo a participação do meu educando-----  
-----no projeto de investigação acima referido, bem como sejam usadas imagens e gravações de voz, durante o trabalho de investigação.

Autorização

O Encarregado de educação

---

Data-----

Querido Pai

Gostas muito de mim?

Sim, amate muito

Então diz-me:

- Como sou eu?

Es Meiga, uma boa filha  
muito consagrada aos  
muito querida



- O que gostas mais de fazer comigo?

contar histórias, cantar  
canções, brincar as  
coisas, pintar e fazer desenhos,  
dar cob e beijinhos

Irás ter uma surpresa.  
Beijinho

Obrigado (a)

Querido Pai

Gostas muito de mim?

Sim

Então diz-me:

- Como sou eu?

Es Linda, es uma menina  
muito bonita, meiga, inteligente e  
simpatia.

- O que gostas mais de fazer comigo?

brincar, rir, rir, rir, rir, rir,  
e muitas outras coisas.



Irás ter uma surpresa.  
Beijinho

Obrigado (a)

CAROLINA

77 R

Querido Pai

Gostas muito de mim?

Es o meu moço! bonito  
Es a minha princesa linda  
de olhos azuis e a  
minha menina

Então diz-me:

- Como sou eu?

Es uma menina muito meiga  
e bem comportada es amada a  
minha princesa linda e  
fofinha.



- O que gostas mais de fazer comigo?

agosto de ir para o  
campo e o jardim contigo  
e de brincar contigo e de  
passar

Irás ter uma surpresa.  
Beijinho

Obrigado (a)

Querido Pai

Gostas muito de mim?

Sim, fofo. O Pai  
Gosta muito de ti.

Então diz-me:

- Como sou eu?

Tu es um fofo que gosta de brincar com a  
Playstation. Gostas muito de brincar com o teu irmão mais  
velho. Por vezes "gosta" também de fazer brincadeiras com os  
teus pais. Es um "carentinho", queeres a atenção toda para  
ti. Es um menino alegre, divertido que trás alegria ao nosso  
lar, por vezes até dorme.

- O que gostas mais de fazer comigo?

Como de jogar Playstation, brincar com legos e as cartas,  
andar de bicicleta e de passar.

Irás ter uma surpresa.  
Beijinho

Obrigado (a)

Martim

Para nós o S. Brás é:

- Macaca



- Macaco



- Festa



- Coisas para vender



O que é o S. Brás?

Perguntamos aos pais,  
Perguntamos aos avós  
Para nós aprendermos  
Com todos vós!

Agradecemos que nos ajudem a descobrir  
quem é o S. Brás.

Beijinhos dos meninos da sala C2

## **Atividade - Narrativa Digital “História da Branca de Neve e os sete anões”**

### **Descrição**

Como introdução à temática a desenvolver (atividade em grande grupo) pretendíamos trabalhar a história da Branca de Neve e os Sete Anões. Para além disso, foi escolhida esta história para introduzir o número 7, e com isso levar as crianças a contarem os anões. No decorrer da mesma atividade foi estabelecido um diálogo com as crianças, onde lhes foram apresentadas diversas imagens, no meio da manta, onde estavam sentadas. Através destas imagens, procuramos estabelecer um diálogo com elas onde lhes foi proposto a criação de mais uma história. Há a salientar o enorme receio de parte, isto porque, estavam a faltar neste mesmo dia duas das crianças que mais se haviam vindo a sobressair em todas as histórias que se tinham realizado até aos dias de hoje.

Para dar então começo à atividade, iniciou-se um diálogo sobre a história / organização / sequência das imagens da mesma, de forma a que as crianças fossem levadas a colocarem por ordem as imagens da história, visto ser conhecida por todas elas. Inicialmente as crianças sentiram-se hesitantes, porque estavam habituadas a que houvesse sempre alguém que o fizesse por elas. Foi então que surgiu por parte das presentes um desbloqueio e um à vontade na elaboração da história e ordenação das imagens. Nesta atividade sobressaíram de uma forma muito positiva o Guilherme, o Diogo Artur, o João Pedro e a Maria Pereira, não descurando a participação ativa de outras crianças que por norma não têm uma participação ativa nas narrativas, como foi o exemplo da Andreia e do Gabriel que também quiseram participar na numeração (sequência) das respetivas imagens. O que veio revelar um maior interesse e motivação para a atividade por parte destas crianças, o que foi uma grande surpresa para nós

Finalizando a sequência das imagens da história, as crianças pegaram no gravador e quiseram gravar a história recontada por elas. As crianças que foram referidas anteriormente foram quem quiseram recontar a história, sendo que aqui quem se destacou pela positiva foi a Maria Pereira pela forma do seu excelente discurso na forma em como fez a narração / descrição das primeiras imagens.

Seguidamente e em pequeno grupo, as crianças de cinco anos fizeram o registo da história.

- Imagens para a história – Anexo 1

### **Atividade- narrativa digital do pintor amarantino Amadeo de Souza Cardoso**

#### **Descrição**

Aproximava-se o dia, da data comemorativa, do aniversário do pintor Amadeo de Souza Cardoso.

Um pequeno grupo de crianças, da sala C2, do Jardim de Infância de Real, demonstrou pelo seu discurso oral, conhecimento da figura ilustre amarantina. Os mais novos não sabiam quem era!

Estabelecido um diálogo entre os intervenientes da conversa, decidiu-se recorrer a imagens e documentos, que fornecessem dados informativos.

Através de um documentário existente na Web-----, as crianças puderam ver e escutar um pouco sobre a vida e obra do pintor amarantino. Foram também colocados operante imagens de fantoches de alguns familiares de Amadeo de Souza Cardoso. Estes tinham sido confeccionados no ano letivo anterior, para fazerem parte de um teatro de fantoches, no Museu de Amarante, na época da comemoração do aniversário do pintor.

A Educadora, descreveu oralmente, uma breve história, desde as origens á morte de Amadeo de Souza Cardoso. Seguidamente foi pedido ás crianças que recontassem a história da vida do pintor.

Algumas crianças foram capazes de descrever e desenhar os principais intervenientes/ personagens, da história narrada.

Queriam digitalizar os desenhos, ( Beatriz, Carolina, João Pedro e Guilherme), já tinham sido colocados perante o manuseamento do computador e impressora(scanner), para digitalizarem outros desenhos .

Fizeram as digitalizações e guardaram as imagens no ambiente de trabalho, devidamente identificados ( Carolina1, Bia 2, ...etc)

Com, a colaboração da Assistente da acção educativa, foi construída a storyboard.

Aprenderam a colocar as imagens, seguindo a ordem da história da vida de Amadeo.

Discutiam e resolviam as situações pontuais, colaborando uns com os outros! Estava assim pronta a storyboard, para se passar á fase seguinte da construção da narrativa digital.

Storyboard- em anexo

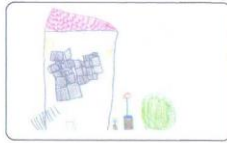
Imagens pintadas para construção da história da Branca de Neve

(Organização e narração da história pelas crianças)

1







Há muito tempo atrás nasceu em Manhufe



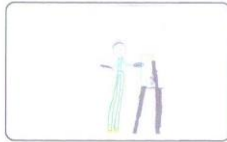
Um rapaz chamado Amadeo de Souza Cardoso



Filho de um casal rico que tinha 9 filhos



Desde muito cedo, seu tio viu que ele tinha um talento especial



Amadeo gostava muito de pintar



Seu pai queria que ele fosse doutor



Foi para Coimbra e não gostou



Depois para Lisboa ,mas também não gostou nada



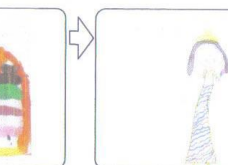
Desisti de estudar porque o que queria era pintar



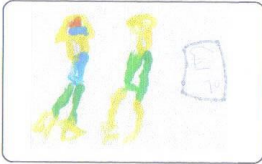
Despediu-se dos pais!



E partiu para Paris.



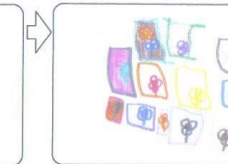
Lá conheceu uma linda rapariga por quem se apaixonou



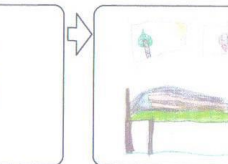
O dinheiro acabou. Pediu ao tio dinheiro.



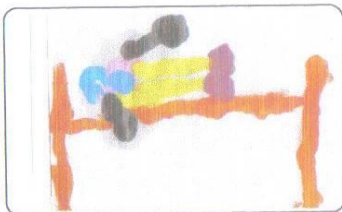
Voltou para Portugal voltou para sua casa.



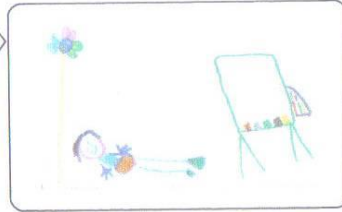
Muitos quadros já tinha pintado



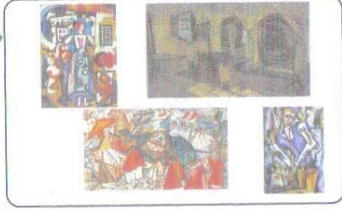
Começou a ficar doente



Muito doente. Com febre, tosse...



Acabou por morrer muito novo com a febre pneumática



Mas deixou muitos quadros para todos se lembrarem dele.



Era uma vez o número 5, que era o Nico, o Ratinho Salvador.



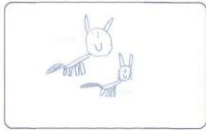
O Nico foi passear pela floresta.



Apareceu por lá um lobo que era muito feroz.



O Lobo perguntou: -O que andas a fazer na minha Floresta?



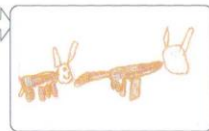
O número 5 respondeu: - Ando à procura do meu amigo nº 4, que é o gato.



Vamos então os dois procurá-lo! Lá foram pela floresta enquanto as mães de todos os animais da floresta estavam preocupadas, porque os filhos estavam desaparecidos.



1 coelho.



2 tigres.



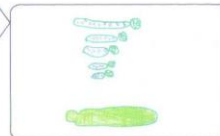
3 corujas



4 gatos



5 mochos



6 cobras



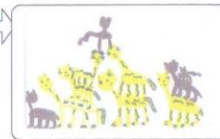
7 raposas



8 passarinhos



9 girafas



10 xitas. Tantos tantos animais desaparecidos.



Imaginem só o espanto do número 5 quando encontrou todos os Animais desaparecidos.



Tinham eles fugido para uma gruta, por causa da tempestade de vento que os tinha empurrado para lá.



A Xita e o Gato ficaram presos na gruta e as pedras tinham caído.



Foi então que o Nico nº 5, mais o Lobo foram chamar os pais e os bombeiros para os salvar!



Aflitos lá vieram pela floresta. O chefe Gorila era o chefe dos bombeiros

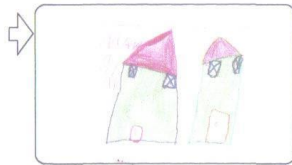


Todas as mães dos animais chegaram lá, conseguiram tirar todas as pedras. Os animais ficaram muito felizes e amigos uns dos outros

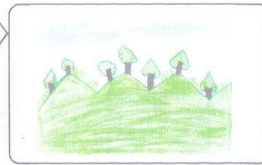




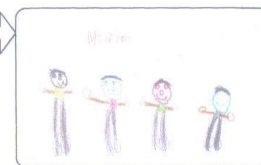
Era uma vez um senhor que era  
médico.  
\_\_\_\_\_



Ele vivia na cidade.  
\_\_\_\_\_



Fugiu para a montanha para rezar  
porque ele era uma pessoa muito  
Bondosa.



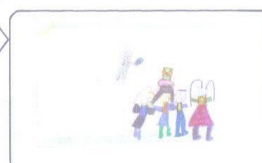
As pessoas vieram a saber que nas  
montanhas havia um homem muito  
bom e começaram a chamar-lhe  
santo.



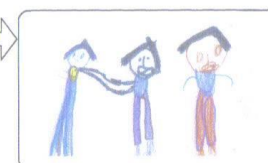
Reza a história que havia uns  
Homens que não gostavam de  
S. Brás, anticristos e perseguiam-no.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Por essa altura, S. Brás fez um  
milagre. Sem nenhum instrumento  
tirou uma espinha de um peixe da  
garganta de um menino e salvou-lhe  
a vida.  
\_\_\_\_\_



Por isso é que as pessoas dizem que  
curava as doenças da garganta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Os homens maus, entretanto  
conseguiram apanhá-lo.



Bateram-lhe, atiraram com ele ao rio  
E acabaram por lhe cortar a cabeça.



As pessoas que gostavam muito dele  
Tiveram pena e rezaram. Ainda  
hoje continuam a pedir ao S. Brás  
para cuidar das pessoas com doenças  
da garganta.



Na nossa freguesia de Real faz-se a  
Festa em honra de S. Brás, a 3 de  
Fevereiro, onde se queima a macaca  
E o macaco porque estamos perto  
Do Carnaval. Também se celebra a  
missa neste dia na capela de S. Brás  
na Quinta do Barreiro.

## História inventada por Maria João Em colaboração com o pai em casa

Éra uma vez a Princesa Sofia com uma  
TIA e um TIAO que fizeram uma festa  
de Páua  
E vieram duas amigas da Princesa So-  
fia  
E também 5 amigos da TIA DA  
Sofia e um rapaz amigo do TIAO  
que fizeram danças e brincarias  
com as alhofradas

As amigas e a TIA foram ao quanto  
da Princesa Sofia  
O Sr. que andava a trabalhar no Castelo disse  
para fazer jogos.



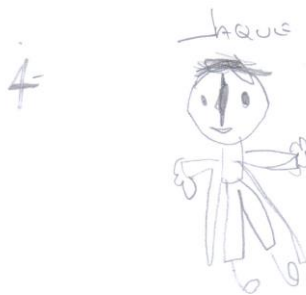
Chegaram as Tias do Jaque e das  
3 Tias da Princesa Sofia  
Elas deram beijinhos ao Jaque a Erol  
e a Princesa  
E os Pais deram um abraço as  
Tias porque elas estavam muito longe  
E as amigas vieram da casa  
de Santo Tomas Mullagens  
E a mãe levou as amigas e foram a  
uma outra casa

Maria João

O Pai e a Mãe vieram a dar a dizer  
para as amigas da Princesa Sofia e da  
TIA EROL e um rapaz e o amigo  
E depois connexam para o quintal para  
fazer uma comida no campo Uongon e a  
Princesa Sofia foram para o seu Ca-  
valos e a Erol foram para seu cavalo  
e o Jaque também foram para seu  
cavalo e

O campo da Princesa Sofia era muito  
pequeno e a Mãe conseguiu um

O Jaque e a TIA  
conseguiram ganhar  
a comida e o Pai e a  
Mãe fizeram  
Hooooo Hoooo



**Registo do nascimento de Amadeo de Souza Cardoso ( chegou ao nosso poder pelas mãos de uma mãe**

Numero 69

Manhupe

Amadeu

S. de

José de S. Carlos

e D. Emílio

Em a Quarta  
de Novembro  
de 1907  
21 horas

**Anjo**  
Associação dos Amigos de António Nobre  
Rua António Nobre  
465-373 Vila Rica  
Tel. 255732832 Fax 255734005

P. J.  
Nascimento  
n.º 10  
AMA DE V.

1907

As doze dias do mez de Novembro  
do anno de mil oitocentos oitenta e sete n' esta Igreja parochial do

Alcazate de Alcazate, concelho de

Amarente, Paroquia de Porto

baptiz-se solemnemente um  
individuo do sexo Masculino a quem de se o nome  
de Amadeu e que nasceu n' esta

freguesia de Alcazate  
as doze horas e meia da manhã  
do dia quarta do mez de Novembro  
do anno de mil oitocentos e oitenta e sete filho legitimo de

Juelligia de S. Carlos e D. Emílio de S. Carlos

da Família de S. Carlos, proprietarios, naturaes de

esta freguesia, aqui residentes e parochianos, meus

pais no lugar de Manhupe, e este padrasto de seu

António de S. Carlos e D. Justina de S. Carlos, e  
matrão de Francisco de S. Carlos e D. Amália de S. Carlos

da Família de S. Carlos, proprietarios, naturaes de

esta freguesia, aqui residentes e parochianos, meus

pais no lugar de Manhupe, e este padrasto de seu

António de S. Carlos e D. Justina de S. Carlos, e  
matrão de Francisco de S. Carlos e D. Amália de S. Carlos

da Família de S. Carlos, proprietarios, naturaes de

esta freguesia, aqui residentes e parochianos, meus

pais no lugar de Manhupe, e este padrasto de seu

António de S. Carlos e D. Justina de S. Carlos, e  
matrão de Francisco de S. Carlos e D. Amália de S. Carlos

[Deposited - Out. 1907, art. 66] - No. 2 - L'vencia editada de Ylva Jostam Silva, rua de Almeida, 124 - Porto