



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Juliana Sofia de Freitas Martins Félix

**O Papel dos Recursos Digitais no
Desenvolvimento de Competências
Comunicativas no Pré-Escolar e no
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Juliana Sofia de Freitas Martins Félix

**O Papel dos Recursos Digitais no
Desenvolvimento de Competências
Comunicativas no Pré-Escolar e no
1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

julho de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

E assim termina esta caminhada iniciada em 2019. Cheguei com dúvidas e receios, se seria capaz, se já não seria tarde para voltar à escola, mas a sensibilidade que a maternidade me deu e o desejo profundo de ir além do ensino tradicional, foi o motor que impulsionou e me manteve focada desde a licenciatura. Aprendi, cresci e aprofundei muitas das ideias que intuía, ganhei outras, e hoje sigo mais segura, com bases sólidas e pronta para novos desafios.

Ao meu marido, Fernando Félix, companheiro de vida, força e suporte nos dias difíceis, obrigada por tudo. Por me apoiares, ouvires, cuidares e assumires tanto, mesmo quando a tua carga já era grande. Aos meus filhos, Inês e Pedro, que cresceram a ver esta mãe sempre a estudar. Obrigada pela paciência e pelo amor, pelos programas que não fizemos juntos, mas que iremos retomar agora com outra força e presença total. E à nossa pequena Sofia, que nasceu em pleno mestrado e ressignificou tudo. Trouxe cansaço, noites sem dormir, mas também um amor imenso e um novo sentido para a educação e para esta nova etapa da minha vida. Nada teria sentido se não fosse por vocês. Aos meus pais, Gonçalo e Francelina, agradeço o apoio essencial, sobretudo quando a Sofia nasceu: cuidaram, ampararam e foram o melhor apoio que podia ter tido.

Além desta base, outras pessoas foram essenciais neste percurso. A Professora Íris, orientadora generosa e inspiradora. Presença determinante neste caminho, paciente, amorosa e altamente profissional. Levo comigo a gratidão profunda por tudo o que me ajudou a descobrir e a ser.

Agradeço à Zita, educadora e amiga, por me mostrar o quão bela e significativa pode ser a nossa ação no Pré-Escolar. Obrigada por me fazeres acreditar e por me mostrares, com o teu exemplo, o que pode ser a educação quando os adultos respeitam, escutam e dignificam as crianças, tornando-se verdadeiros mediadores da aprendizagem.

Agradeço ainda às professoras cooperantes, Fernanda e Mónica, pela ajuda e amizade; às colegas Inês, Andreia, Ana Margarida e Bia, pelo apoio, sobretudo durante a gravidez; à equipa do projeto *Era uma vez* e à Professora Cristina Sylla, investigadora principal, pela compreensão e apoio em momentos-chave.

Este trabalho foi financiado pela Fundação Portuguesa para a Ciência e a Tecnologia (FCT): *Era uma Vez: um Kit de Ferramentas para Promover o Desenvolvimento de Multiliteracias, Competências Sociais e Sensibilidade Intercultura*. Referencia: PTDC/CED-EDG/0736/2021 I

DOI 10.54499/PTDC/CED-EDG/0736/2021

<https://doi.org/10.54499/PTDC/CED-EDG/0736/2021>



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Papel dos Recursos Digitais no Desenvolvimento de Competências Comunicativas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. O projeto teve como fio condutor a utilização da narrativa digital multimodal *Mobeybou em Portugal* e centrou-se na promoção da comunicação oral, articulada com a leitura e a escrita. A intervenção partiu da perceção de que muitas crianças apresentavam dificuldades ao nível da expressão oral e da escuta ativa, de que resultou a criação de contextos mais ricos de linguagem, com o apoio de recursos digitais e uma mediação pedagógica intencional. No Pré-Escolar, as propostas procuraram romper com o silêncio inicial do grupo, através da criação de experiências imersivas, sensoriais e afetivamente significativas. No 1.º Ciclo, manteve-se esse fio condutor, mas com ajuste de estratégias para dar conta da pouca motivação e atenção. A oralidade foi trabalhada como base para a leitura e a escrita, com mediação próxima e propostas colaborativas que culminaram na construção de um livro coletivo, a partir das ideias organizadas em duplas.

Através de uma abordagem socioconstrutivista, baseada nas multiliteracias e na pedagogia da participação, o projeto teve como principal objetivo a promoção da comunicação oral, da escuta ativa e do gosto pela participação oral, articulando oralidade, leitura e escrita. A metodologia de investigação-ação permitiu ajustar a prática às necessidades dos grupos e aprofundar o meu desenvolvimento profissional como futura docente. A intervenção promoveu a participação ativa das crianças, o envolvimento das famílias e a construção de aprendizagens significativas através do uso intencional de recursos digitais.

Palavras-Chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; comunicação oral; Educação Pré-Escolar; multiliteracias; narrativas digitais.

The Role of Digital Resources in the Development of Communication Skills in Early Childhood and Primary Education

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice course of the Master's programme in Early Childhood Education and Primary School Teaching at the University of Minho. The project centred on the use of the multimodal digital narrative Mobeybou in Portugal and focused on promoting oral communication, combined with reading and writing. The intervention came from the realization that many children presented difficulties in terms of oral expression and active listening, which resulted in the creation of richer language contexts, with the support of digital resources and intentional pedagogical mediation. In pre-school, the proposals sought to break the initial silence of the group by creating immersive, sensory and affectively meaningful experiences. In the 1st Cycle, this thread was maintained, but strategies were adjusted to deal with the lack of motivation and attention. Orality was worked on as the basis for reading and writing, with close mediation and collaborative proposals that culminated in the construction of a collective book, based on ideas organised in pairs. Through a socioconstructivist approach, based on multiliteracies and participation pedagogy, the project's main objective was to promote oral communication, active listening and a taste for oral participation, combining speaking, reading and writing. The action research methodology allowed me to adjust my practice to the needs of the groups and further my professional development as a future teacher. The intervention promoted the active participation of the children, the involvement of families and the construction of meaningful learning through the intentional use of digital resources.

Keywords: digital storytelling; Early Childhood; multiliteracies; Oral communication; Preschool Education; Primary Education.

Conteúdo

AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Índice de tabelas.....	ix
Índice de Figuras	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Contexto e plano geral de intervenção.....	3
1.1 Caracterização da Instituição.....	3
1.2 Caracterização dos grupos	4
1.2.1 Grupo do Pré-Escolar.....	4
1.2.2 Grupo do 1.º Ciclo.....	4
1.3 Justificação da Temática do Projeto.....	4
Capítulo II – Fundamentação teórica	6
2.1 Enquadramento Geral.....	6
2.2 Documentos Orientadores do Currículo e do Perfil Profissional	6
2.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	6
2.2.2 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	8
2.2.3. Aprendizagens Essenciais para o 1.º ano	9
2.2.4 Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica	11
2.3 Teorias e Abordagens que sustentaram a intervenção.....	11
2.3.1 Teorias do Desenvolvimento da Linguagem.....	12
2.3.2 Abordagens Pedagógicas: Socioconstrutivismo, Pedagogia da Participação	14
2.3.3 Recursos Digitais e Narrativas Multimodais	17
2.3.4 Comunicação oral e Iniciação à Leitura e Escrita	19

2.3.5 A Construção da Identidade Profissional Reflexiva	19
Capítulo III – Metodologia de intervenção e investigação	21
3.1 Investigação-Ação	21
3.2 Objetivos e estratégias pedagógicas	22
3.2.1 Objetivos de intervenção pedagógica	22
3.2.2 Estratégias de intervenção pedagógica	23
3.3 Objetivos e estratégia de investigação.....	24
3.3.1 Objetivos de investigação.....	24
3.3.2 Recolha de dados	25
Capítulo IV – Apresentação das atividades e análise dos dados.....	27
4.1 Síntese das atividades desenvolvidas.....	27
4.2 Análise da intervenção.....	41
4.2.1 - Educação Pré-Escolar	41
4.2.2 - 1.º Ciclo	54
4.3 Avaliação das intervenções: aprendizagens profissionais.....	62
Capítulo V – Conclusões, limitações e perspetivas futuras.....	65
Referências bibliográficas, apêndices e anexos	68
Anexos	70
Anexo I - Imagens da StoryApp Mobeybou em Portugal	71
Apêndices	79
Apêndice I – Pedido de colaboração enviado às famílias para a construção da história coletiva	80
Apêndice II – Questionário às Famílias (Educação Pré-Escolar)	81
Apêndice III – Questionário Final às Crianças (1.º Ciclo).....	84
Apêndice IV – Livro coletivo	92

Índice de tabelas

Tabela 1 - Atividades da Educação Pré-Escolar e respetivas áreas de conteúdo.....	29
Tabela 2 - Atividades realizadas no âmbito do projeto de estágio no 1.º Ciclo de Educação Básica e respetivas áreas curriculares.....	<u>37</u>
Tabela 3 – Síntese Comparativa	65

Índice de Figuras

Figura 1: Página inicial da StoryApp Mobeybou em Portugal.....	17
Figura 2 - Ciclo de investigação-ação	211
Figura 3 - Áreas de Conteúdo das OCEPE presentes na tabela 1	27
Figura 4 - Áreas Curriculares presentes na tabela 2.....	35
Figura 5 - Representação simbólica da “ilha” criada na sala	41
Figura 6 - As crianças assistem com atenção à exploração digital da StoryApp Mobeybou	45
Figura 7 - Representação do conceito de “ilha”	47
Figura 8 - Produção visual inspirada na cidade do Porto.....	47
Figura 9 - Conjunto de Produções visuais inspiradas na cidade do Porto.....	48
Figura 10 - Momento de trabalho autónomo e concentrado durante a representação da Ribeira, no Porto.....	49
Figura 11 - Momento de trabalho autónomo e concentrado durante a representação da Ribeira, no Porto.....	49
Figura 12 - Representação coletiva dos Caretos de Podence	50
Figura 13 - Primeira página do Boletim n.º 1	51
Figura 14 – Momento de leitura dialogada da narrativa da StoryApp Mobeybou.....	56
Figura 15 – Produção escrita e visual sobre a ação da personagem após sair do ecrã.....	57
Figura 16 – Registo escrito e ilustrado após sessão sobre os Caretos de Podence.....	58
Figura 17 – Exemplo de uma atividade em grupo: crianças envolvidas na organização de formas	60

Siglas e Abreviaturas

AE – Aprendizagens essenciais

CEB – Ciclo de Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída do Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. O projeto foi desenvolvido em dois contextos educativos distintos, com um grupo de crianças no Educação Pré-Escolar e com uma turma do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procurei articular de forma intencional ambos os momentos de estágio, através de uma prática pedagógica centrada na promoção das competências comunicativas das crianças, com o apoio de recursos digitais, nomeadamente através da utilização da narrativa digital multimodal *Mobeybou em Portugal*.

Ao longo da investigação desenvolvida procurei assumir um carácter reflexivo e construtivo, seguindo uma metodologia de investigação-ação, que me permitiu desenvolver a minha identidade docente, através da constante observação, análise e reformulação das práticas. Nesse sentido, este relatório procura, não só apresentar os resultados da intervenção pedagógica, como também refletir o percurso da minha construção e crescimento enquanto profissional de educação, na procura de práticas mais conscientes e fundamentadas para a promoção de aprendizagens significativas com crianças pequenas, com particular destaque para o desenvolvimento das competências comunicativas, o gosto por aprender e a iniciação à leitura e à escrita.

A escolha desta temática partiu das necessidades observadas no primeiro contexto de estágio, onde percebi que as crianças apresentavam dificuldades na expressão oral e na compreensão das narrativas. A partir dessas observações iniciais, reconheci o potencial das histórias digitais enquanto recurso para promover contextos ricos de comunicação, mediação cultural e participação ativa das crianças na construção do conhecimento. No segundo momento de estágio, no 1.º CEB, a intenção foi dar continuidade a essa linha de trabalho, agora com um novo grupo de crianças, e aprofundar e ampliar a utilização das narrativas digitais como meio para articular oralidade, leitura e escrita, numa fase inicial do processo de iniciação à leitura e à escrita. Esta transição implicou um reajuste de foco, pois se no Pré-Escolar valorizei a oralidade e a escuta partilhada, no 1.º Ciclo passei a procurar promover também o gosto pela leitura e pela escrita, numa tentativa de articular as várias dimensões da linguagem de forma significativa e contextualizada.

Este relatório está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os contextos de intervenção onde realizei o estágio, com a caracterização das instituições e dos grupos com os quais trabalhei, assim como a justificação da temática escolhida. O segundo capítulo apresenta a

fundamentação teórica que sustentou a prática e a investigação, com destaque para os contributos de autores como Vygotsky, Bruner, Ferreiro e Teberosky, assim como Cope e Kalantzis e Oliveira-Formosinho. Os seus contributos foram essenciais para enquadrar temas como o desenvolvimento da linguagem, o socioconstrutivismo, as multiliteracias, a pedagogia da escuta e da participação, e o papel das narrativas digitais multimodais na construção partilhada do conhecimento.

O terceiro capítulo descreve os objetivos pedagógicos e investigativos do projeto, assim como as metodologias utilizadas, quer de intervenção pedagógica, quer de recolha e análise de dados, à luz da metodologia de investigação-ação.

O quarto capítulo apresenta as atividades desenvolvidas em ambos os contextos, com a análise de uma seleção dos dados recolhidos, em diálogo com o enquadramento teórico e os objetivos pedagógicos pré delineados. O quinto e último capítulo integra as principais conclusões do projeto, analisadas à luz dos objetivos investigativos definidos, assim como as limitações encontradas e as principais aprendizagens resultantes deste percurso formativo.

O relatório inclui ainda as referências bibliográficas utilizadas e os anexos e apêndices com materiais complementares.

CAPÍTULO I – Contexto e plano geral de intervenção

Este capítulo apresenta o contexto institucional e pedagógico no qual se desenvolveu a minha Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os dois ciclos da educação básica: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começo pela caracterização das instituições de estágio e dos grupos de crianças com os quais trabalhei, sendo também, de seguida, justificada a pertinência da temática do projeto de intervenção, numa articulação entre as necessidades das crianças e o meu próprio percurso de construção profissional enquanto futura docente.

1.1 Caracterização da Instituição

O estágio foi realizado numa escola do concelho de Vila Nova de Famalicão, situada em contexto rural, que integra duas valências educativas: o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de se localizarem em espaços físicos distintos, estas valências partilham a mesma coordenação pedagógica, existindo um trabalho articulado entre os dois ciclos.

A sala do Jardim de Infância onde foi realizada a primeira fase do estágio era ampla, com muita luz natural (uma das paredes era em vidro), criando um ambiente acolhedor e estimulante. No entanto, os meios digitais disponíveis eram muito limitados: apenas existia um computador de secretária, utilizado exclusivamente pela educadora para colocar músicas ou escrever, geralmente com o apoio das crianças mais velhas. As crianças não tinham acesso direto a dispositivos digitais, o que contrastava com o grande interesse demonstrado pelas tecnologias visuais e sonoras nos vários momentos do estágio. A escola não possuía sala polivalente nem meios para projeção na sala, o que obrigou à realização das primeiras sessões no refeitório. O espaço exterior era partilhado com a antiga escola primária, permitindo momentos de brincadeira livre mais diversificados. Importa referir que, no final do meu estágio, o Jardim de Infância ganhou uma sala que pertencia à antiga escola primária e onde passariam a fazer o acolhimento, assim como as aulas de educação física e diferentes Atividades de Enriquecimento Curricular.

No 1.º Ciclo, a intervenção foi realizada numa sala do 1.º ano, com um grupo de 20 crianças. A escola do 1.º Ciclo foi recentemente remodelada e reinaugurada em setembro de 2023, apresentando, por isso, excelentes condições físicas e materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. O espaço era luminoso (uma das paredes também era em vidro), organizado e equipado, refletindo uma aposta clara na qualidade do ambiente educativo. A escola estava inserida num contexto socioeconómico de nível médio, sendo que a maioria dos encarregados de educação exerce funções no setor secundário, nomeadamente na área industrial.

1.2 Caracterização dos grupos

1.2.1 Grupo do Pré-Escolar

O Jardim de Infância possuía três salas (A, B e C), tendo sido na sala C que decorreu o meu estágio. O grupo era composto por 20 crianças: 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A composição etária era heterogénea: 10 crianças de 3 anos, 9 de 4 anos e uma criança de 6 anos com hemiparesia. As crianças de 3 anos provinham da mesma creche do centro social da freguesia. A criança de 6 anos permanecia no Jardim de Infância por decisão dos pais, devido à sua condição e ao ritmo de desenvolvimento.

1.2.2 Grupo do 1.º Ciclo

No 1.º Ciclo, a turma era composta por 20 alunos do 1.º ano de escolaridade, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Tratava-se de um grupo globalmente participativo, capaz de se envolver quando as propostas conseguiam captar verdadeiramente o seu interesse. No entanto, era visível que o grupo ainda se encontrava em processo de desenvolvimento de competências sociais, como a escuta, a espera pela vez de falar e a colaboração com os pares. Os ritmos de aprendizagem eram diversos, e alguns alunos mostravam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

1.3 Justificação da Temática do Projeto

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido ao longo do estágio teve como ponto de partida o desejo de aprofundar a construção da minha identidade profissional enquanto futura professora e educadora. Ao longo deste percurso, procurei compreender de forma crítica e reflexiva como planejar, intervir e avaliar as práticas pedagógicas, para que fossem verdadeiramente significativas e adequadas às necessidades das crianças e aos seus contextos.

O projeto foi inicialmente pensado para o grupo de Educação Pré-Escolar, tendo como foco a promoção da comunicação oral e a construção de sentido através das interações entre crianças, adultos e seus pares. Esta intenção surgiu das dificuldades observadas ao nível da expressão verbal, da escuta ativa e da compreensão de narrativas lidas para e com as crianças. Partindo de uma abordagem multimodal e numa perspetiva socioconstrutivista, a intervenção procurou desde o início integrar o interesse das crianças pelas narrativas e pelo universo digital numa experiência educativa ativa, envolvente e culturalmente significativa.

Ao iniciar o estágio no 1.º Ciclo, mantive a mesma linha de trabalho, mas com abertura para a reavaliar e adaptar às novas necessidades determinadas pelas aprendizagens curriculares. Nas

primeiras semanas de observação, confirmei a pertinência da proposta, com a devida reformulação do foco: passou-se a privilegiar a articulação entre oralidade e a iniciação à leitura e escrita, mantendo a narrativa digital como recurso integrador e estruturante. Apesar de ter mantido a linha orientadora do projeto, a transição entre ciclos implicou, naturalmente, uma adaptação cuidadosa das estratégias e propostas, ajustadas às especificidades do grupo do 1.º ano e às exigências curriculares deste ciclo.

Foi neste contexto que optei por integrar, como recurso pedagógico, o uso de narrativas digitais multimodais, nomeadamente a StoryApp Mobeybou em Portugal, como ferramenta pedagógica para a construção e desenvolvimento do currículo e para a promoção de competências comunicativas, em particular, a oralidade, a leitura e a escrita emergente, das crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. Esta escolha baseou-se na necessidade de criar contextos educativos mais ricos, capazes de captar a atenção das crianças, promover a sua participação ativa e facilitar a aprendizagem de forma integrada e significativa, numa perspetiva socioconstrutivista e numa abordagem multimodal.

Neste sentido, o projeto desenvolveu-se não só como uma intervenção educativa centrada nas crianças, mas também, necessariamente, como um percurso pessoal e profissional, através do qual procurei investigar e compreender o papel das histórias digitais na construção de aprendizagens comunicativas e no meu próprio desenvolvimento enquanto docente em formação, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

Capítulo II – Fundamentação teórica

2.1 Enquadramento Geral

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e curriculares que sustentaram a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Numa perspetiva reflexiva e articulada com a prática, esta fundamentação orientou as decisões pedagógicas tomadas ao longo do projeto, ao mesmo tempo que me permitiu aprofundar o meu percurso formativo enquanto futura professora dos primeiros anos de escolaridade. As opções metodológicas, os recursos utilizados e os objetivos foram sendo previstos e revistos à luz de teorias, autores e documentos orientadores que valorizam o desenvolvimento da linguagem, a multimodalidade, a ação comunicativa, a intencionalidade pedagógica e o papel do docente enquanto mediador da construção do conhecimento.

Assim, neste capítulo serão explorados os documentos curriculares que orientam a ação educativa na educação Pré-Escolar e no 1.º CEB em Portugal, teorias sobre o desenvolvimento da linguagem, abordagens pedagógicas centradas na comunicação e no uso de recursos digitais, assim como reflexões sobre a articulação entre ciclos e o papel do professor reflexivo na construção de práticas pedagógicas significativas e da sua própria identidade profissional.

2.2 Documentos Orientadores do Currículo e do Perfil Profissional

A intervenção pedagógica realizada foi orientada por diversos documentos curriculares e legislativos que definem os princípios, os valores, as finalidades e as aprendizagens da educação em Portugal, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes documentos, além de oferecerem o enquadramento necessário para garantir a coerência entre a prática educativa e as políticas curriculares em vigor, são também referências fundamentais para a construção da identidade profissional dos futuros professores.

2.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

A Educação Pré-Escolar é reconhecida pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (art. 2.º), dirigida a crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), publicadas quase duas décadas depois, são o principal referencial pedagógico para a ação educativa neste nível de educação, defendendo um currículo intencional,

articulado e centrado na criança. Este documento tem como função “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p. 5), assumindo-se como um referencial que valoriza a intencionalidade pedagógica e a centralidade da criança na ação educativa.

No enquadramento geral, destaca-se o reconhecimento da criança como “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9). Esta visão esteve na base da minha intervenção, onde procurei criar contextos nos quais as crianças se pudessem expressar livremente, e construir sentido a partir das suas próprias experiências, usando diferentes formas de linguagem e representação.

A linguagem é descrita nas OCEPE como um instrumento transversal e essencial à aprendizagem, estando presente em todas as experiências educativas. De acordo com Silva et al. (2016), “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança”, sendo “essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios” (p. 60). Esta conceção foi especialmente relevante na definição dos objetivos do meu projeto, centrado no desenvolvimento da oralidade e na criação de contextos multimodais de comunicação significativa. Para além disso, as OCEPE reconhecem ainda a importância de proporcionar experiências iniciais de contacto com a linguagem escrita, promovendo a curiosidade, a experimentação e a expressão gráfica de ideias, o que fundamenta também a atenção dada à escrita emergente ao longo da intervenção.

Nas Áreas de Conteúdo, a “Área de Expressão e Comunicação” ganha um papel de destaque. É considerada uma “área básica” por abranger dimensões fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem, proporcionando às crianças os meios indispensáveis para aceder a novas aprendizagens noutras áreas do saber e para continuar a aprender de forma autónoma ao longo da vida (Silva et al., 2016, p. 43). Inspirada nesta valorização da linguagem enquanto base transversal do desenvolvimento, procurei criar múltiplas formas de expressão, coerentes com a abordagem das cem linguagens defendida por Loris Malaguzzi. Através de diferentes estratégias pedagógicas, como, por exemplo, dramatizações, pintura, modelagem, colagem, dança e construção de materiais, procurei criar, de forma intencional, oportunidades para que cada criança pudesse comunicar, representar e construir sentido de forma significativa e pessoal. As narrativas digitais multimodais, por sua vez, assumiram um papel estruturante neste processo: funcionaram como ponto de partida e fio condutor da intervenção, favorecendo a articulação entre linguagens diversas e potenciando a construção partilhada de significados.

No subdomínio da “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, salienta-se que a aprendizagem da linguagem acontece através de “um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60). Este entendimento reforça a necessidade de criar oportunidades ricas e diversificadas de comunicação, onde o/a educador/a tem a responsabilidade de “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções” (p. 62). Foi com base nestes princípios que me fez sentido desenvolver propostas que envolvessem as crianças em interações orais significativas, em situações autênticas e próximas à sua realidade, promovendo a progressiva construção das suas competências comunicativas. Para reforçar essa intencionalidade, tive também a preocupação de envolver as famílias, criando oportunidades para que as conversas e aprendizagens se prolongassem em casa e, mais tarde, regressassem à escola, enriquecidas pelas vivências familiares e pelas partilhas das crianças.

2.2.2 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

Outro documento estruturante para a construção do currículo e das competências dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Este perfil constitui uma “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Martins et al., 2017, p. 9), orientando as práticas educativas numa perspetiva holística e humanista, identificando as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, entre as quais se destacam a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade, a sensibilidade estética, a autonomia e a capacidade de aprender ao longo da vida. Na minha intervenção, procurei ter este referencial como horizonte formativo, ainda que adaptado à faixa etária do grupo. Dei particular relevância à valorização da linguagem como instrumento de expressão pessoal, de construção de sentido e de participação ativa das crianças no seu processo educativo. No âmbito desta valorização, parti do reconhecimento do papel estruturante da linguagem oral como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo nas etapas iniciais. Esta valorização da oralidade como fundação para o trabalho com a linguagem escrita tem também eco nas contribuições de Artur Gomes de Morais, que defende que a linguagem escrita deve ser compreendida como uma representação visual da linguagem oral, em que a menor unidade da escrita, a letra, corresponde à menor unidade da oralidade, o fonema. Esta correspondência é a base do princípio alfabético, cuja compreensão é essencial para que as crianças comecem a apropriar-se do

sistema de escrita de forma significativa e funcional (Gomes, 2012). Como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças não aprendem a escrever por imitação ou repetição de códigos visuais, mas sim a partir das suas experiências linguísticas, formulando hipóteses sobre a natureza da escrita e procurando regularidades. Esta construção ativa da linguagem escrita depende, assim, da existência de uma base sólida de oralidade, que permita à criança reconhecer, interpretar e reorganizar significados. Também por isso, Ferreiro e Teberosky (1999) citam Vygotsky ao afirmar que “é necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem” (p. 293), reforçando que a aprendizagem da escrita não deve ser dissociada da linguagem oral enquanto instrumento de pensamento e comunicação. Esta visão sustentou as opções didáticas da minha intervenção, onde a promoção da oralidade também teve em vista a forma como se constitui, para as crianças, como base para o trabalho com a leitura e a escrita, através da escuta, da criação de narrativas e da valorização das múltiplas formas de expressão das crianças. Ao facilitar contextos multimodais de aprendizagem, onde a escuta, a construção partilhada de sentido, a expressão oral e artística, e o envolvimento das famílias foram intencionalmente promovidos, procurei contribuir para o desenvolvimento das competências que este documento propõe como fundadoras de uma cidadania ativa, crítica e informada. Como referido no Perfil (Martins et al., 2017), importa formar “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5), capazes de “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p. 10), princípios que, mesmo em idades precoces, podem e devem ser cultivados através de práticas educativas significativas, participadas e respeitadoras da voz das crianças. Estes princípios, articulados com o contexto real do meu estágio, serviram de guia para a construção de propostas pedagógicas que incentivassem as crianças a comunicar com intencionalidade, a representar o mundo que as rodeia e a participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

2.2.3. Aprendizagens Essenciais para o 1.º ano

As Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, são documentos de referência fundamentais que orientam o desenvolvimento curricular, definindo um conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. Articuladas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), as AE, organizadas por áreas disciplinares, promovem uma visão integrada e coerente do processo educativo, alinhada com as

finalidades da educação para uma cidadania ativa, crítica e consciente.

No âmbito do presente projeto, centrado na promoção da comunicação, destaco as Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º ano, que assumem especial relevância. Logo na introdução, é sublinhado que a aprendizagem da língua portuguesa “tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (Direção Geral da Educação, 2018a, p. 1).

As AE organizam-se em seis domínios: Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Educação literária, Escrita e Conhecimento explícito da língua. Cada domínio propõe aprendizagens graduais e articuladas, que visam desenvolver competências linguísticas e metalinguísticas que favorecem a expressão, a compreensão e a construção de significados. É igualmente referido que

o 1.º e o 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade. (Direção Geral da Educação, 2018a, p. 2)

Esta visão esteve na base da minha intervenção, que procurou articular, de forma intencional, as diferentes dimensões da linguagem, oralidade, leitura e escrita, num percurso integrado e significativo. Partindo das narrativas digitais, procurei promover situações autênticas de comunicação, onde as crianças puderam partilhar ideias, construir textos orais e escritos, escutar os colegas e representar as suas interpretações de forma pessoal e multimodal. Estas práticas alinham-se com os objetivos presentes nas AE de Português (Direção Geral da Educação, 2018a), como, por exemplo, “escutar” (p. 2) e “contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais [...] formular uma opinião” (p. 3).

Esta intencionalidade também se expressou nas áreas de Estudo do Meio e Matemática, onde a linguagem desempenha um papel central na construção do conhecimento. Por exemplo, é proposto que os alunos comuniquem “adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica, matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros” (Direção Geral da Educação, 2018b, p. 2). O trabalho que desenvolvi dialoga com esta orientação na articulação entre áreas, valorizando a comunicação como instrumento transversal de aprendizagem.

Ao longo do projeto, as Aprendizagens Essenciais foram uma referência para a planificação, a intervenção e a avaliação. Mais do que metas a cumprir, funcionaram como orientação para a

construção de experiências pedagógicas significativas, integradas e respeitadoras do ritmo das crianças.

2.2.4 Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica

Além dos documentos curriculares anteriormente referidos, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime da educação inclusiva, reforça a necessidade de responder à diversidade das crianças através de práticas pedagógicas diferenciadas, colaborativas e centradas no aluno. Este enquadramento legal esteve presente na forma como observei e interpretei o grupo, procurando compreender as necessidades, os interesses e os ritmos de cada criança.

A utilização de recursos digitais, articulada com uma prática reflexiva e assente na observação contínua, permitiu-me criar oportunidades mais ajustadas ao grupo. Estas oportunidades promoveram a participação ativa das crianças e contribuíram para a construção de sentido de grupo.

Assim, estes documentos foram fundamentais não só para fundamentar a intervenção pedagógica, mas também para orientar a minha prática profissional, ajudando-me a compreender o papel do educador/professor como alguém que investiga, planifica, escuta e atua com intencionalidade pedagógica, em articulação com os contextos e as crianças com quem trabalha. Esta perspetiva está em consonância com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), que reforça a importância de planejar, desenvolver e avaliar práticas educativas adequadas aos contextos e centradas nas crianças. Este documento ajudou-me também a consolidar a imagem do docente que quero ser: alguém que atua com intencionalidade pedagógica, de forma reflexiva, colaborativa e eticamente comprometida com o desenvolvimento global de cada criança.

Estes documentos orientadores não só sustentaram as minhas decisões, como também serviram de base às opções metodológicas e às abordagens pedagógicas que passo a aprofundar no ponto seguinte.

2.3 Teorias e Abordagens que sustentaram a intervenção

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do projeto foi sustentada por um conjunto de teorias sobre o desenvolvimento da linguagem, abordagens pedagógicas e recursos educativos, que permitiram dar intencionalidade às práticas e coerência ao percurso formativo vivido. Neste ponto, analiso as principais referências que fundamentaram as decisões tomadas, passando pelas conceções sobre a linguagem, pelas abordagens socioconstrutivistas e pelas multiliteracias, pela integração dos recursos digitais, pela articulação entre oralidade, leitura e escrita, e pelo processo de construção da minha identidade profissional enquanto educadora e professora.

2.3.1 Teorias do Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem é um processo natural e progressivo, que ocorre de forma integrada e dinâmica. De acordo com Vygotsky (1978), a linguagem é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que permite às crianças organizar os seus pensamentos, resolver problemas e comunicar com os outros. Destacando que as “funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então a base de uma nova e superior forma de atividade da criança, distinguindo-a dos animais”¹ (Vygotsky, 1978, pp. 28 e 29).

Bruner (1983) acrescenta a esta perspectiva o conceito de “push”, um impulso interno que promove o desenvolvimento linguístico de modo processual, transformando as intenções comunicativas em expressões cada vez mais sofisticadas, e “pull” que representa a influência social externa, onde a criança, através de interações, aprende “como tornar as suas intenções comunicativas claras, e como penetrar as intenções dos outros” (Bruner, 1983, p. 10). Deste modo, Bruner sugere que o desenvolvimento da linguagem ocorre pela conjugação de impulsos internos com as solicitações externas na interação com os outros, sendo estas últimas decisivas para que a criança aprenda a comunicar intencionalmente e a interpretar as intenções dos outros. Estas ideias serão retomadas no ponto seguinte, onde analiso as abordagens pedagógicas que procurei dinamizar para promover intencionalmente contextos de interação ricos e significativos, reconhecendo que é responsabilidade do educador e do professor criar condições que estimulem o uso da linguagem como ferramenta de desenvolvimento e aprendizagem.

A visão de Bruner sobre o desenvolvimento da linguagem é complementada por Sim-Sim (2007), que faz uma distinção clara entre a linguagem oral, adquirida de forma natural, e a linguagem escrita, que exige ensino explícito:

Ao contrário da língua oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno. (p. 5)

Essa distinção é essencial, pois marca duas trajetórias de aprendizagem diferentes: a oralidade, que se desenvolve em contextos informais e relacionais; e a leitura e escrita, que requerem mediação

¹ Tradução nossa

educativa. Neste processo, a leitura assume um lugar central, não como simples decifração de símbolos, mas como um processo complexo de construção de sentido. Como sintetiza Sim-Sim (2009), “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (p. 6).

É importante compreender esta diferença entre oralidade e escrita, pois ela orienta as práticas pedagógicas e o papel do professor como mediador. Também Rego (2009) contribui para esta distinção, ao sublinhar que “o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa” (p. 68), promovendo formas mais abstratas de pensar e de se relacionar com o conhecimento. Esta ideia reforça o entendimento de que a linguagem escrita pode ser entendida como uma conquista mediada pela escola/pelo professor, e não um prolongamento espontâneo e natural da linguagem oral.

No meu projeto, estas concepções serviram de base para a escolha de estratégias que valorizassem a linguagem como prática social e instrumento cognitivo. Essa intencionalidade traduziu-se numa diferenciação clara entre os dois contextos de intervenção: no Pré-Escolar, procurei privilegiar o desenvolvimento da oralidade e da escuta partilhada, enquanto no 1.º ano procurei dar continuidade a esse trabalho, agora articulando-o com o ensino explícito da leitura e da escrita, reconhecendo que cada etapa contribui de forma única e complementar para o desenvolvimento linguístico das crianças, num percurso que se inicia na oralidade e se expande para a leitura e escrita com mediação intencional. Como em ambos os contextos trabalhei com as faixas etárias mais baixas (no Pré-Escolar, dez das vinte crianças tinham três anos, e no Primeiro Ciclo estive com o 1.º ano), fez-me sentido, ao observar os desafios próprios de cada grupo, apostar mais no desenvolvimento da oralidade, criando momentos que favorecessem o diálogo e a partilha de experiências e conhecimentos, de escuta ativa, de enriquecimento lexical e de interação. No Pré-Escolar, procurei também integrar, embora de forma subsidiária, práticas de literacia emergente, dando às crianças oportunidades de contacto inicial com a linguagem escrita em contextos com significado para elas, através do uso da narrativa digital, que combinava imagem, som, linguagem oral e escrita. No 1.º Ciclo, esta abordagem foi ganhando uma nova intencionalidade, com um olhar mais atento ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, partindo da oralidade como ponto de partida e de apoio ao longo do processo de aprendizagem formal.

Com a expansão das práticas comunicativas no mundo atual, também a noção de linguagem e de literacia se transforma, passando a incluir formas visuais, sonoras e digitais. É neste contexto que a pedagogia das multiliteracias ganha relevo, ao reconhecer que as crianças constroem significados através de múltiplos modos de expressão, para além da linguagem escrita tradicional. Segundo o Grupo

Nova Londres (2021, p. 105), a própria natureza da “pedagogia da literacia” está a passar por transformações significativas, o que sugere que a educação precisa adaptar-se a essas novas dinâmicas comunicativas. O Grupo Nova Londres (2021) afirma que "a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia" (p. 106) é um aspecto central dessa pedagogia, tornando-se essencial num contexto de "crescente saliência da diversidade cultural e linguística" (p. 106). Os mesmos autores defendem a necessidade de uma abordagem que reconheça as "diferenças culturais e os meios de comunicação em rápida mudança" (p. 105). Assim, as multiliteracias reforçam a importância de trabalhar com textos multimodais, como as histórias digitais, e de ter em conta as linguagens visuais, sonoras, corporais e digitais como formas de expressão, de construção de sentido e de participação.

2.3.2 Abordagens Pedagógicas: Sociocostrutivismo, Pedagogia da Participação

A intervenção pedagógica que desenvolvi teve como base abordagens que colocam a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção do conhecimento, com capacidade para se expressar, comunicar e transformar o mundo a partir das suas vivências e curiosidades. Tendo a linguagem como eixo estruturante deste processo, este olhar baseou-se, em particular, na abordagem sociocostrutivista, e na pedagogia da participação, não como conceitos distantes, mas como referências que me ajudaram a pensar e a criar propostas centradas no desenvolvimento da oralidade e na iniciação à leitura e à escrita.

Ainda que a fundamentação das multiliteracias tenha sido abordada no ponto anterior, importa aqui destacar como os seus princípios se traduziram na prática pedagógica, através da valorização da comunicação multimodal e da integração de narrativas digitais no trabalho com a linguagem.

Ao longo deste ponto, irei analisar, de forma integrada, como estas abordagens sustentaram as decisões tomadas no planeamento, nas estratégias utilizadas e a forma como fui observando e ajustando a minha prática.

A abordagem sociocostrutivista, como proposta por Vygotsky (2001), parte da ideia de que a aprendizagem acontece primeiro nas interações sociais e só depois a nível individual. A linguagem assume aqui um papel central, pois é através dela que as crianças constroem o pensamento e o conhecimento, num processo que acontece em colaboração com os outros. Como o autor afirma, o ponto central da psicologia da aprendizagem “é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue” (Vygotsky, 2001, p. 331). A noção de *zona de desenvolvimento proximal* destaca o papel do adulto como mediador e facilitador da aprendizagem, ao criar desafios

acessíveis que permitam à criança progredir com apoio e intenção pedagógica. Também Bruner (1992) sublinha o papel do adulto como mediador do desenvolvimento, defendendo que a aprendizagem é sempre cultural e socialmente situada, e que as crianças precisam de contextos de interação ricos para se desenvolverem plenamente. No meu projeto, procurei ter esta abordagem presente na forma como me reconheci como principal agente do processo do seu desenvolvimento: escutando as crianças, promovendo interações significativas e apoiando o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Procurei criar oportunidades para que a linguagem fosse vivida como forma de expressão, descoberta e partilha.

Um exemplo disso foi o modo como conduzi as rodas de conversa no grupo do Pré-Escolar: recorri a imagens da StoryApp como estímulo inicial, e convidei sempre as crianças a comentar o que viam, partilhando ideias, perguntas e memórias. Incentivei a participação oral nas conversas, nos diálogos em grupo e nas perguntas, criando uma base sólida para a iniciação à leitura e à escrita. No contexto da minha intervenção, a pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) assumiu um papel essencial, orientando muitas das minhas escolhas, desde a forma como organizei os momentos de diálogo até aos recursos que fui selecionando. A utilização da narrativa digital multimodal permitiu-me criar situações em que as crianças foram convidadas a interpretar, comentar e (re)construir sentidos, acedendo aos conteúdos por diferentes vias (como a imagem, o som, o movimento), e participando ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Estes momentos abriram espaço para conversas, onde as crianças podiam explorar ideias, partilhar experiências e construir sentidos em conjunto.

Foi em interações como estas que introduzi aquilo a que Pereira (2020) chama “*boas conversas*”: momentos construídos a partir da leitura de um texto, dando ênfase às intervenções das crianças, em que o adulto escuta com atenção e responde com intenção, ampliando a construção dos sentidos e, dessa forma, a prática comunicativa. Como refere a autora, “as boas conversas sobre um texto narrativo aceleram o desenvolvimento da linguagem das crianças” (p. 51), não tanto pela repetição de vocabulário, mas pela criação de um espaço partilhado onde as palavras ganham significado dentro da relação, e onde o sentido se constrói a partir do vínculo, tanto entre adulto e criança, como entre os próprios pares. Além disso, Pereira (2020) salienta que “os efeitos linguísticos são socialmente construídos na mente das crianças, o que, uma vez mais, destaca a importância da realização das práticas de leitura partilhada como instância desse andaime social interativo” (p. 55) e que essas práticas são eficazes “quando é realizada para pensar os sentidos (ou significados) do texto [...], quando é do interesse das crianças, [...] e quando é realizada de forma prazerosa e divertida” (pp. 55 e 56).

Tal como defende a autora, são estas interações intencionais e emocionalmente significativas que potenciam o desenvolvimento da linguagem oral a partir de uma relação de confiança, partilha e intencionalidade educativa.

Esta escuta ativa e sensível foi um dos pilares mais importantes do meu trabalho neste projeto. Mais do que corrigir ou conduzir as respostas, procurei abrir espaço para que as crianças comunicassem, formulando hipóteses, explorando sentidos e sentindo-se participantes na construção dos sentidos e do conhecimento.

Em articulação com estas abordagens, procurei ainda adotar uma postura próxima dos princípios da pedagogia da participação, inspirada em práticas como as da abordagem de Reggio Emilia (Edwards et al., 1999), onde a escuta da criança, o respeito pelos seus tempos, ritmos e modos de expressão, e a valorização das múltiplas linguagens ganham centralidade no processo educativo. Como referem os autores, esta abordagem “incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica”, sendo que “as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas com ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão” (Edwards et al., 1999, p. 21). Embora não tenha seguido este modelo de forma formalizada, fui integrando elementos que refletem essa visão da criança como sujeito ativo, com iniciativa, criatividade e capacidade de participar na construção do seu próprio conhecimento. Esta orientação manifestou-se de forma mais intensa no grupo do Pré-Escolar, onde fui ajustando as propostas pedagógicas tendo por base as respostas do grupo, acolhendo as suas ideias quando surgiam durante as sessões e reconhecendo o valor das suas expressões, produções e interações como elementos significativos do percurso de aprendizagem. Já no 1.º Ciclo, este olhar focado na escuta e valorização das crianças traduziu-se sobretudo na promoção da cooperação e da construção coletiva, com destaque para a forma como organizei os momentos de produção escrita em duplas, promovendo a cooperação, a negociação de ideias e o respeito pelas propostas do par. Como afirma Oliveira-Formosinho (2013), “as perspectivas sociocolaborativas sublinham a ideia do grupo-turma como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais, onde o sentimento de pertença e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade” (pp. 28–29). Para mim, a educação também é isso: criar as condições para que cada criança se sinta parte de um todo, valorizada, escutada, envolvida. Acredito mesmo que a colaboração, a entreaajuda, o cuidado mútuo e o sentimento de pertença possam ser alicerces da educação. E, quando estes estão presentes, o sucesso académico surgirá mais naturalmente.

A articulação entre estas abordagens foi essencial para criar contextos de aprendizagem onde a

comunicação, a partilha de significados e o despertar da literacia pudesse acontecer de forma natural. Foi com este foco que desenhei as atividades, escolhi os recursos, observei as respostas do grupo, refleti e fui ajustando, de forma intencional, a minha prática. Esse processo foi-me permitindo desenvolver uma prática mais consciente e flexível. As decisões foram sendo construídas progressivamente, em ambos os contextos, à medida que escutava, registava e refletia sobre as dinâmicas e necessidades de cada grupo. Através desse processo, fui aprendendo a adaptar-me, a responder às crianças com intencionalidade e a valorizar a comunicação como eixo estruturante da aprendizagem. Acredito que foi nesta escuta atenta, nesta mediação e neste diálogo constante com o grupo que a aprendizagem, das crianças e minha, se tornou verdadeiramente significativa.

2.3.3 Recursos Digitais e Narrativas Multimodais

A presença crescente das tecnologias digitais no dia a dia das crianças traz o desafio de integrar esses recursos na prática pedagógica com intencionalidade e sentido educativo de forma crítica, criativa e significativa nas escolas. A ideia não é substituir os contextos analógicos, mas enriquecer a prática pedagógica onde os recursos digitais são integrados como aliados pedagógicos, com a devida intencionalidade, e em articulação com os objetivos educativos. Como referem Fernandes et al. (2024), num contexto de educação em transformação, “as novas tecnologias contribuem para melhorar a aprendizagem ativa” (p. 8), sugerindo que o uso consciente das tecnologias na educação pode aumentar o envolvimento dos alunos e promover a aprendizagem mais participativa e reflexiva. No âmbito da minha intervenção pedagógica, utilizei a *StoryApp Mobeybou em Portugal*, uma aplicação digital que serviu como fio condutor do projeto, utilizada em sessões específicas tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo (fig. 1).



Figura 1: Página inicial da StoryApp Mobeybou em Portugal

Esta aplicação integra um Kit de ferramentas digitais de storytelling desenvolvido pelo projeto Mobeybou, composto por diversas StoryApps (relativas a diferentes países e culturas) e por um StoryMaker, uma ferramenta que permite às crianças criarem as suas próprias narrativas multimodais, utilizando personagens, cenários, sons e textos. Estas ferramentas foram pensadas para promover o desenvolvimento de competências comunicativas, a consciência cultural e a criatividade, através de experiências interativas de leitura e produção de histórias.

Para ilustrar a interface e o funcionamento das aplicações utilizadas, apresento no Anexo I as imagens da StoryApp Mobeybou em Portugal utilizada no projeto.

Mais informações sobre o projeto e os recursos podem ser consultadas em: <https://mobeybou.com/>

Esta história interativa e multimodal acompanha a personagem Joana numa viagem pelas várias regiões de Portugal, começando nos Açores e terminando em Barcelos. Ao longo do percurso, a protagonista descobre elementos característicos de cada local (como o Mercado dos Lavradores na Madeira, a cataplana algarvia, os pastéis de nata de Lisboa, o fado em Coimbra, o Rio Douro no Porto, os Caretos de Trás-os-Montes ou o figurado de Barcelos), criando oportunidades ricas para a exploração cultural e linguística. A aplicação combina imagem, som, movimento e texto, permitindo múltiplos modos de entrada no conteúdo. As imagens dos episódios que compõem a narrativa estão apresentadas em anexo.

A escolha deste recurso enquadrou-se na intencionalidade de promover contextos de aprendizagem ricos em linguagem, em formatos que integrassem som, imagem, movimento e palavras, alinhando-se com os princípios da pedagogia das multiliteracias e da pedagogia da comunicação. As narrativas digitais multimodais combinam diferentes linguagens (visual, sonora, textual e gestual), oferecendo às crianças múltiplas vias de acesso à informação e de expressão do pensamento. Segundo Pereira et al. (2021), as práticas digitais que promovem a comunicação multimodal facilitam a socialização em novas formas de construção de conhecimento, favorecendo tanto a expressão individual como a partilha no contexto coletivo. Esta visão é inspirada pelo Grupo Nova Londres (2021), que defende a importância de uma pedagogia das multiliteracias, centrada na diversidade de linguagens e na valorização da cultura digital. De acordo com os autores, “a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 101). Neste sentido, “a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade

crecente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102), colocando em evidência a urgência de uma prática educativa que reconheça as diferentes formas de expressão presentes no cotidiano das crianças e que as valorize como instrumentos legítimos de construção de sentido e de comunicação desse sentido.

Ao longo das sessões, a narrativa digital funcionou como ponto de partida, fio condutor e elo de ligação entre diferentes momentos de exploração oral e criação. O uso da narrativa digital não foi um fim em si mesmo, mas um recurso pedagógico, estando sempre articulada com os objetivos pedagógicos definidos para cada grupo. A multimodalidade desta narrativa foi explorada como forma de responder à diversidade de níveis de desenvolvimento linguístico nos dois grupos, oferecendo a cada criança formas diversas de comunicar e participar.

2.3.4 Comunicação oral e Iniciação à Leitura e Escrita

A comunicação, com grande destaque para a oralidade, foi o eixo central da intervenção pedagógica desenvolvida. Em ambos os contextos, Pré-Escolar e 1.º Ciclo, procurei criar oportunidades para que as crianças se pudessem exprimir, escutar os outros e construir sentido através da linguagem oral. Esta intencionalidade foi sustentada por uma perspetiva sociointeracionista, que reconhece a linguagem como mediadora da aprendizagem e como base das interações significativas que promovem o desenvolvimento (Vygotsky, 1978). Neste sentido, procurei trabalhar a oralidade de forma integrada num percurso que procurou promover a apropriação progressiva da linguagem escrita.

No Pré-Escolar, esta intencionalidade esteve mais centrada na criação de contextos comunicativos ricos e significativos, onde a linguagem oral pudesse ser estimulada de forma natural, através de rodas de conversa, reconto, dramatizações e partilhas. Ao transitar para o 1.º Ciclo, mantive esse foco, mas passei também a integrar estratégias de iniciação à leitura e à escrita, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e procurando, ao mesmo tempo, estimular o gosto por aprender e a sua autonomia no processo de construção do conhecimento.

Esta forma de trabalhar a linguagem escrita a partir da oralidade, em contextos significativos, foi influenciada pela leitura de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem que a escrita não é um simples código a ser memorizado, mas um sistema de representação que a criança constrói progressivamente, através da observação, experimentação e reflexão. Segundo as autoras, a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita, e não apenas alguém que reproduz o que o adulto ensina.

2.3.5 A Construção da Identidade Profissional Reflexiva

Ao longo deste projeto de intervenção, procurei construir propostas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento das competências comunicativas das crianças, mas também construir, em paralelo, o meu próprio percurso formativo enquanto futura educadora e professora.

Com base nos contributos de autores como Vygotsky, Bruner, o Grupo Nova Londres, assim como nos princípios das abordagens socioconstrutivistas, multiliteracias e da participação, fui desenvolvendo uma prática pedagógica que procura valorizar a escuta, a adaptação, a mediação e a co-construção de conhecimento com as crianças. A utilização de recursos digitais como as histórias multimodais foi mais do que uma escolha metodológica, uma vez que se tornou parte integrante da minha identidade profissional em construção, desafiando-me a pensar e agir com criatividade, flexibilidade e sentido pedagógico. Este exercício reflexivo sobre a minha prática foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, pois, como refere António Nóvoa (2019), “formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração” (p. 204).

Nesta construção da minha identidade profissional, fui aprendendo a unir teoria e prática, através da observação atenta, do planeamento intencional e da reflexão contínua sobre as minhas decisões em sala. Assumir este lugar de docente significou também assumir uma postura ética, sensível e comprometida com a qualidade da educação. Este relatório, mais do que o registo de um projeto pedagógico, procura ser um reflexo de um percurso de transformação e crescimento pessoal e profissional.

Capítulo III – Metodologia de intervenção e investigação

3.1 Investigação-Ação

De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação-ação procura compreender, melhorar e reformular práticas, realizando intervenções em pequena escala em contextos reais, enquanto se analisa detalhadamente os impactos dessas mesmas ações. A pesquisa exige planeamento, execução, observação e reflexão, com o intuito de promover melhorias e aprofundar o conhecimento dos docentes sobre suas práticas. Esta metodologia desenvolve-se num processo cíclico que se pode representar do seguinte modo:

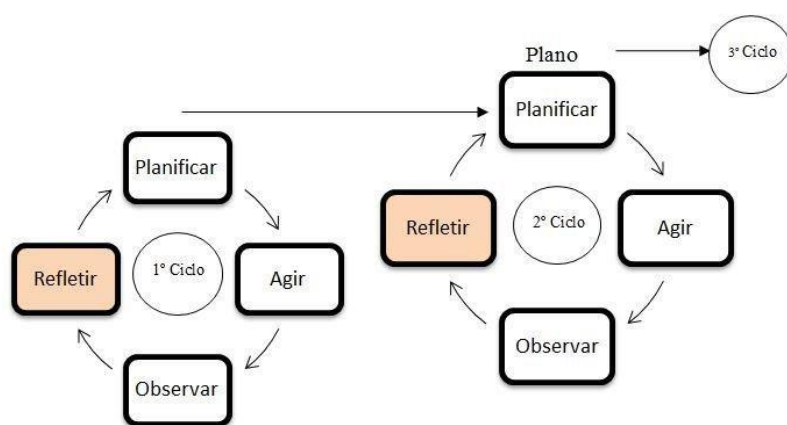


Figura 2 - Ciclo de investigação-ação

Como ilustrado na figura 2, um processo de investigação-ação não se limita a um único ciclo. Esta metodologia visa, fundamentalmente, promover mudanças nas práticas para melhorar os resultados, o que leva a repetidas sequências de fases ao longo do tempo, através de reflexão contínua. Ainda segundo Coutinho et al. (2009), esta metodologia destaca-se por ser crítica, pois espera-se que os seus intervenientes adotem um olhar construtivo sobre a intervenção, procurando ampliá-la, não se limitando a cumprir atividades. É, ainda, autoavaliativa, uma vez que todas as mudanças ou ajustes são avaliados constantemente no sentido de realizar os devidos ajustes consoante a intencionalidade pedagógica do educador/professor. O desenvolvimento do meu projeto de intervenção pedagógica foi fundamentado numa metodologia de investigação-ação, em que cada fase foi cuidadosamente construída, considerando o contexto, os fundos de saber das crianças e as aprendizagens a construir, e também analisada à luz do enquadramento teórico e dos objetivos traçados, influenciando assim a construção continuada do processo de ensino e aprendizagem das crianças e o meu desenvolvimento profissional. Em conformidade, durante as intervenções, observei e procurei refletir criticamente sobre

as minhas práticas, o envolvimento das crianças com as atividades propostas e as interações estabelecidas entre elas. Esta reflexão teve como principal objetivo melhorar a qualidade dessas interações, criando contextos mais ricos de comunicação, cooperação e participação. A recolha de dados partiu das notas de campo, registos audiovisuais (fotografias, gravações de áudio), produções das crianças e do diálogo orientado ou espontâneo com as crianças e/ou entre elas. Estes dados não serviram apenas para descrever, mas sobretudo para interpretar, ajustar e repensar continuamente o percurso pedagógico e consolidar a minha aprendizagem profissional.

3.2 Objetivos e estratégias pedagógicas

Nos pontos seguintes apresento os objetivos que nortearam a intervenção e as estratégias que a sustentaram, diferenciando as práticas nos dois contextos educativos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo), de forma a garantir uma atuação intencional e ajustada às características de cada grupo.

3.2.1 Objetivos de intervenção pedagógica

Este projeto foi desenvolvido com a intenção de promover a comunicação como eixo central da aprendizagem, através da criação de contextos ricos e significativos de linguagem no Pré-Escolar, com o envolvimento das famílias, e da estimulação, no 1.º Ciclo, da autonomia, do gosto por aprender e da articulação entre oralidade, leitura e escrita. Em ambos os contextos, os recursos digitais foram integrados como ponto de partida para a expressão oral, a escuta ativa e a construção partilhada de significados.

Partindo da intencionalidade pedagógica em que sustentei este projeto, defini um conjunto de objetivos orientadores para a intervenção realizada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes objetivos procuraram não só desenvolver competências comunicativas, como também pretendiam fomentar o envolvimento ativo das crianças na construção do seu próprio conhecimento.

Com base nestes aspetos, os objetivos da intervenção pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar foram:

1. Estimular o desenvolvimento da comunicação oral das crianças;
2. Promover o envolvimento das famílias no desenvolvimento da comunicação oral;
3. Apoiar a construção articulada de conhecimento, valorizando a curiosidade, a escuta e a expressão individual e coletiva.

No contexto do 1.º Ciclo, os objetivos definidos foram:

1. Estimular a motivação e o gosto pela leitura e pela escrita;
2. Promover o desenvolvimento articulado da oralidade, leitura e escrita
3. Desenvolver a autonomia, a confiança e a participação ativa das crianças na construção do conhecimento;
4. Familiarizar as crianças com práticas digitais de construção de conhecimento, de forma autónoma, crítica e criativa.

Estes objetivos influenciaram as várias decisões tomadas durante a intervenção, planeamento, implementação, observação e reflexão.

3.2.2 Estratégias de intervenção pedagógica

Para alcançar os objetivos definidos, um dos recursos centrais da intervenção foi a *StoryApp Mobeybou em Portugal*. A história da app foi trabalhada tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, de forma articulada com os objetivos pedagógicos de cada sessão, funcionando como ponto de partida para momentos de exploração, diálogo e criação coletiva. A escolha deste recurso partiu da convicção de que a sua natureza lúdica e interativa apresenta um forte potencial para captar o interesse das crianças e estimular a sua participação ativa, facilitando o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais, de forma significativa.

A narrativa digital foi o mote para a implementação das seguintes estratégias, utilizadas de forma intencional ao longo da intervenção. Entre elas, destacam-se:

- Leitura dialogada e rodas de partilha;
- Visualização de vídeos e imagens reais sobre as várias regiões referidas;
- Análise, partilha e interpretação das fotografias enviadas pelas famílias;
- Representações dramáticas e plásticas das descobertas feitas;
- Produção de textos e recontos orais.

Estas estratégias foram adaptadas aos dois contextos:

- No Pré-Escolar, o foco esteve mais voltado para a criação de ambientes de linguagem ricos, onde as crianças pudessem conhecer e usar vocabulário, expressar ideias e sentimentos e desenvolver o interesse por comunicar. As atividades foram pensadas para respeitar os ritmos individuais e a diversidade de formas de expressão, procurando favorecer a participação ativa

de todos. Paralelamente, também se desenvolveu a construção da consciência física e geográfica inicial, através da valorização dos lugares, dos mapas e das vivências associadas às diferentes regiões.

- No 1.º Ciclo, a proposta evoluiu para a articulação entre a oralidade e aprendizagem formal da leitura e da escrita. A narrativa digital passou a ser usada como ponto de partida para atividades mais sistematizadas de exploração textual, identificação de personagens, estrutura narrativa e produção de pequenas frases e textos. A introdução de informação complementar permitiu expandir a experiência para além da narrativa digital: partindo da app e integrando também vídeos, imagens e curiosidades sobre as regiões/temas abordados, o que ajudou a ampliar o conhecimento das crianças e a relacionar o conteúdo da história com aspetos reais e próximos das suas vivências, reforçando também a construção de uma consciência física e geográfica inicial.

Todas estas estratégias foram pensadas em articulação com os documentos curriculares orientadores, assegurando a coerência com as OCEPE no Pré-Escolar e com as Aprendizagens Essenciais no 1.º Ciclo.

3.3 Objetivos e estratégia de investigação

A intervenção que desenvolvi ao longo da minha prática educativa foi orientada pela finalidade investigativa de aprofundar a minha compreensão teórica e prática sobre o papel dos recursos digitais, em particular das narrativas multimodais, no desenvolvimento da comunicação oral e na construção de aprendizagens significativas com crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo.

Para tal, estabeleci alguns objetivos de investigação que nortearam o meu trabalho diário, bem como selecionei instrumentos de recolha de dados que me permitiram, posteriormente, realizar uma análise sistemática da minha intervenção. A investigação e a intervenção estiveram sempre interligadas, e os seus objetivos fundamentaram profundas reflexões. A minha intenção não foi apenas a de realizar atividades, mas compreender de que forma essas experiências contribuíam para o desenvolvimento das crianças e para a minha construção como futura professora. A seguir, apresento os objetivos de investigação definidos, assim como os instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.3.1 Objetivos de investigação

Os objetivos de investigação que nortearam a vertente investigativa do projeto foram:

1. Compreender de que forma o uso de recursos digitais, em particular de narrativas multimodais, pode promover o desenvolvimento da comunicação oral e das primeiras aprendizagens na leitura e escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo;
2. Identificar potencialidades e desafios associados ao uso de recursos digitais na criação de contextos de aprendizagem culturalmente significativos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.
3. Avaliar o efeito da prática pedagógica sustentada na investigação-ação na construção do desenvolvimento profissional consciente, intencional e fundamentado.

3.3.2 Recolha de dados

Sendo este um projeto sustentado na metodologia de investigação-ação, tornou-se essencial recolher informação de forma sistemática, durante e após as sessões, para compreender o impacto das decisões pedagógicas tomadas e adequar as práticas às necessidades do grupo. Os dados obtidos serviram não só para documentar o processo educativo, mas também para me ajudar a perceber em que medida os objetivos pedagógicos e investigativos estavam a ser alcançados, apoiando a construção contínua e intencional da prática e do meu desenvolvimento profissional. A análise dos dados foi realizada com base numa abordagem temática de natureza dedutivo-indutiva, que partiu de categorias definidas a partir do enquadramento teórico, curricular e dos objetivos pedagógicos, mas esteve também aberta à emergência dos dados recolhidos. Esta opção metodológica permitiu-me articular teoria e prática de forma dinâmica. Nesse sentido, recorri aos seguintes instrumentos de recolha de dados ao longo da minha prática educativa:

- Observação participante: A observação foi a minha principal ferramenta de recolha de dados. Através da observação participante, pude conhecer cada criança e também o grupo/turma de forma holística. Inicialmente, a observação foi fundamental para compreender o contexto e definir estratégias de intervenção. Posteriormente, a observação também me ajudou a monitorizar o progresso em relação aos objetivos estabelecidos, verificando a necessidade de alterações no decorrer do mesmo.
- Notas de campo: As notas de campo foram registadas de forma pontual, sobretudo depois de momentos significativos, tendo sido complementadas por registos audiovisuais e reflexões escritas, que me permitiram analisar o processo e reajustar a intervenção. Estes registos

contribuíram para refletir sobre o impacto das minhas propostas e orientar decisões pedagógicas seguintes, com maior intencionalidade,

- Registos audiovisuais (fotografias e gravações de áudio): Ao longo de todo o processo, as fotografias foram utilizadas para registar momentos significativos de construção de conhecimento e de envolvimento das crianças nas atividades. As gravações de áudio permitiram captar diálogos espontâneos e interações verbais significativas, ajudando-me a escutar com mais atenção o que as crianças diziam, como organizavam o seu discurso e de que forma participavam nas atividades. Este tipo de registo revelou-se particularmente importante para observar a evolução da oralidade e a qualidade das trocas comunicativas. Em nenhum momento as gravações ou fotografias comprometeram a privacidade ou o anonimato das crianças, sendo sempre respeitados os princípios éticos da intervenção.
- Produções das crianças: As representações, fichas de trabalho, frases escritas e outras produções feitas ao longo das sessões foram recolhidas e analisadas enquanto indicadores das aprendizagens em curso. Estes materiais vieram complementar os dados recolhidos por observação e registos de áudio, ajudando-me a perceber de que forma as crianças estavam a organizar o pensamento, se envolviam nas atividades e iam construindo sentido a partir das histórias digitais.
- Questionário às famílias (Educação Pré-Escolar): No contexto da Educação Pré-Escolar, foi ainda aplicado um breve questionário às famílias, com o intuito de recolher perceções sobre o impacto da intervenção nas crianças, em particular ao nível da comunicação, do envolvimento com as histórias e das possíveis conversas em casa relacionadas com as atividades realizadas no Jardim de Infância. As respostas obtidas permitiram compreender de que forma a intervenção teve repercussões fora do ambiente escolar e foram um contributo importante para refletir sobre o papel do contexto escolar na construção de pontes com o contexto familiar e podem ser consultados no Apêndice II.
- Questionário final às crianças (1.º Ciclo): No final do projeto no 1.º ciclo, foi aplicado um breve questionário às crianças, com o objetivo de recolher dados sobre a sua perceção do projeto, das aprendizagens realizadas e da utilização das tecnologias. Este instrumento permitiu perceber que elementos foram mais valorizados pelas crianças e de que forma o uso das TIC influenciou o seu envolvimento e motivação e pode ser consultado no Apêndice III.

Capítulo IV – Apresentação das atividades e análise dos dados

Nesta secção, apresento uma análise das principais atividades realizadas ao longo da intervenção, em cada contexto educativo, com o objetivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo. Os dados serão organizados por categorias temáticas definidas e são discutidos à luz dos objetivos pedagógicos. Além disso, farei um balanço crítico acerca da realização dos objetivos pedagógicos inicialmente estabelecidos.

4.1 Síntese das atividades desenvolvidas

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do projeto procurou articular objetivos, estratégias e práticas diferenciadas nos dois contextos educativos: Pré-Escolar e 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para contextualizar o percurso realizado, apresento de seguida uma tabela síntese com as sessões dinamizadas em cada contexto, com as principais atividades realizadas, destacando as áreas de conteúdo abordadas em cada uma delas.

Pré-Escolar

Apresento, em seguida, uma tabela que sintetiza as sessões realizadas no contexto do Pré-Escolar, destacando as principais atividades desenvolvidas e as áreas de conteúdo mobilizadas (figs. 3 e 4). Em cada linha, destaco as aprendizagens promovidas, identificadas através de um código de cores, cuja legenda, baseada nas áreas de conteúdo das OCEPE, se encontra abaixo para facilitar a leitura e a análise do percurso:

	Área de Formação Pessoal e Social
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Área do Conhecimento do Mundo
	Subdomínio da Música
	Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
	Subdomínio das Artes Visuais
	Subdomínio da Dança
	Domínio da Matemática

Figura 3 - Áreas de Conteúdo das OCEPE presentes na tabela 1

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas no contexto do Pré-Escolar

Data - Título	05/11/24 - Vamos conhecer Portugal com a StoryApp!	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Participação ativa na leitura dialogada da história e respeito pelas opiniões dos colegas.  Participação ativa na leitura dialogada da história; Apropriação oral de vocabulário novo sobre as regiões e os elementos apresentados na narrativa.  Conhecimento e identificação de elementos naturais e culturais do território nacional.  Desenho do mapa de Portugal.	 
Data - Título	06/11/24 - Descobertas do mar com a Joana	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Reflexão sobre o lixo no oceano e valorização de atitudes de cuidado com o planeta.  Apropriação oral de vocabulário novo sobre animais e elementos do mar; descrição oral das imagens da app.  Representação da ilha.  Contagem de elementos no contexto da atividade.	 

Data - Título	13/11/24 - Explorando os Açores	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Participação ativa nas conversas sobre os animais e partilha de opiniões no grupo.  Aquisição de novo vocabulário e registo coletivo no mural de “palavras novas”.  Descoberta dos animais dos Açores e localização no mapa de Portugal.  Criação de desenhos sobre os Açores e registo no mapa coletivo.	 
Data - Título	14/11/24 - Explorando a Madeira: Sabores e sons tradicionais	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Participação entusiasta na dança e respeito pelas tradições e pelos pares durante as atividades de grupo.  Descoberta e identificação dos ingredientes do bolo do caco e objetos típicos; partilha de ideias e descobertas.  Exploração sensorial do bolo do caco e conhecimento das tradições madeirenses.  Audição do brinquinho e apreciação de ritmos e instrumentos típicos.  Criação do colar de rebuçados com recurso a materiais variados.  Dança e recriação de movimentos do bailinho da Madeira em roda com os colegas.	  

Data - Título	20/11/24 - Descobrindo o Algarve: sentidos, histórias e arte	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Interação em grupo e partilha de experiências sensoriais com os colegas.  Leitura dialogada, reconto oral da história e exploração de novas palavras associadas à praia.  Conhecimento dos elementos naturais do Algarve e das suas tradições.  Pintura sensorial com areia e criação artística inspirada na paisagem algarvia.	
Data - Título	21/11/24 - Descobrindo o Alentejo e o mundo das cegonhas	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Participação na dramatização da história em grupo e respeito pelas ideias dos pares.  Leitura dialogada e reconto oral da narrativa; Aquisição de novo vocabulário sobre animais e regiões.  Visualização de vídeo para descobrir mais sobre as cegonhas.  Descoberta do Cante Alentejano.  Representação criativa da cegonha através de pintura ou modelagem.	

Data - Título	26/11/24 - Descobrindo Lisboa e criando azulejos: uma aventura artística	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Partilhas sobre Lisboa e escuta atenta dos colegas.  Descoberta e identificação oral de palavras novas ligadas à cidade e à tradição dos azulejos.  Visualização de vídeo sobre Lisboa e visita ao museu virtual de azulejos; prova de pastel de nata.  Criação de azulejos com a técnica do pontilhismo, inspirados na tradição lisboeta.	 
Data - Título	27/11/24 - Descobrindo sentimentos em Coimbra	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Partilha de sentimentos evocados pela música e respeito pelas emoções dos colegas.  Expressão oral sobre as descobertas feitas e expressão de sentimentos associados ao fado.  Conhecimento da cidade de Coimbra e das suas tradições culturais e musicais.  Escuta atenta de um concerto de fado e exploração de instrumentos tradicionais.  Construção de maracas com materiais reutilizáveis.	  

Data - Título	03/12/24 -Descobrindo o Porto, a Ribeira e o Douro	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Interação nas comparações feitas entre imagens e partilhas em grupo  Descrição oral das semelhanças e diferenças entre imagens da app e imagens reais.  identificação do rio Douro, das pontes e das casas típicas da Ribeira através de imagens e diálogo em grupo.  Criação de origamis de barcos e representação artística da paisagem ribeirinha.	  
Data - Título	05/12/24 e 06/12/24 - Explorando Podence e os Caretos com a Joana.	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Participação entusiasta na receção da visita e nas conversas sobre a tradição dos Caretos.  Diálogo sobre as tradições dos Caretos e apropriação oral de vocabulário sobre as tradições, como chocalhos, máscaras e fatos coloridos.  Conhecimento da aldeia de Podence e da tradição dos Caretos como património cultural.  Criação de Caretos personalizados através de pintura e construção com materiais diversos.	 

Data - Título	14/01/25 - Descobrindo Vila Nova de Famalicão - A nossa terra!	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Valorização das raízes e partilha de vivências sobre o local onde vivem.  Mobilização dos conceitos explorados na app e apropriação oral de vocabulário relativo aos elementos da cidade.  Observação de vídeos e imagens de Famalicão, com diálogo sobre tradições, espaços e cultura local.  Desenho de monumentos, espaços ou tradições de Famalicão a partir das imagens e vídeos trabalhados.	 
Data - Título	27/02/25 - Visita de estudo ao Museu Ferroviário de Lousado, VNF	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Participação atenta e respeitosa durante a visita ao museu e respeito pelas regras.  Partilha oral de observações e curiosidades sobre os comboios e o museu.  Descoberta da história ferroviária local e contacto com património cultural da região.	 

Tabela 1 - Atividades da Educação Pré-Escolar e respetivas áreas de conteúdo.

1.º ciclo

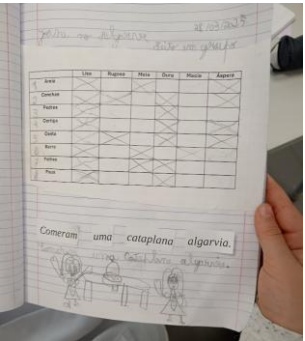
De forma a sintetizar as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, apresento, de seguida, uma tabela resumo com as datas, títulos e principais aprendizagens envolvidas em cada sessão (quadro 2). As aprendizagens estão organizadas por cores, de acordo com a seguinte legenda (fig. 5):

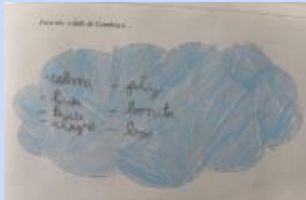
	Português
	Matemática
	Estudo do Meio
	Educação Artística – Artes Visuais
	Educação Artística – Música
	Cidadania
	TIC

Figura 4 - Áreas Curriculares presentes na tabela 2

Tabela 2 – Atividades desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo

Data - Título	13/03/25 - Descobrindo a letra F: A viagem da Joana pelos Açores	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	■ Participação ativa na leitura dialogada da narrativa digital e identificação de palavras iniciadas com a letra F. Realização de um jogo de bingo sonoro com sons iniciais. ■ Estabelecimento de sequência temporal da história e contagem dos elementos associados à viagem. ■ Observação e partilha de curiosidades sobre os seres vivos dos Açores, com destaque para o cagarro e a fajã. ■ Produção de desenho com legenda sobre o episódio, incentivando a comunicação escrita. ■ Partilha em grupo das produções e valorização da curiosidade e da escuta dos colegas.	 
Data - Título	20/03/25 - Descobrindo a Madeira: Cultura, Matemática e Tradição	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	■ Leitura dialogada da narrativa sobre a Madeira e escrita criativa de frases associadas à história. ■ Realização de subtrações contextualizadas, utilizando a reta numérica como estratégia de resolução. ■ Partilha de conhecimentos sobre a cultura madeirense, com destaque para o mercado, o bolo do caco e o brinquinho. ■ Observação e dobragem de origamis inspirados na cultura local; ilustrações livres sobre os elementos explorados. ■ Valorização da diversidade cultural e colaboração entre pares na concretização das tarefas.~	 

Data - Título	27/03/25 - À Descoberta do Algarve: Sons, Sabores e Materiais	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Exploração da narrativa digital sobre o Algarve, incentivando a identificação do dígrafo “ss” e a distinção auditiva entre diferentes fonemas; Observação e discussão sobre objetos associados à cultura algarvia, promovendo a descrição oral e o enriquecimento do vocabulário.  Investigação sobre as propriedades dos materiais usados na cataplana e noutras tradições locais.  Ilustração com legenda de elementos característicos da região.  Valorização do património; trabalho em grupo, promovendo a cooperação e a valorização do património.	 
Data - Título	03/04/25 - Do Alentejo ao coração – uma viagem pelas palavras e pela natureza	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Leitura dialogada da narrativa com enfoque na identificação da letra Z e posterior realização de ditado com palavras selecionadas.  Observação de imagens e vídeos sobre a fauna e flora da região, com destaque para as cegonhas e os campos alentejanos. Comparação das necessidades dos seres vivos em diferentes habitats.  Produção artística simbólica com sementes e elementos naturais, explorando a ligação à natureza.  Reflexão em grupo sobre atitudes de cuidado, empatia e respeito pelos seres vivos.	 

Data - Título	24/04/25 - Descobrir Lisboa: sons, formas e profissões	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	Exploração da narrativa digital com destaque para os sons [s] e [z] e identificação de palavras relacionadas com a cidade de Lisboa. Escrita de frases simples com apoio visual. Observação de imagens e vídeos sobre Lisboa, com especial atenção às fachadas geométricas, aos monumentos, ao rio Tejo e às profissões locais. Realização de composições geométricas com figuras planas. Diálogo sobre a capital, com destaque para o património arquitetónico, profissões urbanas e elementos da gastronomia local, como o pastel de nata. Realização de composições geométricas inspiradas nas fachadas de edifícios e monumentos de Lisboa. Valorização de profissões, gosto pessoal, trabalho de grupo.	 
Data - Título	02/05/25 - Descobrir Coimbra com a Joana: Descobertas sobre a cidade, o rio e a música	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	Leitura dialogada da narrativa digital, com identificação de elementos culturais e naturais, como a Universidade e o rio Mondego. Produção de texto orientado sobre as descobertas feitas. Diálogo em grupo sobre os elementos apresentados, com destaque para o património cultural da cidade e o rio Mondego. Representação gráfica do que foi mais significativo. Escuta e apreciação musical de excertos de fado. Reconhecimento da identidade cultural; valorização do país.	

Data - Título	08/05/25 - Viajando por Porto e Podence	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	■ Leitura dialogada da narrativa digital com exploração oral de imagens e diálogo sobre a cidade do Porto e a aldeia de Podence. Identificação do rio Douro e comparação entre cidade e aldeia. ■ Resolução de problemas simples com representação de estratégias utilizadas. ■ Descoberta do património cultural de Podence, com destaque para a tradição dos Caretos. ■ Criação de desenhos e figuras inspiradas nas máscaras e trajes típicos. ■ Reforço sobre atitudes de respeito, responsabilidade e cooperação nos diferentes contextos.	
Data - Título	15/05/25 - Barcelos: Dos figurados às medidas e memórias	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	■ Exploração da lenda do Galo de Barcelos e reconto oral coletivo, seguido de escrita cooperativa do texto, com atenção à consciência fonológica e à segmentação das palavras. ■ Atividades práticas de medição com unidades não convencionais, promovendo a comparação e representação de grandezas. ■ Observação e diálogo sobre o património simbólico e cultural de Barcelos, com destaque para os figurados populares. ■ Representação gráfica inspirada no Galo de Barcelos de Joana Vasconcelos. ■ Valorização das tradições e da identidade cultural; respeito pela justiça e diversidade.	  

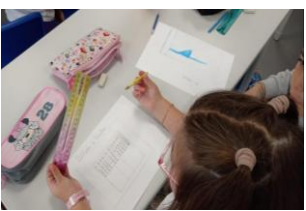
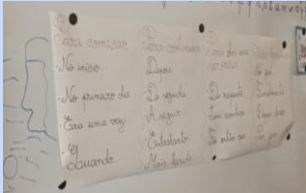
Data - Título	22/05/25 - Escrita Criativa em Dupla	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Revisitação das regiões exploradas ao longo do projeto e organização de ideias em dupla para criar um pequeno texto; Planeamento e produção de texto narrativo simples, oralidade e organização de ideias.  Localização e identificação de características regionais no território nacional.  Ilustração criativa do local representado.  Trabalho cooperativo e valorização da partilha de experiências coletivas.	  
Data - Título	29/05/25 - Construção Coletiva do <i>Nosso Livro</i>	
Áreas de conteúdo trabalhadas - Descrição	 Planeamento do texto final; Leitura partilhada das frases criadas pelas duplas e organização do texto coletivo em grande grupo; reforço sobre o uso de conectores para garantir a coesão da narrativa.  Experimentação artística com ferramentas digitais.  Envolvimento ativo na construção de sentido coletivo e pertença ao grupo.  Escrita colaborativa no documento Word projetado; Exploração inicial do StoryMaker em duplas; Valorização do percurso vivido e do sentimento de pertença ao grupo, através da criação de uma história construída por todos.	 

Tabela 2 - Atividades realizadas no âmbito do projeto de estágio no 1.º Ciclo de Educação Básica e respetivas áreas curriculares.

4.2 Análise da intervenção

Após a apresentação das atividades desenvolvidas, segue-se a análise dos dados recolhidos nos dois contextos educativos. Esta análise procura mostrar o impacto da intervenção na promoção das competências comunicativas das crianças. A apresentação é organizada por categorias temáticas e estruturada separadamente para o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

4.2.1 - Educação Pré-Escolar

Um dos principais desafios que senti durante a intervenção foi o de adaptar as propostas às diferentes formas de comunicação das crianças, sobretudo das mais novas. Foi no momento em que tive as primeiras interações que senti o “choque de realidade” ao perceber que muitas das minhas ideias pré-concebidas não eram suficientes para chegar às crianças mais novas. Foi toda uma construção de aprendizagem ao longo do meu estágio até compreender quais as melhores formas de as envolver de forma significativa. Percebi que teria de potenciar várias formas de linguagem para além da verbal e tornar as experiências o mais sensoriais possível para potenciar a comunicação oral das crianças.

Foi com esse sentido, com essa nova perceção, que, logo numa das primeiras intervenções do projeto, criei a “ilha” na sala, que exigiu uma preparação prévia com mantas e tecidos, luzes e som ambiente do mar. Antes de entrar na sala, as crianças foram convidadas a descalçar-se e entramos na sala simulando o movimento de rotação de braços, como se estivéssemos a nadar até à ilha. As crianças aderiram com entusiasmo e compreenderam de forma concreta o que era uma ilha (fig. 5).



Figura 5 - Representação simbólica da “ilha” criada na sala

Logo após esse momento, uma das crianças, a brincar com um telemóvel imaginário, disse: “Mãe, estou a fazer uma viagem!”. Noutro momento, quando entraram na sala já com a disposição habitual, outra criança comentou: “Nós já não estamos no oceano”. Estas expressões espontâneas mostraram-me que, quando as propostas envolvem o corpo e a imaginação, as crianças envolvem-se e comunicam, seja com palavras, gestos ou através da brincadeira simbólica. Foi neste processo de descoberta que compreendi a importância de potenciar contextos que respeitem o tempo, o corpo e as linguagens únicas de cada criança. Esta experiência foi, para mim, um ponto de viragem na intervenção que veio reforçar a importância de criar ambientes imersivos e expressivos como ponto de partida para o desenvolvimento da comunicação.

Tendo como referência os objetivos definidos para este contexto (promover a comunicação oral, reforçar o envolvimento familiar e valorizar a diversidade expressiva e ampliar o conhecimento do mundo), organizei a análise em cinco categorias que procuram traduzir, na prática, o impacto da intervenção. Ao longo das sessões, pude observar progressos significativos em diversos aspetos da linguagem, assim como no envolvimento, na participação das crianças e na ampliação do seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia.

Participação e expressão oral: No início do estágio, as crianças apresentavam dificuldades ao nível da expressão verbal, algumas com frases muito curtas, outras com articulação pouco clara. As primeiras observações e momentos de conversa revelaram também uma escuta pouco atenta e um tempo de atenção limitado, o que reforçou a necessidade de criar contextos comunicativos mais ricos e envolventes. Essas limitações ficaram evidentes numa manhã, logo na segunda semana de estágio, em que tive a oportunidade de contar uma história ao grupo. Procurei fazer uma leitura dialogada, mas as respostas eram muito escassas e, quase sempre, partiam das crianças de 4 anos, duas meninas que já estavam na sala no ano anterior. A maioria das crianças mantinha longos silêncios ou olhava fixamente para mim, sem dar qualquer resposta. Algumas murmuravam palavras isoladas, difíceis de compreender, o que exigia reformulações constantes da minha parte para dar continuidade à conversa.

Com a introdução da *StoryApp Mobeybou em Portugal* e a mediação dos diferentes episódios, notei um aumento progressivo do interesse das crianças pela narrativa, acompanhada de uma maior vontade de participar nos diálogos, de comentar, de fazer perguntas, construindo frases mais completas e progressivamente mobilizando vocabulário aprendido. A expressão da Dalila sobre a cataplana quando

estávamos a ver o episódio do Algarve (sessão 4): “Olha, estou a ver conchas lá dentro!” é um exemplo dessa participação comunicativa, assim como a observação do João: “comeu tudo!”, ao observar o episódio, revelando não só atenção ao detalhe como a construção de sentido com base na narrativa visual. Já durante a exploração do episódio de Lisboa (sessão 7), muitas crianças começaram a comentar ao mesmo tempo, a identificar pormenores nas imagens e a estabelecer ligações com experiências pessoais. A Maria, por exemplo, ao ver a estátua na praça exclamou: “É Jesus!”. Nessa mesma sessão, perguntei ao grupo: “O que é que se faz mais num rio?”. A Clara, uma menina de 3 anos, disse: “Eu quero dizer.” Incentivei-a a falar “Diz”, mas ela ficou em silêncio. A educadora, tentando apoiar, começou a reformular a pergunta, mas Clara interrompeu com firmeza: “Não, eu estava primeiro!” Ao retomar a palavra, respondeu com orgulho: “Nadar”. Estes episódios revelam não só o aumento da participação, mas também o crescente desejo de tomar a palavra e ser escutada.

Constatei que um ponto de partida importante para esse aumento da participação esteve relacionado com o uso de perguntas abertas, que fui integrando de forma mais intencional à medida que observava o grupo. Perguntas como *“O que será que vai acontecer agora?”*, *“Quem já viu algo assim?”* ou *“Se estivessem ali o que gostavam de fazer?”* foram surgindo com frequência nas interações, permitindo às crianças pensar, imaginar e organizar melhor as suas respostas. Neste sentido, e para incentivar a resposta, procurei criar um ambiente de aceitação e abertura, um espaço seguro para falar, onde as crianças se sentissem confortáveis para o fazer, sem medo de exposição ou de erro. Um exemplo curioso aconteceu quando, ao explorar o episódio de Lisboa, perguntei às crianças o que gostariam de fazer se estivessem naquele lugar. O Rafael respondeu: “Brincava e corria.” A partir desse momento, essa expressão ficou associada à cidade de Lisboa, sendo retomada por várias crianças sempre que o tema surgia nos momentos de trabalho na sala. Estas perguntas contribuíram para alargar os momentos de diálogo e fomentar a escuta entre pares, reforçando a oralidade como espaço partilhado de construção de sentido.

Foi também visível o uso de novo vocabulário aprendido nas sessões, não só nos momentos de grupo, mas também nas interações espontâneas. Um exemplo significativo ocorreu quando a Oriana me disse numa manhã, quando nos estávamos a sentar para cantar os “Bons dias”: “Oh professora, eu disse ao meu pai que queria ir ao Oceano Atlântico”. Esta frase demonstra não só a apropriação do termo, mas também a transferência do que foi aprendido na escola para o contexto familiar, o que reforça a intencionalidade do projeto na articulação entre aprendizagem e vida das crianças. Também nos momentos de brincadeira livre, era frequente observar situações em que a narrativa deixava marcas. Várias vezes, as crianças organizavam as cadeiras em fila e brincavam a fazer viagens de

autocarro, escolhendo destinos diversos: praia, compras, festa, médico... “Vamos à praia!”, dizia o Mateus. Ainda que não mencionassem diretamente a história, estas brincadeiras pareciam ser influenciadas pela ideia de viagem explorada nas sessões.

À medida que a narrativa avançava, fui percebendo que as crianças se apropriavam de palavras-chave que foram associando a cada episódio. Em cada sessão, antes de iniciar o novo episódio, costumava recapitular os episódios anteriores à medida que iam passando, sem fazer a leitura, mas dando espaço para que completassem a sequência da viagem da Joana. Este momento de recapitulação mostrou-se muito interessante, porque percebi que o grupo tinha feito uma associação que se repetia de sessão para sessão. Os Açores eram associados ao “Pico”, devido à partilha do Duarte, que trouxe uma imagem de casa e explicou ao grupo que era a maior montanha de Portugal. Quando lhe pedi que recordasse o que a mãe lhe tinha dito (“É uma montanha que é...?”), ele respondeu: “Grande!”. Esta associação foi reforçada por outras palavras como “fajã” e “cagarros”. A Madeira era associada ao “Mercado dos Lavradores”; o Algarve, aos “bichinhos do mar” dentro da cataplana; o Alentejo às “cegonhas”, sempre acompanhadas do gesto de bater com as mãos como os bicos das aves; sobre Lisboa diziam “a cidade” e os “pastéis de Belém”, informação que foi uma outra criança que introduziu, porque no texto e na sala eu falava nos pastéis de nata; e Coimbra, ao “fado”. Estes elementos mostram não só a apropriação de vocabulário relevante, como também o modo como cada episódio foi sendo integrado na memória coletiva do grupo, criando um repertório comum que servia de ponto de partida para novas aprendizagens. Quando chegamos à nossa cidade, em Vila Nova de Famalicão, o desejo de participar tornou-se especialmente visível, muitas crianças reconheciam as imagens apresentadas e comentavam com entusiasmo: “Eu conheço!” ou “Eu vou ali com a minha mãe”. Este tipo de comentário espontâneo revelou não só atenção ao que era apresentado, mas também a vontade de partilhar e de se fazer ouvir, demonstrando uma oralidade mais confiante e situada.

Conhecimento do Mundo: Para além das evidências identificáveis no ponto anterior, uma evidência da construção de conhecimento está na evolução da perceção do grupo sobre o mapa de Portugal. Na primeira sessão, ao apresentar a aplicação sem som, nenhuma criança reconheceu que se tratava de um mapa. Já na sessão 7, a Sofia apontou com entusiasmo para o ecrã e disse: “Olha professora, o nosso Portugal!”, uma evidência clara da construção progressiva de conhecimento, mostrando não só atenção, mas também apropriação do que já tinha sido explorado. Ainda nessa construção de conhecimento espacial, uma situação marcante aconteceu durante a sessão sobre os Caretos de Podence. Ao perguntar ao grupo onde ficava Podence, a Clara (3 anos) apontou para o

mapa e disse: “Fica ali em cima”. Inicialmente, aponte para a zona de Viana do Castelo, mas ela riu e corrigiu-me dizendo que não. Apenas quando coloquei a mão no lado direito superior do mapa é que disse de forma divertida que eu estava certa, como se fosse algo tão óbvio e desse graça um adulto não saber. Esta criança, vinda da creche, surpreendeu-me pela forma como conseguiu de forma tão rápida reconhecer a localização espacial. Sei que é algo abstrato e nunca tive como intenção que retivessem esse tipo de informação, sobretudo as crianças mais novas. Contudo, apesar da abstração, o projeto parece ter favorecido uma perceção inicial sobre localização geográfica.

Envolvimento: As fotografias recolhidas ao longo das sessões mostram momentos de grande concentração e envolvimento crescente (fig. 6).



Figura 6 - As crianças assistem com atenção à exploração digital da StoryApp Mobeybou

As crianças mostravam entusiasmo visível: levantavam-se dos lugares, apontavam, imitavam os movimentos das personagens e, em algumas sessões, dançavam ao som da música e batiam palmas. Por exemplo, após ouvirem o som que as cegonhas fazem com o bico e o que isso significa, várias crianças começaram a imitar esse bater com as mãos em frente à boca, simulando que elas próprias estavam a “bater os seus bicos”. A partir desse momento, sempre que se falava em cegonhas, começavam o movimento, sorrindo e trocando olhares cúmplices e divertidos entre elas.

À medida que se apropriaram do modo de funcionamento das sessões, as crianças tornaram-se cada vez mais participativas, colocando questões, comentando e associando palavras a gestos e sons. Além do bater de bicos das cegonhas, outro exemplo aconteceu com o brinquinho da Madeira, que diziam mexendo na orelha, ou a forma orgulhosa e divertida com que diziam “cagarros”. Este envolvimento não foi só físico, mas também cognitivo e emocional. Em várias sessões surgiram perguntas e comentários espontâneos das crianças que mostravam curiosidade e ligação com o que viam. Na sessão 8, por exemplo, ao ver a imagem da Universidade de Coimbra num vídeo da cidade, a Dalila perguntou: “O que tem lá dentro?”, demonstrando atenção aos detalhes e desejo de saber mais. Ainda nessa sessão, enquanto explorávamos os instrumentos musicais tradicionais, ao ouvir o som das castanholas, a Camila comentou: “Parece o som da cegonha branca!”, fazendo uma associação que mostra como foi capaz de lembrar o som e de o ligar a outro momento da história, criando pontes entre o que já tinha visto e o que estava a explorar.

Numa outra ocasião, durante a exploração do episódio de Lisboa (sessão 7), ao chamar a atenção sobre o ruído urbano e o som das buzinas, perguntei se no Alentejo também se ouviam assim. A Oriana respondeu com naturalidade: “Não, mas eu já ouvi no Porto”, partilhando e relacionando com a sua vivência pessoal mesmo antes de termos trabalhado essa cidade. Estes exemplos mostram como as histórias digitais pode despertar a atenção, a escuta ativa e a construção de sentido a partir das vivências das próprias crianças.

Representação e construção de sentido: As produções gráficas feitas logo após a exploração dos episódios funcionaram como uma forma de consolidação e aprofundamento das aprendizagens. Logo na segunda sessão, depois de termos vivido a experiência concreta de uma “ilha” criada na sala, sugeri às crianças que desenhassem o que tínhamos experienciado. Cada um fez a sua representação e tornou-se visível a compreensão simbólica do conceito de ilha, terra cercada de água por todos os lados (fig. 7).



Figura 7 - Representação do conceito de “ilha”

Num outro momento, na sessão sobre a cidade do Porto (sessão 9), a colagem das casinhas e dos barcos, inspirada na cidade do Porto, foi uma das atividades que evidenciou a capacidade das crianças de representar visualmente elementos da narrativa. Através de recortes geométricos coloridos, as crianças recriaram as fachadas dos edifícios da Ribeira, junto ao rio Douro e colaram pequenos barcos feitos em papel kraft sobre a água. Cada composição apresenta variações (janelas, portas, riscas ou padrões), que refletem a forma como cada criança interpretou o cenário (fig. 8 e 9). Este trabalho evidenciou a compreensão dos elementos essenciais do episódio e mostrou como, mesmo sem recorrer à escrita, as crianças conseguiam comunicar visualmente as ideias exploradas.



Figura 8 - Produção visual inspirada na cidade do Porto.



Figura 9 - Conjunto de Produções visuais inspiradas na cidade do Porto.

Apesar das várias etapas envolvidas (pintura do rio e do céu, recorte e colagem das casas, dobragem do barco), as crianças mantiveram-se concentradas e motivadas durante toda a atividade (fig. 10 e 11). Havia um silêncio relativo na sala porque as crianças estavam mesmo focadas no que estavam a fazer. Num determinado momento, tiveram de interromper para assistir a uma sessão de sensibilização com enfermeiras sobre higiene oral, mas, mal terminou, voltaram espontaneamente aos seus lugares e retomaram o trabalho sem qualquer instrução. Este momento mostrou como, quando as propostas são significativas, as crianças, naturalmente, aderem e envolvem-se com foco e prazer.



Figura 10 - Momento de trabalho autónomo e concentrado durante a representação da Ribeira, no Porto.



Figura 11 - Momento de trabalho autónomo e concentrado durante a representação da Ribeira, no Porto.

Mais tarde, no episódio do nordeste transmontano (sessão 10), sobre os Caretos de Podence, as crianças colaboraram na construção de uma figura em tamanho real. Usaram fios de lã para criar as franjas do traje tradicional, decoraram a máscara da figura e completaram o trabalho em grupo, com envolvimento (fig. 12). Esta atividade permitiu às crianças explorarem a textura e a cor, dando corpo e volume a uma representação coletiva. Foi um momento de apropriação simbólica que revelou a atenção ao detalhe e o prazer de colaborar na construção do personagem.



Figura 12 - Representação coletiva dos Caretos de Podence

Relação com as famílias: Antes de iniciar a intervenção, tive uma reunião com as famílias, durante a qual apresentei os objetivos do projeto, a pertinência da temática e a importância da sua colaboração para o sucesso das atividades. Desde o início, procurei cultivar uma relação próxima e participativa, explicando que a ligação entre o contexto escolar e familiar seria essencial para ampliar as aprendizagens das crianças.

Durante o desenvolvimento do projeto, mantive uma comunicação semanal com as famílias através de um Boletim Informativo (fig. 13).



Figura 13 - Primeira página do Boletim n.º 1

Nestes boletins, partilhei o que tinha sido trabalhado em cada sessão, incluindo imagens das produções das crianças, descrições das atividades realizadas e as regiões exploradas. No final de cada boletim, propunha pequenos desafios às famílias como trazer objetos relacionados com a região seguinte, partilhar fotografias ou pesquisar algumas informações em família. Esta dinâmica funcionou muito bem, pois recebi várias respostas ao longo de todas as sessões, como o envio de um saco com conchas para explorar a praia/mar no episódio do Algarve, variadíssimas fotografias das crianças nos locais a explorar, doces típicos, etc. Com o avançar das semanas, fui sentindo um envolvimento crescente por parte das famílias, que mostravam entusiasmo pelo projeto e sentiam vontade de partilhar como os filhos andavam animados, conseguiram os tocadores de guitarra para irem ao Jardim de Infância tocar para as crianças, procuravam doces típicos das regiões para cozinhar e enviar para que

podéssemos provar. Todos estes exemplos surgiram de forma espontânea e com entusiasmo. Um outro exemplo desta ligação afetiva e pedagógica foi o caso do Rafael. Sabendo que Barcelos ia ser explorada, os pais decidiram ir visitar a cidade no fim de semana prévio à sessão. Durante a apresentação das imagens e vídeos, o Rafael mostrava grande entusiasmo, reconhecendo os locais e comentando com entusiasmo o que tinha visto. Este momento confirmou o impacto que o envolvimento familiar pode ter na motivação e no interesse da criança, com efeito na sua comunicação, reforçando a importância de manter uma articulação estreita entre o que se vive na escola e em casa. Sei que não consegui tocar todos os pais, mas senti que seria uma questão de tempo. Recordo o caso do pai da Sofia, que, na primeira reunião, apresentava uma postura muito séria e com uma postura corporal tensa e com pouca abertura, tendo ficado emocionado ao ver o vídeo do projeto com fotografias das crianças nos diversos momentos do projeto, que projetei na reunião final. Importa referir, que depois do vídeo, os pais foram convidados a ir à sala ver os trabalhos dos filhos, e este pai em concreto estava a tirar fotografias a todos os trabalhos, procurando os da filha, tendo sido quase o último a abandonar a sala. Apesar de continuar sem se expressar verbalmente, apresentava, nesse momento, uma postura mais relaxada. A esposa dizia que o marido estava encantado com os trabalhos. Essa ligação afetiva e pedagógica acabou por enriquecer ainda mais a experiência educativa, reforçando o sentimento de pertença e o diálogo entre a escola e a família. Numa outra situação, num encontro casual, a mãe de uma criança que vinha da creche, e que no início se mostrava mais tímida e com alguma dificuldade em comunicar, confidenciou-me: "Até a minha mãe diz, ela parece outra. Antes chorava para ir para a creche, agora diz que não se pode atrasar porque tem muito trabalho para fazer." Este testemunho espontâneo mostrou-me o quanto o projeto poderia estar a conseguir gerar envolvimento afetivo e sentido de pertença nas crianças.

Para compreender o impacto desta intervenção fora do ambiente escolar, apliquei um questionário às famílias no final do projeto (ver Apêndice II). As respostas mostraram que a maioria participou nas partilhas propostas e que todas as famílias reconheceram efeitos positivos nas conversas e brincadeiras em casa, o que reforça a ideia do efeito do projeto, com continuidade entre os contextos de vida da criança. Nas palavras de uma mãe: "Todos os dias, as brincadeiras que tínhamos com ela tinham a ver com alguma parte da viagem da Joana... ou sobre os cagarros, ou sobre os binóculos para ver as cegonhas..." Este tipo de resposta revela não só o entusiasmo das crianças, mas também a forma como os conteúdos trabalhados foram apropriados e ressignificados nas rotinas familiares. Outro encarregado de educação referiu: "Ver a Matilde a fazer o barulho das cegonhas; a dar-nos a conhecer os cagarros (que soube logo dizer que era um pássaro) ... Identificar o galo como sendo de Barcelos e

ainda vir super-entusiasmada dizer-nos que existe um rio chamado Douro!". Estes testemunhos confirmam não só a apropriação do vocabulário e dos conteúdos culturais e geográficos, como mostram o impacto afetivo que estas descobertas provocaram nas crianças.

Algumas famílias destacaram também mudanças na qualidade do discurso, como "a utilização de palavras mais complexas" ou "um discurso mais organizado", e outras destacaram a curiosidade crescente por temas como o Oceano Atlântico, as ilhas, os mapas ou os elementos culturais das regiões. Para além do vocabulário, surgiram também novas atitudes e interesses: "Ela queria tirar fotos a tudo o que gostava para mostrar aos amigos e à professora." ou "Passou a querer provar coisas novas dos locais." Estas respostas mostram como a proposta pedagógica se estendeu para além dos muros da escola, reforçando a sua intencionalidade ao envolver a família como parceira ativa no desenvolvimento comunicativo e cultural da criança.

Ainda que o questionário tenha tido um carácter informal, os dados obtidos reforçam a perceção de que a mediação pedagógica baseada na StoryApp teve eco no contexto familiar, confirmando o seu potencial para a construção de projetos com sentido, que estabelecem pontes entre escola, família e território, criando contextos de comunicação motivadores.

Síntese: De uma forma geral, a análise dos dados recolhidos neste contexto permite-me concluir que, apesar das limitações de tempo e recursos, a utilização da narrativa digital, aliada a uma mediação intencional através das estratégias implementadas e atenta à escuta das crianças, teve um impacto positivo na promoção da comunicação oral e no envolvimento das crianças nas atividades. As estratégias implementadas, como a criação de cenários imersivos, o uso de perguntas abertas, a valorização das várias linguagens e o diálogo constante com as famílias, potenciaram uma evolução notória na participação, na escuta entre as crianças e na sua expressão, mesmo entre aquelas com maiores dificuldades iniciais. As produções, os momentos de exploração e conversa, as partilhas e os comentários das famílias confirmam que a proposta não se esgotou no contexto escolar, mas teve reflexo na vida familiar, despertando novas curiosidades e formas de comunicação. Um dos momentos mais significativos surgiu quando, a propósito do desafio de explorarem em família a nossa terra, Famalicão, uma família levou a criança e o seu irmão mais novo a visitar duas freguesias do concelho de onde os avós eram naturais. Criaram, assim, um momento familiar riquíssimo, no qual os avós assumiram o papel de guias e contadores das suas histórias, partilhando memórias com os netos. O registo fotográfico e em vídeo feito pela família ficou como marca visível de um envolvimento que extrapolou largamente as minhas expectativas iniciais.

4.2.2 - 1.º Ciclo

A continuidade do projeto no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico implicou um reajuste dos objetivos e das estratégias definidos para o Pré-Escolar, mantendo-se, no entanto, o mesmo fio condutor o uso de narrativas digitais multimodais como recurso pedagógico integrador e potenciador da comunicação e da aprendizagem.

Ao iniciar o estágio na turma do 1.º ano, percebi que muitas crianças ainda não tinham consolidado aspetos fundamentais da oralidade. Revelavam dificuldades na construção de frases completas, vocabulário limitado e, em muitos casos, um tempo de atenção reduzido. Além disso, a motivação para atividades escolares mais tradicionais, como seguir o manual de forma integral, realizar tarefas repetitivas e participar em práticas ainda muito centradas no professor, era baixa, o que me levou à constante adaptação das propostas, ajustando-as de forma a captar o interesse do grupo. Esse processo implicou uma reflexão contínua sobre a minha mediação pedagógica, levando-me a reformular as minhas estratégias, e a clarificar e ter bem presente qual era a intencionalidade da minha ação. Este contexto acabou por exigir um maior esforço mental da minha parte logo desde o início. O facto de ter muitas dúvidas e poucas respostas desgastou-me e fez-me sentir um pouco perdida. A aparente apatia que percebi em grande parte do grupo foi uma realidade que não esperava encontrar da forma como encontrei num 1.º ano. Algumas crianças mostravam dificuldades de concentração, chegando, por vezes, a dispersar-se ao fim de poucos minutos de explicação, o que tornou evidente que a gestão do tempo e das dinâmicas teria de ser constantemente reajustada para despertar e manter o envolvimento do grupo. Foi precisamente este desafio que marcou o início do meu processo de investigação-ação neste contexto, para perceber o que não estava a funcionar e como poderia adaptar-me para ir ao encontro das necessidades reais das crianças. Houve momentos em que tive de encurtar a proposta inicial, simplificar as instruções ou fazer escolhas sobre o que seria mais importante e adequado para o grupo naquele momento, deixando o resto para outra altura mais oportuna. Esses pequenos ajustes foram essenciais para ajustar a prática à realidade do grupo e ajudar as crianças a manterem o foco e a motivação.

Leitura dialogada, oralidade e participação: Um dos objetivos pedagógicos centrais para este ciclo era estimular o gosto pela leitura e escrita, começando pela construção da oralidade como base de todo esse processo. As primeiras sessões centraram-se, por isso, na leitura dialogada da narrativa da StoryApp Mobybou em Portugal, promovendo a interpretação oral da história, a identificação dos personagens e das suas ações, assim como a exploração de conceitos e

conhecimentos geográficos e culturais do nosso país, criando pontes com as experiências das crianças e promovendo o uso espontâneo e situado da linguagem.

Desde a primeira sessão, com a apresentação da narrativa completa, foi possível observar essa ligação com o mundo pessoal das crianças, potenciada pela app. Através da leitura dialogada, os comentários espontâneos iam surgindo e davam sentido ao texto. Ao chegar ao episódio do Algarve, por exemplo, o Santiago comentou: “Algarve, já fui”, sendo logo seguido pelo Gonçalves, duas carteiras à frente: “Eu também”. Estas falas espontâneas parecem mostrar a vontade de partilhar as suas vivências, de reconhecer o local apresentado e de se colocar, de alguma forma, dentro da narrativa. Uma situação semelhante ocorreu na sessão dedicada ao episódio de Lisboa, no momento em que explorámos as profissões. Muitas crianças mostraram entusiasmo e quiseram partilhar o que os seus pais faziam. Esse momento de partilha familiar mobilizou a oralidade de forma significativa, favorecendo a ligação entre o conteúdo escolar e o conhecimento e vivência pessoal das crianças, e tornando o diálogo mais expressivo e espontâneo.

Noutra sessão, ao abordar a cidade do Porto, perguntei se já tinham visitado a zona da Ribeira, ao que a Francisca responde de forma segura: “Já fui ao Porto, mas não fui para aí”, mostrando compreensão do cenário e distinção geográfica. Na exploração interativa do episódio do Nordeste Transmontano, no momento em que era necessário ajudar a personagem a avançar, o Dinis exclamou com entusiasmo: “Joga, professora!”, revelando envolvimento e emoção nesse momento. Na sessão sobre Barcelos, quando apenas tínhamos a imagem do episódio e eu perguntava se conheciam alguma cidade que desse destaque aos galos, enquanto todo o grupo mostrava um ar confuso, o Santiago, após algum silêncio diz: “Barcelos!”, antecipando corretamente o nome da cidade antes de esta ter sido revelada, acrescentando: “A minha avó vive lá, eu vou lá almoçar ao domingo.”

Entendo que estes episódios, aparentemente simples, mostram como a leitura dialogada pode potenciar a oralidade, sobretudo quando há espaço e abertura e quando o contexto é significativo (Fig 14).



Figura 14 – Momento de leitura dialogada da narrativa da StoryApp Mobeybou

Escrita e construção textual: De forma progressiva e faseada, em cada episódio a oralidade foi também integrando a produção escrita. As primeiras propostas de escrita focaram-se na elaboração de pequenas frases a partir das imagens da história, com o apoio do vocabulário trabalhado coletivamente. Numa das sessões, depois da visualização do episódio da Madeira, no Mercado dos Lavradores, a personagem, depois de colocar frutas no cesto e com a nossa interação, sai do ecrã. Pedi, então, às crianças que imaginassem o que poderia ter acontecido depois. O objetivo era estimular a criatividade e o uso da linguagem escrita num contexto significativo. Expliquei que poderiam escrever como achavam que se escrevia, sem se preocuparem com os erros ortográficos, porque o mais importante era a ideia e o esforço em participar. Na verdade, neste momento, o meu maior objetivo era mesmo estimular a criatividade. Contudo, a maioria das respostas estava muito centrada no que tinha acontecido, tinha muitos “comprou frutas”, e outras frases semelhantes, mas, ainda assim percebi algo importante: as crianças aceitaram bem a proposta, mesmo aquelas que tinham mais dificuldades na escrita, ou que costumavam mostrar resistência à escrita, e começaram todos a trabalhar mal acabei de explicar o que pretendia. Foi ainda possível perceber que, ao valorizar a intenção e não a correção

formal, a maioria conseguiu escrever com autonomia, cometendo apenas erros pontuais ou naturais desta fase inicial da escrita.

Foi nesse último pedido que a Yasmin escreveu “A Joana foi pagar.”, acompanhando a frase com uma ilustração detalhada da cena, onde se reconhece a personagem junto ao balcão (Fig. 15).

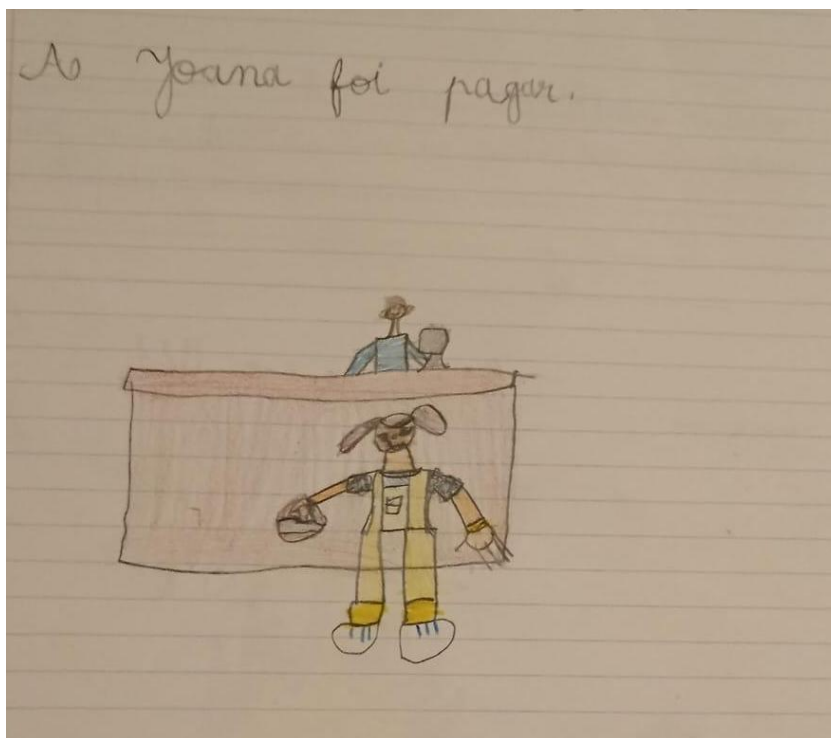


Figura 15 – Produção escrita e visual sobre a ação da personagem após sair do ecrã.

Ainda que breve, esta produção já evidencia como a articulação entre oralidade, leitura e escrita começou a ganhar forma, permitindo à criança expressar o essencial de forma autónoma. Cerca de dois meses depois, já mais avançada, a mesma aluna escreveu: “Eu não sabia que existiam os Caretos de Podence. E não sabia que abanavam [o] carapuço de noite.” (fig. 16). Esta resposta à pergunta sobre o que aprendeu ou descobriu mostra a capacidade de resgatar informação que foi significativa para si, organizá-la e verbalizá-la por escrito com bastante autonomia.

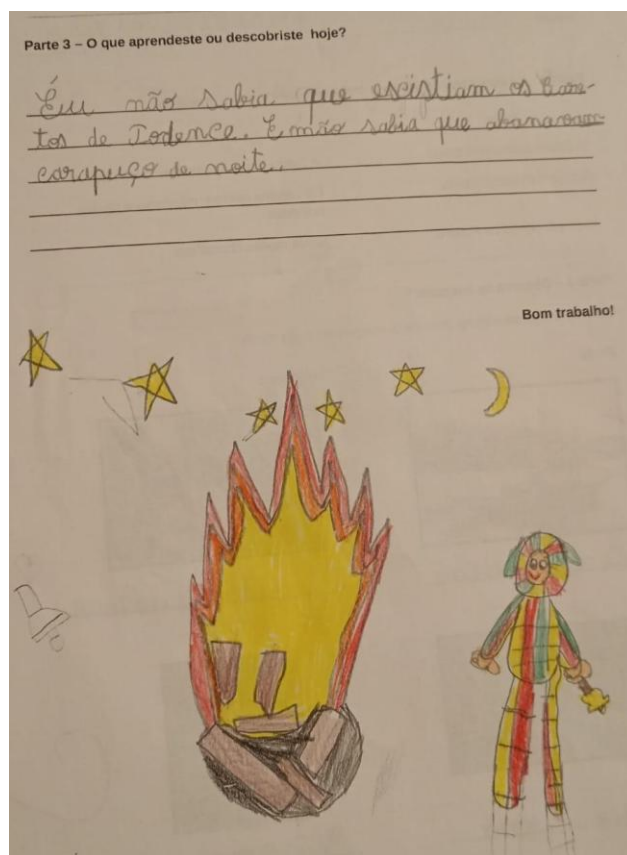


Figura 16 – Registo escrito e ilustrado após sessão sobre os Carretos de Podence.

Em vários momentos, para apoiar o desenvolvimento da escrita, sugeri aos alunos que relessem o que tinham escrito em voz alta. Num desses momentos, a Maria apercebeu-se de que tinha repetido a mesma palavra e, espontaneamente, reformulou a frase. Numa outra ocasião, a Sofia não sabia como começar a escrever. Perguntei o que mais tinha gostado da história e ela respondeu: “do fado”. A partir daí, fomos construindo juntas a frase: “O fado de Coimbra é muito bonito.”. Estas pequenas intervenções mostram a importância da mediação, da escuta e da valorização da intenção da criança como ponto de partida para a construção do texto escrito, processo que se tornou ainda mais evidente na escrita cooperativa do livro coletivo, realizada na reta final da intervenção (ver Apêndice IV). Esse trabalho começou com uma pesquisa prévia sobre cada região, orientada e realizada em casa com o apoio das famílias. O pedido foi formalizado através de uma comunicação escrita enviada às famílias (Apêndice I), na qual foram indicadas sugestões de tópicos simples como tradições, paisagens, gastronomia ou elementos culturais típicos da região atribuída a cada criança. Seguiu-se a elaboração dos episódios das regiões em duplas, onde cada par de alunos escreveu e ilustrou a sua parte da história, e culminou com a construção do texto final em grande grupo. Nesta fase, os textos e as ilustrações foram projetados e, durante o processo intencional de escrita colaborativa, fomos decidindo

em conjunto, o que manter, como estabelecer as ligações entre os episódios e como garantir a coerência da narrativa, num exercício partilhado de revisão, escuta e construção de sentido. Esta experiência de escrita colaborativa pareceu deixar uma marca positiva nas crianças. No questionário final, uma das respostas recolhidas foi: “Gostei de fazer o livro da Joana”, o que parece mostrar o orgulho de participar ativamente num produto coletivo com significado.

Envolvimento e cooperação: Ao longo das sessões, foi possível observar um aumento progressivo da participação das crianças. Os trabalhos em duplas, o sorteio de espátulas com nomes para escolher quem iria ao quadro e os momentos de trabalho coletivo, em pequeno grupo ou em grande grupo, proporcionaram uma excelente oportunidade para trabalhar a cooperação, a escuta e a responsabilidade partilhada.

A este propósito, refiro, por exemplo, o caso de uma das duplas que se reuniu durante o fim de semana, em casa, com o apoio dos pais, para realizar a pesquisa sobre a sua região. A proposta consistia em procurar informações simples sobre tradições, paisagens, gastronomia ou elementos culturais típicos da região atribuída, de forma a prepararem-se para escrever o episódio da história. Esta situação foi particularmente interessante, pois mostra como o envolvimento ultrapassou o espaço escolar e se transformou numa iniciativa familiar e cooperativa.

O próprio facto de organizar as crianças em pequenos grupos, na sala, mesmo quando realizavam tarefas individuais, como algumas fichas de leitura ou escrita, revelou-se uma estratégia eficaz para promover a entreajuda e manter a atenção. Nesses momentos, muitas vezes partilharam dúvidas, trocaram ideias ou compararam respostas, o que estimulou o pensamento coletivo e o sentido de cooperação (fig. 17). As crianças mostraram-se entusiasmadas com a possibilidade de colaborar, de construir algo em conjunto e de ver o seu contributo reconhecido no produto final, o que foi particularmente evidente no âmbito do livro coletivo. A frase da Mia resume bem essa vivência: “Gostava quando fazíamos em grupos e pensávamos coisas nos nossos grupos”, o que me parece ser bastante positivo.



Figura 17 – Exemplo de uma atividade em grupo: crianças envolvidas na organização de formas

Ainda nos trabalhos de grupo, houve momentos em que cada grupo, todos os elementos ou um representante, apresentou as suas produções/resoluções à turma. Estas apresentações foram momentos ricos de comunicação oral, participação e escuta, onde os colegas foram convidados a comentar, sugerir melhorias ou confirmar o que tinha sido dito. Quando discordaram, tiveram de justificar o porquê, o que ajudou a promover o pensamento crítico e a argumentação. Como, por exemplo, num momento de resolução de problemas matemáticos, em que um grupo mostrou que, na sua resolução, escolheu usar feijões para chegar à resposta, e um outro grupo argumentou que tinha usado a tabela do cem e que isso era “mais rápido”. Nesse momento, convidei a criança a vir ao quadro, onde tínhamos uma tabela do cem afixada, para explicar como tinham pensado. A comparação entre estratégias proporcionou um momento rico de partilha oral e aprendizagem.

Familiarização com o uso dos recursos digitais para construir conhecimento: A utilização da StoryApp Mobeybou como ponto de partida revelou-se, mais uma vez, altamente motivadora. O interesse e entusiasmo das crianças foi crescendo progressivamente, sendo visíveis através da expectativa e ânsia de conhecerem os episódios seguintes. Frases como “É hoje o dia da história da Joana?” ou “Porque é que não podemos ver a história todos os dias? Ou pelo menos duas vezes por semana?” revelam esse envolvimento afetivo com a narrativa e a vontade de continuar a acompanhar a viagem da personagem pelo país.

Para além de todos os ganhos já referidos, a narrativa digital proporcionou também aprendizagens significativas ao nível cognitivo. As crianças foram progressivamente reconhecendo e apropriando-se de conceitos relacionados com o território português, como a diferença entre cidade e aldeia, as tradições regionais, os instrumentos musicais típicos ou os elementos naturais como o rio e o mar, integrando esse conhecimento de forma ativa e contextualizada. A StoryApp funcionou como ponto de partida para aprendizagens geográficas e culturais, facilitando a construção de sentido a partir da experiência digital. As crianças demonstraram esta apropriação tanto nos diálogos em sala, como nas representações visuais e verbais realizadas posteriormente, como já evidenciado.

Este envolvimento afetivo e cognitivo foi também referido pelas próprias crianças no questionário final, no qual afirmaram: “Gostávamos muito porque aprendíamos coisas novas”, “Era bom porque cada vez era uma coisa nova”, e ainda “Trabalhávamos todos os dias, mas era diferente”. Estes comentários sugerem que a experiência digital foi entendida como uma oportunidade de aprendizagem real e significativa, diferente da rotina escolar habitual. A StoryApp funcionou como ponto de partida para outras aprendizagens, como a localização geográfica e o reconhecimento de costumes regionais. Este envolvimento foi também evidente nas respostas ao questionário final, como: “Gostei muito de ver as histórias” ou “Aprendi que havia Caretos em Portugal”, revelando apropriação dos conteúdos explorados e ligação afetiva com a narrativa. Para além disso, os alunos destacaram o caráter interativo da aplicação, demonstraram grande entusiasmo e curiosidade sempre que viam algo a brilhar, pedindo para que carregasse para “ver o que acontece”. Na avaliação do projeto esse foi um dos aspetos destacados. Referiram expressões como “a Joana mexia”, “nós é que fazíamos”, e destacaram também a aprendizagem com expressões como “aprendíamos coisas novas sobre Portugal”.

Também as crianças com mais dificuldades, seja ao nível da concentração ou da expressão oral, reagiram positivamente ao estímulo multimodal da app, participando com mais regularidade e mostrando mais interesse em participar. É disso exemplo a resposta do David, uma criança que se distraía facilmente com qualquer estímulo, quando lhe perguntei por que razão queria tanto ver a história e ele disse: “Eu quero trabalhar!”. Uma frase que me surpreendeu pelo contraste com o comportamento habitual.

Para além da narrativa multimodal em si, percebi que também as estratégias associadas geraram grande motivação. A partir de cada episódio, procurava expandir a narrativa, trazendo imagens, vídeos, objetos e atividades que permitissem aprofundar os conteúdos apresentados e articulá-los com outras áreas do saber. Como referiu o Dinis, na sua resposta ao inquérito: “Tinha coisas novas... Porque nós íamos fazer atividades...”, referindo-se a esses momentos de prolongamento da história, onde as

aprendizagens se tornavam mais concretas e significativas, por serem experienciadas de forma ativa, visual e interligada com outras áreas do conhecimento.

4.3 Avaliação das intervenções: aprendizagens profissionais

A análise global das intervenções realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo permite-me afirmar que o recurso às narrativas digitais multimodais, nomeadamente à StoryApp Mobeybou em Portugal, foi um elemento facilitador do desenvolvimento das competências comunicativas das crianças, da sua participação ativa e da criação de ambientes de aprendizagem mais ricos, envolventes e culturalmente significativos.

Esta análise pretende, assim, responder à pergunta de investigação formulada no início do projeto, ao mostrar que os recursos digitais multimodais, quando mediados com intencionalidade pedagógica, promoveram, efetivamente, o desenvolvimento da comunicação oral, a articulação com a leitura e a escrita, a construção de aprendizagens e o envolvimento ativo das crianças e das famílias.

No Pré-Escolar, a narrativa digital permitiu criar contextos ricos e motivadores, onde mesmo as crianças com maiores dificuldades de expressão verbal foram demonstrando envolvimento, entusiasmo e vontade de participar. A oralidade foi trabalhada de forma transversal, através de estratégias intencionais como a leitura dialogada e as rodas de conversa diárias, onde se promovia a escuta ativa e a partilha de ideias; o reconto coletivo da narrativa, incentivando as crianças a organizar e a verbalizar o que tinham compreendido, ainda que, neste caso, essa verbalização surgisse muitas vezes de forma fragmentada, apoiada por gestos, expressões ou reformulações do adulto, num processo progressivo e colaborativo de construção do sentido; e as representações em desenho, dramatização ou modelagem, que serviam como momentos de consolidação e expressão do aprendido.

Verifiquei que, quando realizadas com intenção pedagógica, estas práticas podem promover, efetivamente, o uso funcional da linguagem e o envolvimento das crianças em contextos significativos.

No 1.º ciclo, a intervenção exigiu maior adaptação e outra intencionalidade, tanto na forma de mediar os conteúdos, como na própria organização do tempo letivo. A estrutura curricular e o ritmo mais formal da sala de aula colocaram-me perante o desafio de integrar o projeto nos objetivos programáticos, mantendo, em simultâneo, o envolvimento ativo das crianças. Senti dificuldade em manter a continuidade de propostas mais abertas ou exploratórias, não por não ter essa intencionalidade pedagógica, mas porque me faltava, ainda, a experiência necessária para articular com fluidez a dimensão lúdica e expressiva das propostas com as exigências formais do currículo. Este

confronto levou-me a refletir sobre a importância de pensar o currículo a partir do projeto, e não o contrário, e sobre como é possível cumprir os objetivos previstos através de propostas integradas e significativas, quando estas partem da observação e escuta das crianças, dos seus interesses e do seu contexto.

Sinto que a articulação entre os dois ciclos deu ao projeto uma coerência interna significativa. Ao usar o mesmo recurso digital como fio condutor, consegui aprofundar a vertente comunicativa da aprendizagem e observar a sua potencial evolução de forma continuada, adequando e respeitando os ritmos e as particularidades de cada grupo. Esta continuidade deu-me ainda a possibilidade de experimentar estratégias, comparar resultados e refletir sobre o impacto real da minha ação pedagógica. De forma geral, a intervenção no 1.º Ciclo confirmou os objetivos pedagógicos inicialmente estabelecidos, revelando o impacto positivo das histórias digitais na promoção da comunicação oral, da autonomia e na articulação entre oralidade, leitura e escrita. Os dados recolhidos, tanto nos diálogos em sala como nos questionários aplicados às crianças, evidenciaram um envolvimento, não apenas cognitivo, mas também afetivo, com a narrativa e com as atividades desenvolvidas. Este processo desafiou-me enquanto professora em formação, exigindo atenção constante à escuta, à adaptação e à intenção pedagógica presente em cada proposta. Tal como referem Cope e Kalantzis (2009), quando os alunos são criadores de significado e não apenas recetores, o processo educativo transforma-se. E essa transformação foi algo que pude viver e observar de forma concreta ao longo deste projeto.

Entre os principais efeitos observados em ambos os níveis, destaco:

- O aumento do tempo de atenção durante as atividades com a história;
- A apropriação de vocabulário novo;
- A melhoria na escuta entre pares e na construção de sentido coletivo.

Estes efeitos, no seu todo, mostram como as histórias, quando mediadas com intencionalidade, podem tornar-se o ponto de partida para o desenvolvimento da comunicação oral, para o diálogo e para a construção de sentido partilhado entre crianças, professores e famílias.

Para consolidar a análise realizada e evidenciar de forma comparativa o impacto da intervenção nos dois ciclos, apresento de seguida uma tabela-síntese com os principais aspetos observados. Este exercício permitiu-me perceber os pontos comuns, as especificidades de cada grupo e o que aprendi com a continuidade do projeto.

Tabela 3 – Síntese Comparativa

Dimensão analisada	Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo
Objetivo central	Promoção da comunicação oral e ligação escola-família	Desenvolvimento da oralidade e articulação com a escrita
Papel das narrativas digitais	Estímulo para a expressão, escuta e reconto	Ponto de partida para a escrita e envolvimento com conteúdos
Formas de mediação	Escuta, reconto, brincadeira simbólica, diversidade de representação	Interpretação oral, produção escrita, cooperação em duplas ou pequenos grupos
Dificuldades principais	Adaptação da prática às múltiplas formas de linguagem	Fragmentação do tempo e pressão curricular
Efeitos observados	Participação crescente, apropriação simbólica, entusiasmo	Atenção e motivação, vocabulário novo, vontade de trabalhar
Aprendizagem profissional	Promoção da comunicação através das narrativas digitais, com respeito pelo ritmo e pelas múltiplas formas de linguagem de cada criança	Integração curricular com intencionalidade, usando as narrativas digitais para desenvolver a oralidade e articular leitura e escrita

Tabela 3 – Síntese Comparativa

De uma forma geral, os dados recolhidos e os efeitos observados ao longo da intervenção permitem-me afirmar que os objetivos pedagógicos delineados no início, designadamente, desenvolver a comunicação oral, articular oralidade, leitura e escrita, e fortalecer a ligação com as famílias, foram concretizados de forma progressiva e com intencionalidade, através de uma prática sustentada na utilização de recursos digitais, na escuta, na mediação e no respeito pelos ritmos e contextos das crianças.

Capítulo V – Conclusões, limitações e perspectivas futuras

Neste relatório, procurei apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, o percurso de intervenção e investigação desenvolvido nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. O projeto assentou na metodologia de investigação-ação, que me permitiu avaliar, planejar, intervir, observar e refletir sobre a minha prática pedagógica e sobre o impacto das minhas propostas nas aprendizagens das crianças. Esta abordagem mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da minha identidade profissional, permitindo-me compreender a complexidade da ação educativa, a importância de valorizar a escuta e de ajustar as minhas decisões com base na observação e na reflexão crítica.

Ao longo do processo, percebi que a utilização da StoryApp Mobeybou contribuiu para a coerência da minha ação, funcionando como recurso para promover a comunicação oral situada, favorecer a escuta ativa e estimular a partilha de ideias, e como linha orientadora transversal aos dois contextos educativos. Esse fio condutor teve de sofrer as alterações necessárias para se posicionar e enquadrar com as dinâmicas, necessidades e níveis de aprendizagem do 1.º Ciclo. Se, no Pré-Escolar, o foco esteve na criação de experiências sensoriais e simbólicas que despertassem a curiosidade e favorecessem a expressão, criando e potenciando um ambiente facilitador de boas conversas, em casa e na escola, no 1.º Ciclo, o desafio foi integrar esse mesmo espírito numa lógica mais estruturada, articulando as propostas com os objetivos curriculares e respeitando, ao mesmo tempo, o ritmo da turma. Este processo levou-me a estar mais atenta e trazer com maior consciência a intencionalidade pedagógica para a minha ação, nos diversos momentos desde a planificação à necessidade de tomar decisões no momento da aula. Ao olhar para trás, percebo que foi essa reflexão, escuta e observação constantes (do grupo e das suas necessidades, do contexto e de mim mesma) que tornaram possível manter a coerência do projeto, respeitando a identidade de cada ciclo e, ao mesmo tempo, aprofundando o desenvolvimento da comunicação das crianças.

Para além dos efeitos observados nas crianças, este projeto permitiu-me crescer como profissional, ajudando-me a desenvolver uma postura mais atenta, intencional e fundamentada. Compreendi na prática a importância de escutar, observar, refletir, colocar em causa as minhas ideias prévias, ajustando com fundamentação teórica e criatividade, e a confiar nos processos que se constroem em conjunto com as crianças. Foi um percurso que me permitiu articular teoria e prática de forma viva, e perceber que essa articulação não se faz apenas nos planos, mas no modo como se olha, se escuta e se age no quotidiano da sala e se assume com consciência a responsabilidade da nossa ação, cujo impacto irá além do grupo das crianças com trabalhamos, chegando à família e à sociedade onde estamos inseridos. Ao longo deste percurso, fui confirmando a perceção de que a proposta

pedagógica baseada na StoryApp gerou um impacto real, comunicativo, afetivo e cultural, no Pré-Escolar, e, no 1.º Ciclo, permitiu aprofundar ainda mais esse envolvimento, mantendo-se o mesmo fio condutor: comunicar, participar e construir sentido através das narrativas digitais multimodais. Importa referir que, neste projeto, a tecnologia não foi o foco da aprendizagem, mas sim um meio facilitador para a construir. O recurso digital potenciou o desenvolvimento de novas formas de expressão e construção de sentido, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação e da relação com o mundo. Este aspeto liga-se diretamente aos objetivos de investigação definidos, ao evidenciar a forma como os recursos digitais podem potenciar aprendizagens significativas e revelar-se instrumentos valiosos na criação de contextos educativos mais envolventes, ricos e estimulantes. Para mim, enquanto docente em formação, esta constatação traduziu-se na aprendizagem do potencial pedagógico da tecnologia, mas sobretudo da importância da intencionalidade, da escuta e da mediação consciente e responsável na construção de propostas com sentido.

Contudo, reconheço também as limitações do percurso realizado. O tempo disponível foi reduzido face à riqueza do que se pretendia e poderia desenvolver. Nem todas as estratégias planeadas puderam ser aprofundadas, pelas exigências e imprevistos próprios de cada contexto, mas também por, em parte, ser ainda uma aprendiz em contexto. No Pré-Escolar, os desafios passaram pela necessidade de adaptar a minha conduta e as minhas propostas às formas de expressão não verbal das crianças mais novas, o que exigiu tempo e disponibilidade para ouvir, observar e refletir. Por vezes, isso significou deixar de lado algumas intenções e ideias iniciais para valorizar o que emergia do grupo no momento. No 1.º Ciclo, a gestão do tempo letivo, mais fragmentado e condicionado pelos conteúdos programáticos, associado ao ritmo de trabalho e resposta das crianças, levou-me a encurtar e/ou reorganizar certas propostas. Senti falta de tempo para consolidar algumas das aprendizagens feitas. Gostava de ter tido oportunidade de aprofundar o trabalho cooperativo a partir das histórias criadas e de garantir um maior equilíbrio entre a escrita individual e os momentos coletivos de revisão. Para além disso, a turma não tinha facilidade de acesso a recursos digitais, o que limitou ainda mais a minha ação. Gostaria de ter criado mais momentos de exploração livre da StoryApp e do StoryMaker por parte das crianças, pois acredito que dessa forma a experiência teria sido muito mais rica. Ainda assim, sinto que os objetivos principais foram concretizados e que estas limitações serviram para reforçar a importância de uma planificação flexível, que tem de se adaptar ao contexto e às possibilidades reais do momento e do contexto.

Importa ainda referir que a recolha de dados nem sempre foi tão sistemática como gostaria. A documentação escrita e a análise detalhada de algumas interações ficaram comprometidas, tanto pela

gestão do tempo, como pelo esforço de conciliar a prática com outras responsabilidades académicas e pessoais. Apesar disso, estas limitações não anularam o impacto da intervenção, mas reforçaram, para mim, a importância da flexibilidade e da humildade como características essenciais de um professor/educador reflexivo. Por outro lado, a impossibilidade de registar tudo permitiu-me estar verdadeiramente presente nas sessões, trabalhando a escuta, a memória reflexiva e a interpretação de sinais não verbais, competências fundamentais na relação pedagógica.

Ao longo deste percurso, também eu fui transformando o meu olhar. Aprofundei a compreensão sobre as múltiplas linguagens da infância, reconhecendo o valor de criar contextos situados e sensíveis e de respeitar os tempos e os modos únicos de expressão de cada criança. Esta consciência ajudou-me a planear com mais intenção e a estar mais disponível para escutar, ajustar e confiar no processo.

No futuro, pretendo aprofundar o trabalho com narrativas digitais, explorar novas formas de articulação entre oralidade, leitura e escrita e investir mais no envolvimento das famílias, criando estratégias de comunicação mais simples e afetivas. Acredito que é neste diálogo entre escola, crianças e famílias, mediado por experiências significativas, que se constroem as aprendizagens mais duradouras e humanas. Mais do que um instrumento de avaliação final, o questionário aplicado às crianças revelou-se, para mim, uma poderosa ferramenta de escuta. Ajudou-me a perceber o verdadeiro impacto da intervenção a partir do seu olhar, mostrando aspetos que não tinha percebido. Algumas respostas mostraram que o que valorizavam não era apenas a história digital em si, mas o facto de, a partir dela, “fazermos muitas coisas”, como disse a Maria. Esta descoberta reforçou em mim a certeza de que dar voz às crianças deve ser um princípio orientador da prática pedagógica. Levo comigo o desejo de continuar a aprofundar o trabalho com narrativas digitais, de explorar novas formas de articulação entre oralidade, leitura e escrita e de investir mais no envolvimento das famílias, criando estratégias de comunicação mais simples e afetivas. Desejo, também, encontrar formas mais sistemáticas e sensíveis de escutar os alunos, integrando os seus feedbacks no próprio processo de construção das aprendizagens.

Finalizo este percurso com o sentimento de que não se tratou apenas de um estágio, mas de uma experiência formativa com impacto profundo na construção da minha identidade profissional. Levo comigo a certeza de que as histórias, digitais ou não, continuarão a ser centrais no meu trabalho: como linguagem, como encontro, como caminho de expressão e de construção de sentido com as crianças. É com esta convicção que sigo, disponível para continuar a aprender com e para as crianças.

Referências bibliográficas, apêndices e anexos

- Bruner, J. (1983). *Como as crianças aprendem a falar* (J. Chaves, Trans.). Instituto Piaget.
- Bruner, J. (1992). The narrative construction of reality. In *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. (pp. 229–248). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ANO / 1.º Ciclo do Ensino Básico Português*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ANO / 1.º Ciclo do Ensino Básico Estudo do Meio*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Artmed.
- Fernandes, V., Cezaro, P., Oliveira, K., & Moura, D. (2024). Aprendizagem Ativa e Tecnologias Digitais na Educação. *Revista Ubiquidade*, 7(1), 6–16.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogenese da lingua escrita*. Artmed.
- Gomes, A. (2012). *Sistema de Escrita Alfabética*. Editora Melhoramentos.
- Grupo Nova Londres. (2021). Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Revista Linguagem Em Foco*, 13(2), 101–145. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente* (pp. 13–33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo Sem Fronteiras*, 18(1), 198–208.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Pereira, Í. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler*, (0), 50–59. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/boasconversas.html>
- Pereira, Í., Parente, M., & da Silva, M. (2021). Digital literacy in early childhood education: what can we learn from innovative practitioners? *International Journal of Early Years Education*, 31(1). <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892598>
- Rego, T. (2009). *Vygotsky : uma perspectiva historico-cultural da educacao*. Vozes.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a*

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

Vygotsky, L. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (P. Bezerra, Trans.).
Martins Fontes.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7257251/mod_resource/content/1/VIGOTSKI_A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001, Diário Da República n.º 201, Série I-A de 30 de agosto de 2001

Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2006

Despacho n.º 6478/2017, Diário da República n.º 143/2017, Série II de 26 de julho de 2017

Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República n.º 138, Série II de 19 de julho de 2018

Lei n.º 5/97, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A, 10 de fevereiro de 1997

Anexos

Anexo I - Imagens da StoryApp Mobeybou em Portugal

As imagens que se seguem foram retiradas da aplicação digital *StoryApp Mobeybou em Portugal*, utilizada como recurso central no desenvolvimento da intervenção pedagógica. Estas imagens ilustram os cenários, personagens e objetos explorados com as crianças ao longo das sessões, funcionando como suporte visual para a construção de sentido, o desenvolvimento da linguagem e o diálogo intercultural. A presença destes elementos multimodais contribuiu para a criação de experiências educativas mais envolventes, significativas e culturalmente ricas.

Página inicial

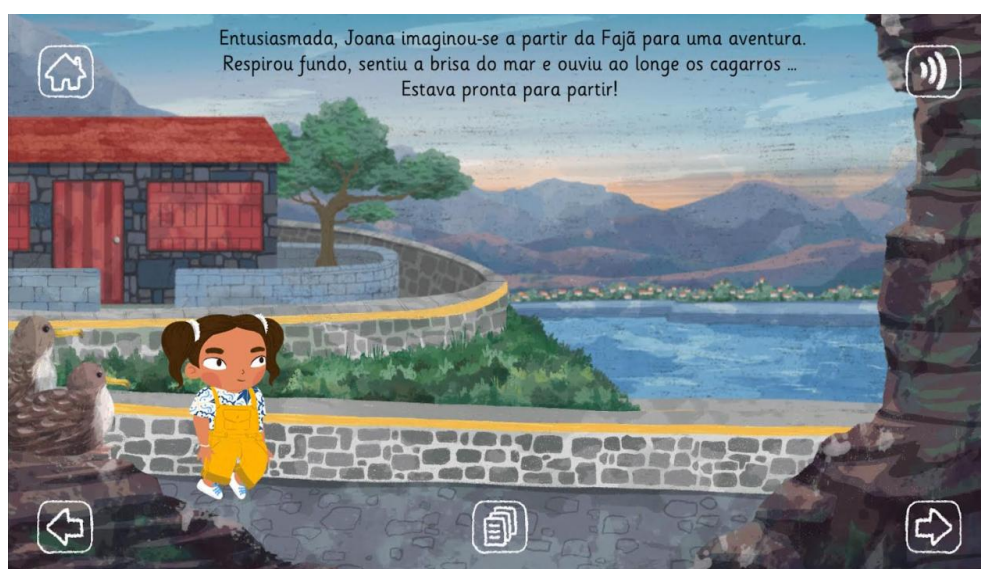


1.º capítulo

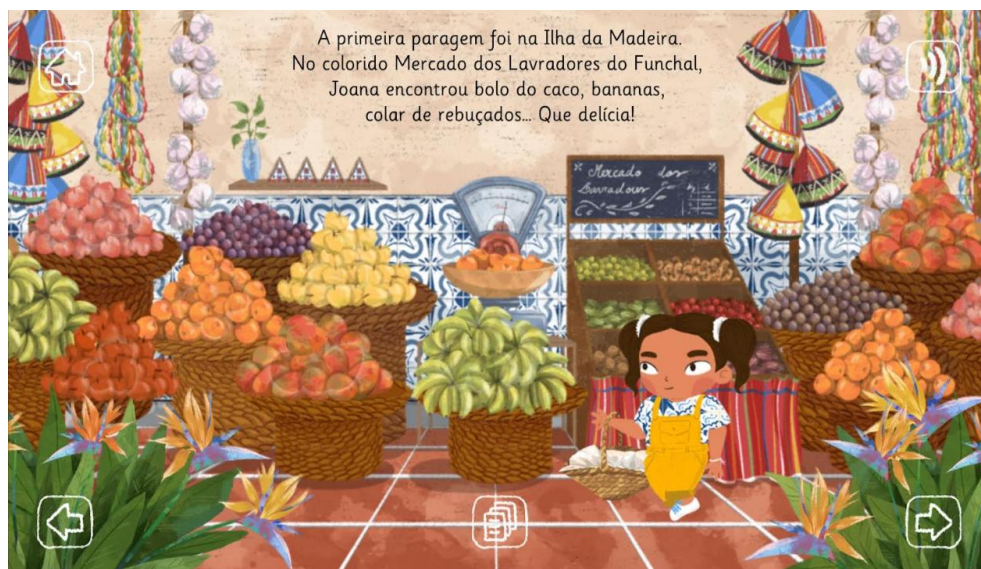




2.º capítulo



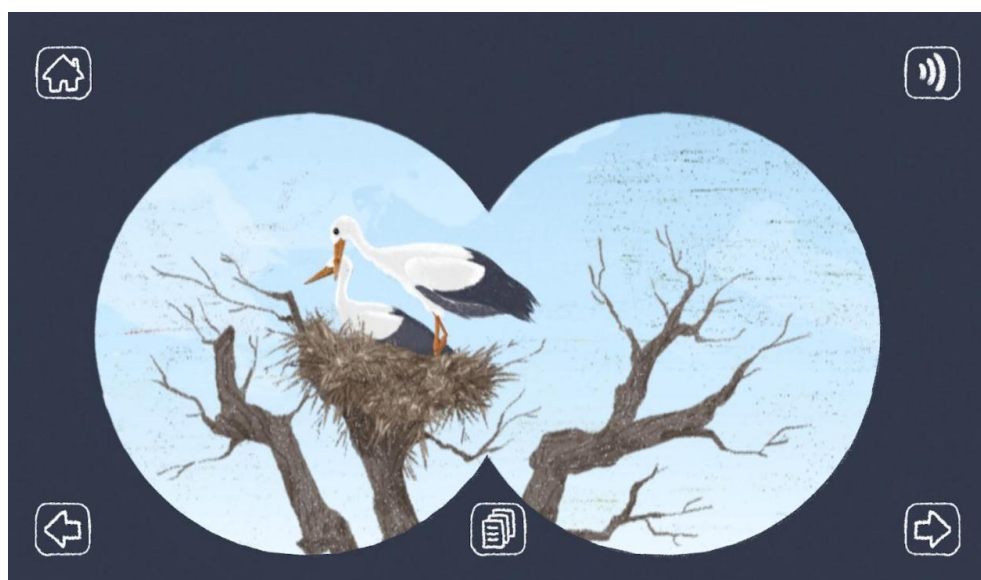
3.º capítulo



4.º capítulo



5.º capítulo



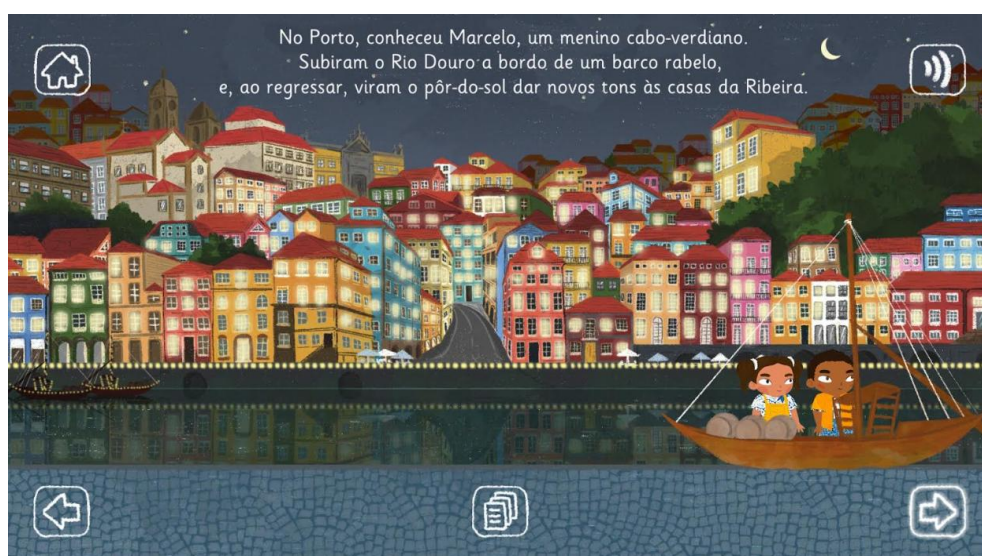
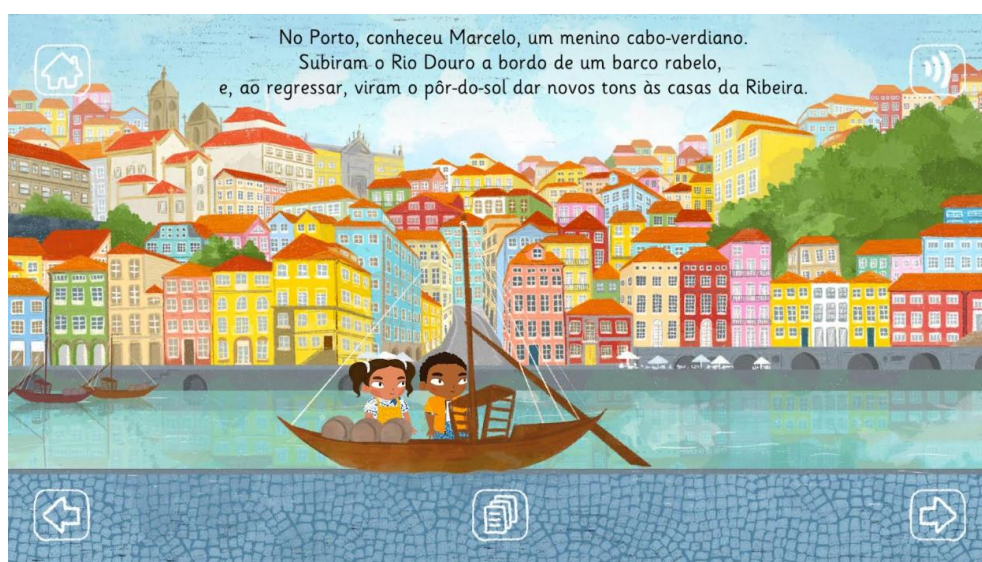
6.º capítulo



7.º capítulo



8.º capítulo



9.º capítulo



10.º capítulo



11.º capítulo



Apêndices

Apêndice I – Pedido de colaboração enviado às famílias para a construção da história coletiva

Convite às Famílias – Vamos construir juntos uma história!



Querida família,

Nas últimas semanas, temos acompanhado a personagem Joana numa viagem muito especial por Portugal. Através de histórias, imagens, músicas e descobertas, as crianças exploraram diferentes regiões do nosso país, desenvolvendo a sua curiosidade, criatividade, expressão oral e escrita.

Chegou agora o momento de criar o nosso próprio livro coletivo. Cada dupla será responsável por escrever uma parte da história, baseada numa das regiões que exploramos.

Gostaríamos de contar com a vossa colaboração nesta construção, **ajudando a criança a pesquisar elementos típicos da região que lhe foi atribuída**: pode ser uma comida, uma paisagem, uma figura tradicional, uma música, uma personagem, um animal... o que quiserem!

Como podem ajudar?

- Conversar com a criança sobre a região
- Pesquisar imagens ou curiosidades simples
- Trazer (se possível) livros, objetos ou fotografias

 **Importante:** o objetivo não é escrever a história por eles, mas sim alimentar a imaginação com elementos reais, para que possam criar, na escola e em colaboração com a sua dupla, a parte da história que lhes cabe.

 **17** Pedimos que o apoio à pesquisa seja feito até quarta-feira, dia 21 de maio.

Se quiserem, podem enviar uma pequena nota com o que descobriram, ou até uma fotografia, recorte ou desenho feito em casa.



Região a pesquisar: _____

Muito obrigada por caminharem connosco nesta viagem cheia de cor, histórias e muitas descobertas!

Com carinho,
A professora estagiária
Juliana Félix

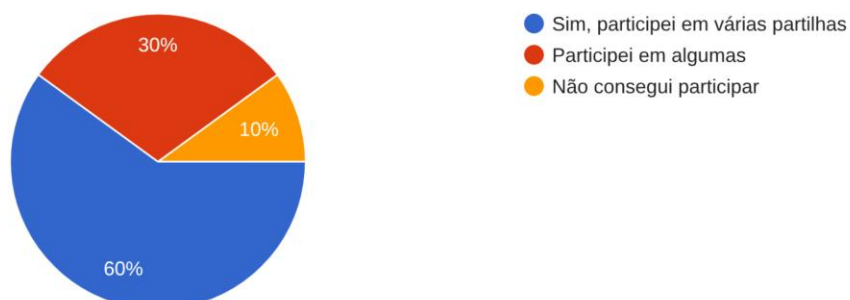
Apêndice II – Questionário às Famílias (Educação Pré-Escolar)

No final do projeto “A Viagem da Joana por Portugal”, foi enviado um breve questionário aos encarregados de educação com o intuito de recolher as suas perceções sobre a participação das crianças, o impacto das atividades no contexto familiar e o valor atribuído à articulação entre escola e família.

O questionário continha perguntas de resposta rápida, maioritariamente fechadas, de forma a respeitar o tempo dos pais e facilitar a devolução. Abaixo apresentam-se as perguntas aplicadas e os principais resultados obtidos.

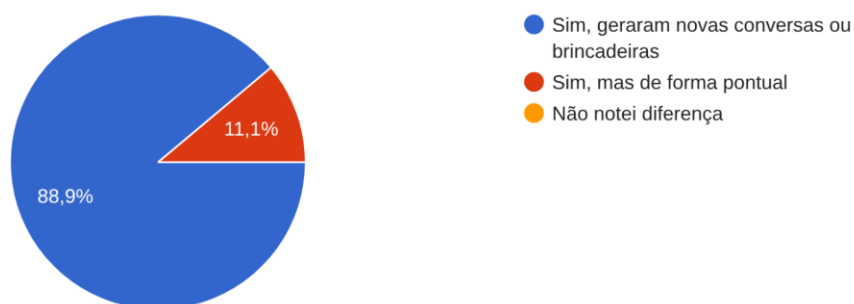
1. Participou nas partilhas solicitadas pelo Jardim de Infância, no âmbito do projeto de estágio?

10 respostas



2. Sente que as partilhas feitas no projeto tiveram algum efeito nas conversas ou atividades em casa?

9 respostas



“2.1. Se notou alguma mudança na forma como seu filho conversa ou partilha experiências em casa, pode dar alguns exemplos?
7 respostas

Relaciona barcelos ao galo, fala nas ilhas, ...

Demonstrava conhecimentos de uma geografia básica, que até então era completamente desconhecida para ela.

Notamos um maior vocabulário

O diálogo e partilha ocorreu frequentemente com a utilização de um discurso mais organizado e utilização de palavras mais complexas.

A Matilde passou a falar muito do Oceano Atlântico, coisa que ela desconhecia até iniciar este projeto.

Todos os dias, as brincadeiras que tínhamos com ela tinham a ver com alguma parte da viagem da "Joana"... Ou sobre os cagarros, ou sobre os binóculos para ver as cegonhas... Foi interessante ver este desenvolvimento!

Falava das cidades que conheciam! Reforçava o que gostava mais e a partir do momento em que conheceu as ilhas, quando vê um rio maior, diz que estamos numa ilha.

Como observa o que lhe vai à volta. Querendo tirar fotos a tudo o que gosta para mostrar aos amigos e professora.

3. Tem notado interesse da criança em explorar histórias, mapas ou recursos digitais em casa?
10 respostas



4. Gostaria de partilhar alguma observação adicional sobre o desenvolvimento da criança ou sobre a vossa experiência com o projeto?
4 respostas

Na minha opinião o projeto foi fundamental para aumentar a cultura e conhecimento do nosso país!

Com este projeto senti que afinal eles não são "pequeninos de mais" para aprenderem coisas novas e complexas!

Ver a Matilde a fazer o barulho das cegonhas; a dar nos a conhecer os cagarros(que soube logo dizer que era um pássaro)... Identificar o galo como sendo de Barcelos e ainda vir super entusiasmada dizer-nos que existe um rio chamado Douro!

Foi maravilhoso ver este desenvolvimento!!

Obrigada por estes momentos Juliana!

Senti o muito entusiasmado com tudo o que de novo conheceu

Como os pais já gostam de explorar história do nosso país. Foi um bom arranque para desenvolver o captar os locais, histórias. Querer comer coisas novas dos locais.

Apêndice III – Questionário Final às Crianças (1.º Ciclo)

No final do projeto, foi aplicado um breve questionário aos alunos do 1.º ciclo com o objetivo de recolher as suas opiniões sobre a experiência vivida e as aprendizagens realizadas. O questionário foi preenchido em contexto de sala de aula, com apoio da estagiária, respeitando o ritmo das crianças.

Estrutura do questionário:

Questionário do Projeto

Parte 1 – Impacto do projeto: “A Viagem da Joana”

O meu objetivo: Perceber o que as crianças aprenderam, sentiram e valorizaram na experiência.

1. Gostaste de participar na viagem da Joana por Portugal?

- ☐ Muito 😊
- ☐ Assim-assim 😐
- ☐ Não gostei 😞

2. Aprendeste coisas novas sobre o nosso país?

- ☐ Sim 😊
- ☐ Não 😞
- ☐ Não sei 😐

3. Qual foi a região que mais gostaste de conhecer?

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Açores | ☐ Coimbra |
| ☐ Madeira | ☐ Porto |
| ☐ Algarve | ☐ Podence |
| ☐ Alentejo | ☐ Barcelos |
| ☐ Lisboa | |

4. O que mais gostaste de fazer durante o projeto?

- ☐ Ouvir a história
- ☐ Conhecer mais sobre Portugal
- ☐ Escrever com a dupla
- ☐ Fazer desenhos e figuras

☐ Outra: _____

5. **Sentes que consegues agora contar algo sobre Portugal a outra pessoa?**

- ☐ Sim 😊
☐ Talvez 😐
☐ Não 😞

Parte 2 – Perceção sobre a construção da narrativa coletiva

6. **Foi fácil trabalhar com o colega na escrita da história?**

- ☐ Sim, combinámos bem 👤👤
☐ Às vezes foi difícil 😞
☐ Não gostei de trabalhar em dupla 🙅

7. **Conseguiste dar ideias para a vossa história?**

- ☐ Sim, dei muitas ideias 💡
☐ Dei algumas 💬
☐ Não consegui 🙅

8. **Como te sentiste ao ver a tua história no livro?**

- ☐ Muito feliz 😊
☐ Um bocadinho feliz 😐
☐ Não gostei muito 😞

9. **Queres criar mais histórias como esta no futuro?**

- ☐ Sim 👍
☐ Talvez 😐
☐ Não 🙅

10. **Pergunta com resposta oral:**

O que é que o Mobeybou teve de diferente de outra narrativa/história/li

Porque é que gostei tanto?

O que mais me chamou a atenção?

Muito obrigada pela tua colaboração 😊

Registo das respostas:

1. Gostaste de participar na viagem da Joana por Portugal?

Resposta:	N.º de alunos
Muito 😄	20
Assim-assim 😐	0
Não gostei 😞	0

2. Aprendeste coisas novas sobre o nosso país?

Resposta:	N.º de alunos
Sim 😄	20
Não 😞	0
Não sei 😐	0

3. Qual foi a região que mais gostaste de conhecer? (seleciona até 3 respostas)

Resposta:	N.º de alunos
Açores	6
Madeira	5
Algarve	10
Alentejo	2
Lisboa	5

Coimbra	2
Porto	8
Podence	5
Barcelos	6

4. O que mais gostaste de fazer durante o projeto?

Resposta:	N.º de alunos
Ouvir/ver a história	13
Conhecer mais sobre Portugal	5
Escrever em dupla	1
Fazer desenhos e figuras	1
Outra	0

5. Sentes que consegues agora contar algo sobre Portugal a outra pessoa?

Resposta:	N.º de alunos
Sim 😊	16
Talvez 😐	3
Não 😞	1

6. Foi fácil trabalhar com o colega na escrita da história?

Resposta:	N.º de alunos
Sim, combinámos bem 🧑🧑	14
Às vezes foi difícil 😞	6
Não gostei de trabalhar em dupla 🙅	0

7. Conseguieste dar ideias para a vossa história?

Resposta:	N.º de alunos
Sim, dei muitas ideias 💡	14
Dei algumas 💭	6
Não consegui 🙅	0

8. Como te sentiste ao ver a tua história no livro?

Resposta:	N.º de alunos
Muito feliz 😄	18
Um bocadinho feliz 😊	2
Não gostei muito 😞	0

9. Queres criar mais histórias como esta no futuro?

Resposta:	N.º de alunos
Sim 👍	18

Talvez 😊	1
Não 🙅	1

10. Pergunta com resposta oral:

● O que é que o Mobeybou teve de diferente de outra narrativa/história/livro?

As crianças identificaram várias diferenças entre a aplicação e as histórias ou livros tradicionais, focando-se na interatividade:

- Personagens Dinâmicas e Interativas: Ao contrário dos livros onde os personagens estão "quietinhas", na aplicação a Joana "mexe-se".
- Interatividade: Na aplicação, era necessário "pegar nas frutas e colocá-las na sexta", algo que "não acontece nos livros". Esta capacidade de "pegar as coisas para fazer na Joana" foi um aspeto "fixe".
- Exploração de Lugares e Novas Informações: A história "dava muitos móis, dava móis do mundos que nós nunca fomos" e era diferente dos livros, permitia "explorar ainda mais Portugal" pois "sempre que nós íamos ver outra coisa, outra região".

● Porque é que gostei tanto?

- Novidade: Gostavam "porque nós aprendemos ainda mais coisas novas" e "cada vez eram coisas novas". A possibilidade de "fazer atividades hã... novas" foi um fator destacado.
- Descoberta Cultural e Geográfica: O desejo de "aprender coisas novas porque nós não conhecemos muitas coisas tipo de Portugal. Nós podemos explorar ainda mais Portugal". Apreciaram também provar "algumas coisas novas de cada [parte]".
- Interatividade: A personagem "se mexia", foi um algo referido por várias crianças.
- Componente Social e Colaborativa: A organização em grupos para realizar atividades, onde "nós pensávamos coisas dos nossos grupos", e "Gostava quando fazíamos em grupos e pensávamos coisas nos nossos grupos" indicou que gostavam de "trabalhar em grupo".

● O que mais me chamou a atenção?

- Elementos Culturais e Lendas de Portugal:

- A lenda do "Galo de Barcelos", com uma criança a gostar de "conhecer a lenda do galo de Barcelos".

- Os "Caretos de Podense", com uma criança a afirmar que não tinha medo, pois já sabia o que significavam.

- As "espigas de de do Alentejo". Apesar de esta atividade não ter sido realizada no âmbito do projeto, foi interessante perceber a mobilização de conhecimento.

- Lugares de Portugal: A descoberta dos "Açores", com uma criança a não saber que existia e a achar que era "muito belo lá".

- Momentos Específicos da História:

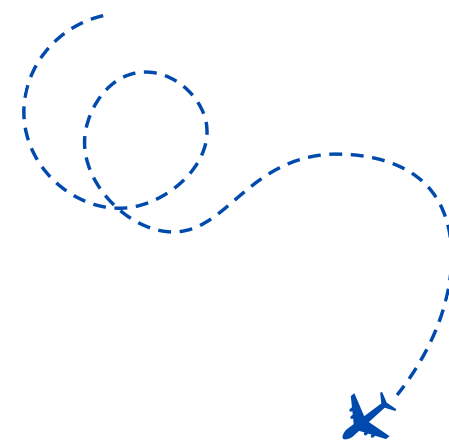
- A parte em que a Joana foi "comer ao restaurante a cataplana" com a amiga "Brasileira".

- A Joana a "andar no mar, no mar a nadar".

- A Experiência Interativa: A região que "dava a ir para cima, para o lado" (referindo-se à funcionalidade de rotação e exploração visual imersiva da aplicação, como em Lisboa). Uma criança também gostou da aplicação StoryMaker.

Apêndice IV – Livro coletivo

Este livro coletivo foi construído no âmbito da intervenção pedagógica desenvolvida com a turma do 1.º ano. Inspirado na narrativa da personagem Joana na *StoryApp Mobeybou em Portugal*, o livro reúne os episódios criados pelas crianças a partir das regiões exploradas ao longo das sessões.



A aventura do 1GA



Num belo dia, nós, a turma do 1GA, fomos visitar algumas regiões de Portugal. Entramos num avião e seguimos para os Açores. O arquipélago dos Açores tem 9 ilhas. As ilhas têm diferentes formas e tamanhos.



Quando chegamos aos Açores,
ouvimos um som muito estranho,
parecia ser um bebé a chorar. Ficamos
preocupados e fomos investigar.

Quando nos aproximamos,
percebemos que o som vinha de um
ninho de uns pássaros especiais: os
cagarros. Que alívio!



Com tanta aventura, ficamos
esfomeados. Fomos almoçar cozido
das furnas, um prato típico dos Açores,
que é cozinhado debaixo da terra.

No dia seguinte, fomos para o arquipélago da Madeira. Começamos por fazer a descida nos carrinhos de cestos. Foi tão divertido! De seguida, visitámos o Museu do Cristiano Ronaldo e dormimos no seu hotel. Foi o melhor dia de sempre!



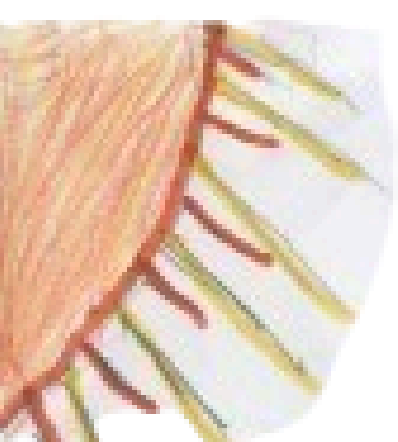
Voltámos de avião para o continente e aterrámos no Algarve. Ficamos muito felizes por ver tantas praias tão bonitas. Mais tarde, descobrimos que são uma das melhores praias do mundo. Que espetáculo!



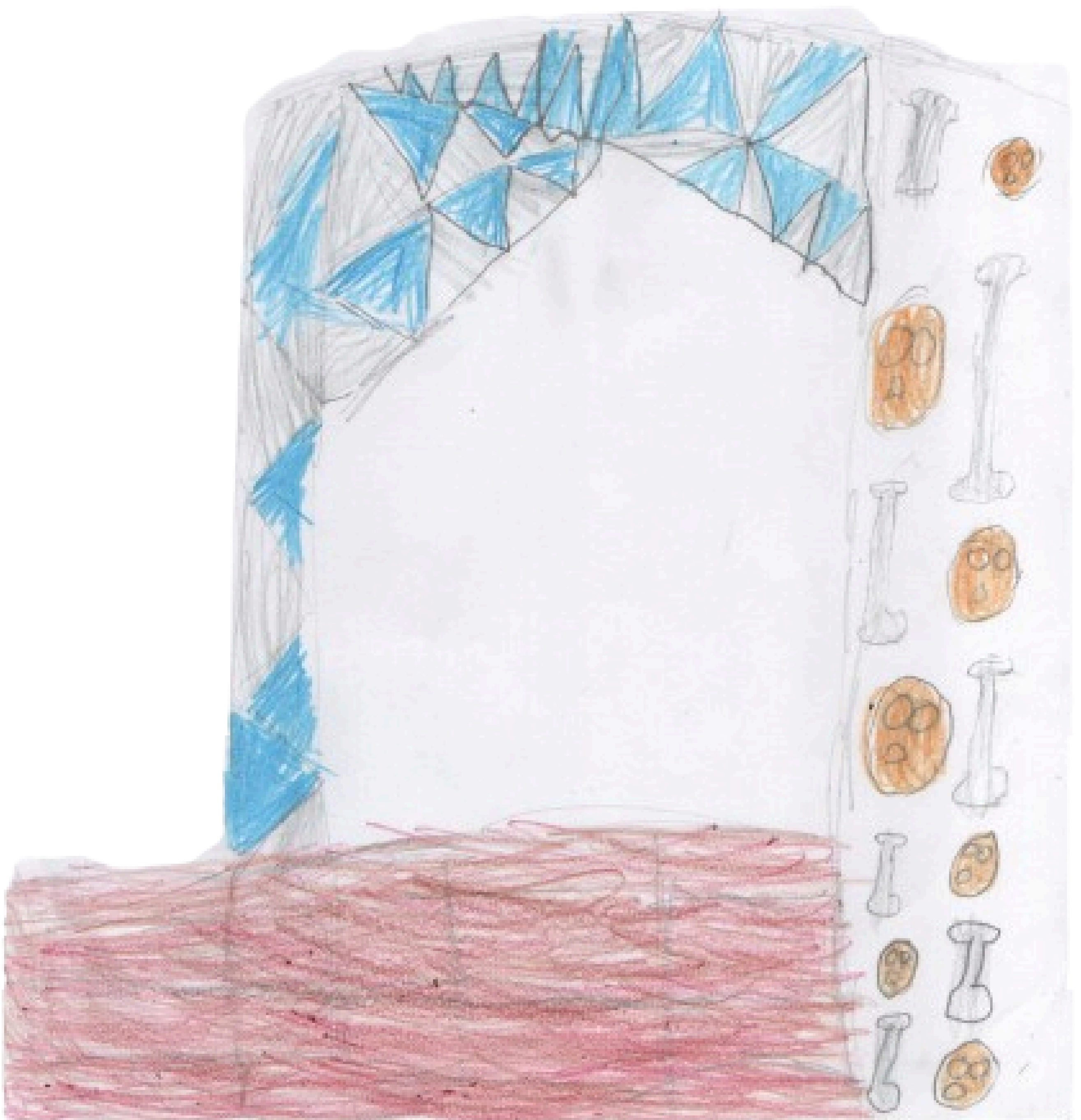
Fomos brincar ao pé do mar e sentimos
um cheiro delicioso. Era a famosa
Cataplana Algarvia. Não resistimos,
fomos provar. Que delícia! A seguir,
fomos visitar o Parque Aquático.
Gostamos muito, foi mesmo bom!



Na manhã seguinte, apanhámos o autocarro e fomos para o Alentejo, a maior região do país. Mal saímos do autocarro, vimos vários ninhos de cegonhas ao longe. Brincámos à apanhadinha e depois fomos almoçar umas belas Migas à Alentejana.

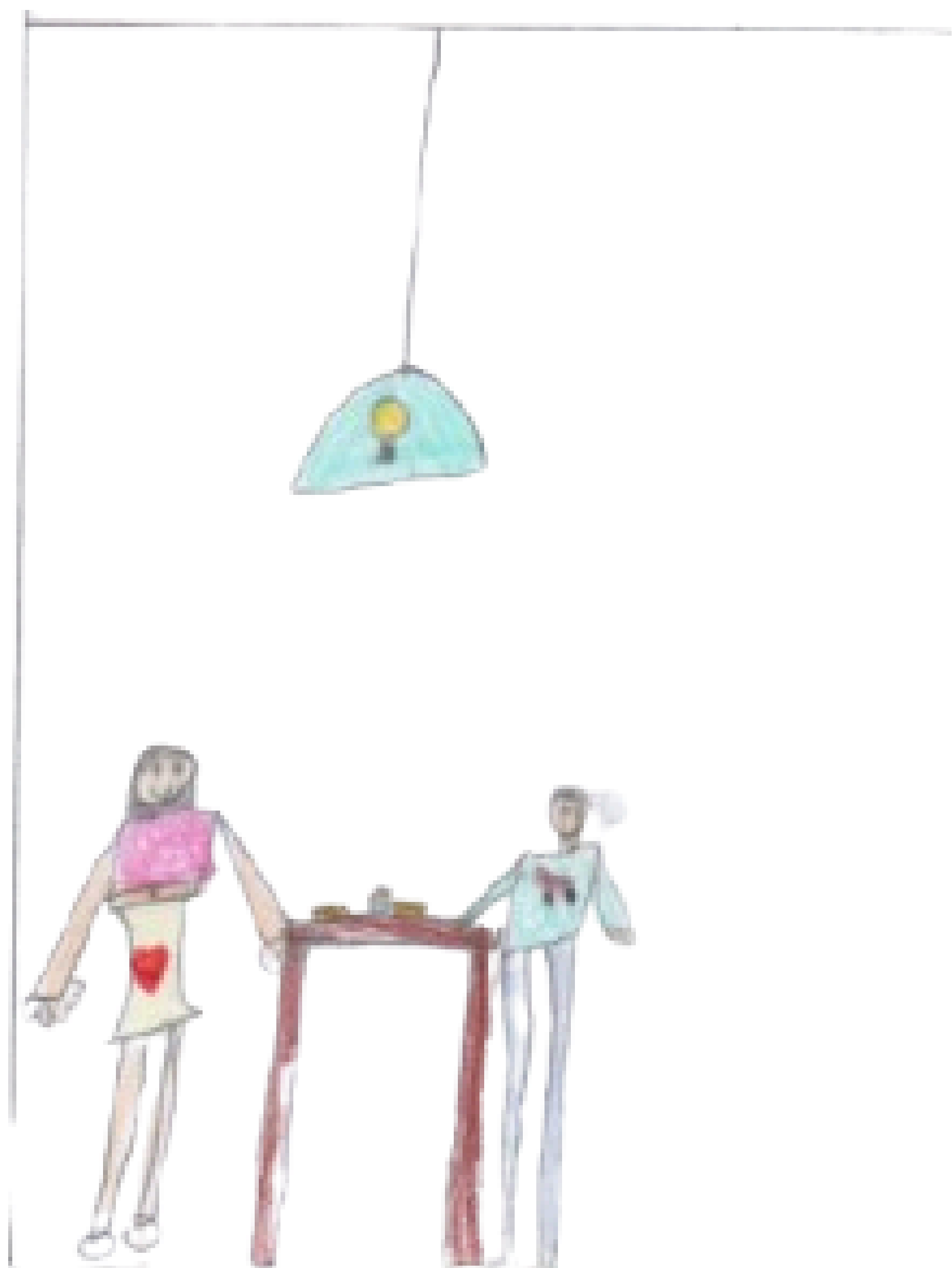


Já com a barriga cheia, fomos visitar a Capela dos Ossos. Ficámos espantados e até com medo, mas já estava na hora de seguir para a próxima aventura do 1GA.



Na terra seguinte, fomos dormir num hotel com uma bela vista sobre o Tejo.

Logo pela manhã, provamos os famosos pastéis de Belém e bebemos chocolate quente. Os pastéis de Belém são mesmo parecidos com as natas que comemos na nossa terra.



Quando a professora Mónica disse que íamos ao Oceanário, ficámos muito entusiasmados. Estávamos mesmo ansiosos para ver os tubarões, as raias, os pinguins e as tartarugas. No final do dia estávamos cansados, mas felizes. Adorámos conhecer a capital do nosso país.



No dia seguinte, partimos para
Coimbra. Fomos diretos para o
Portugal dos Pequenitos, que é uma
cidade em miniatura onde só
conseguem entrar crianças. Foi tão
divertido!

Portugal dos Pequenitos.

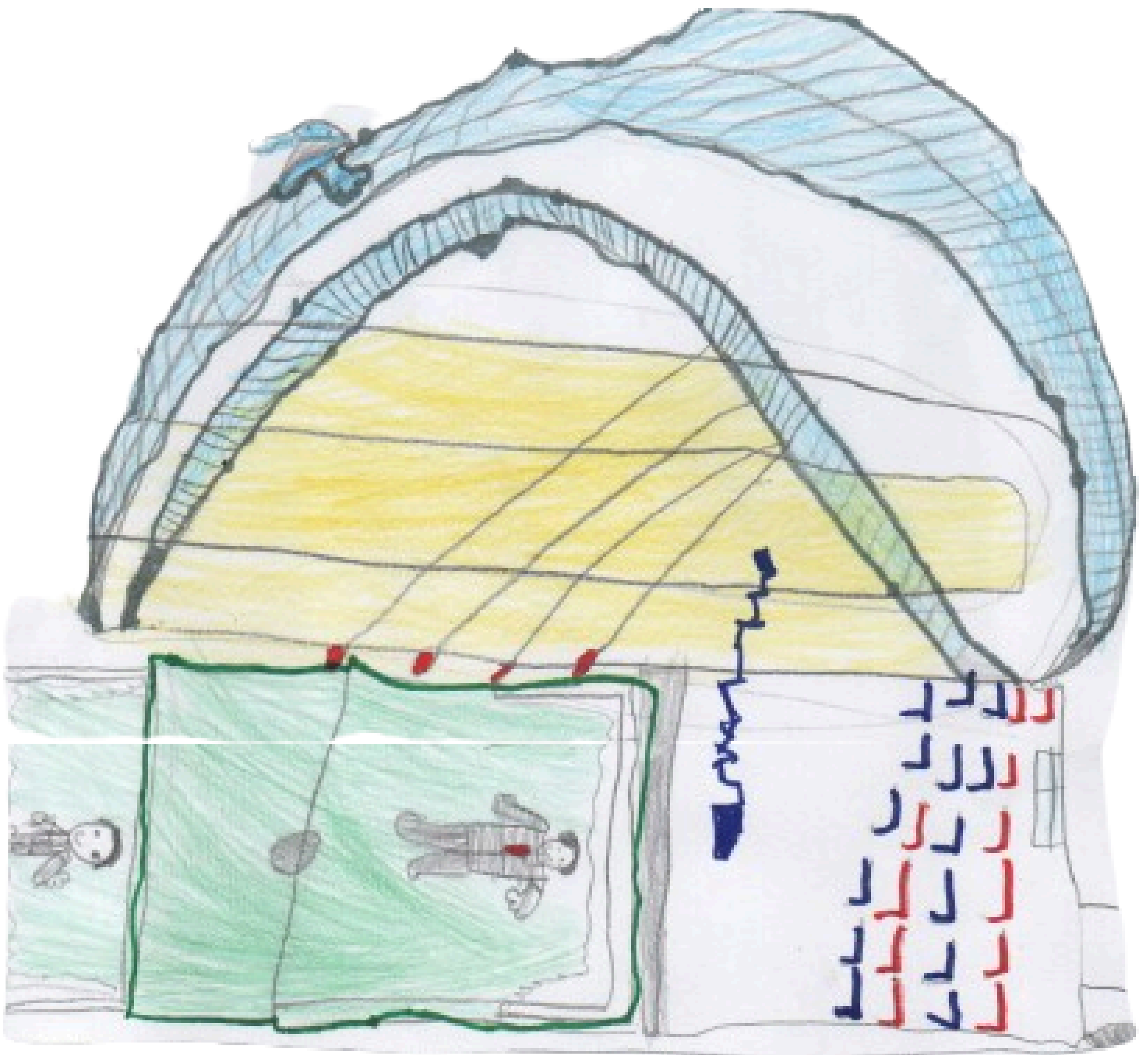


À tarde, visitámos a Biblioteca
Joanina e, na hora do jantar, ouvimos
o famoso fado de Coimbra numa
esplanada à beira do rio Mondego.
Que dia tão agradável!

Biblioteca de Coimbra



Quando chegámos à cidade do Porto,
fomos ao Estádio do Dragão assistir ao
jogo entre Porto e Benfica. Ficámos
super entusiasmados!



Saímos do estádio em direção ao rio
Douro para darmos um passeio num
barco rabelo.



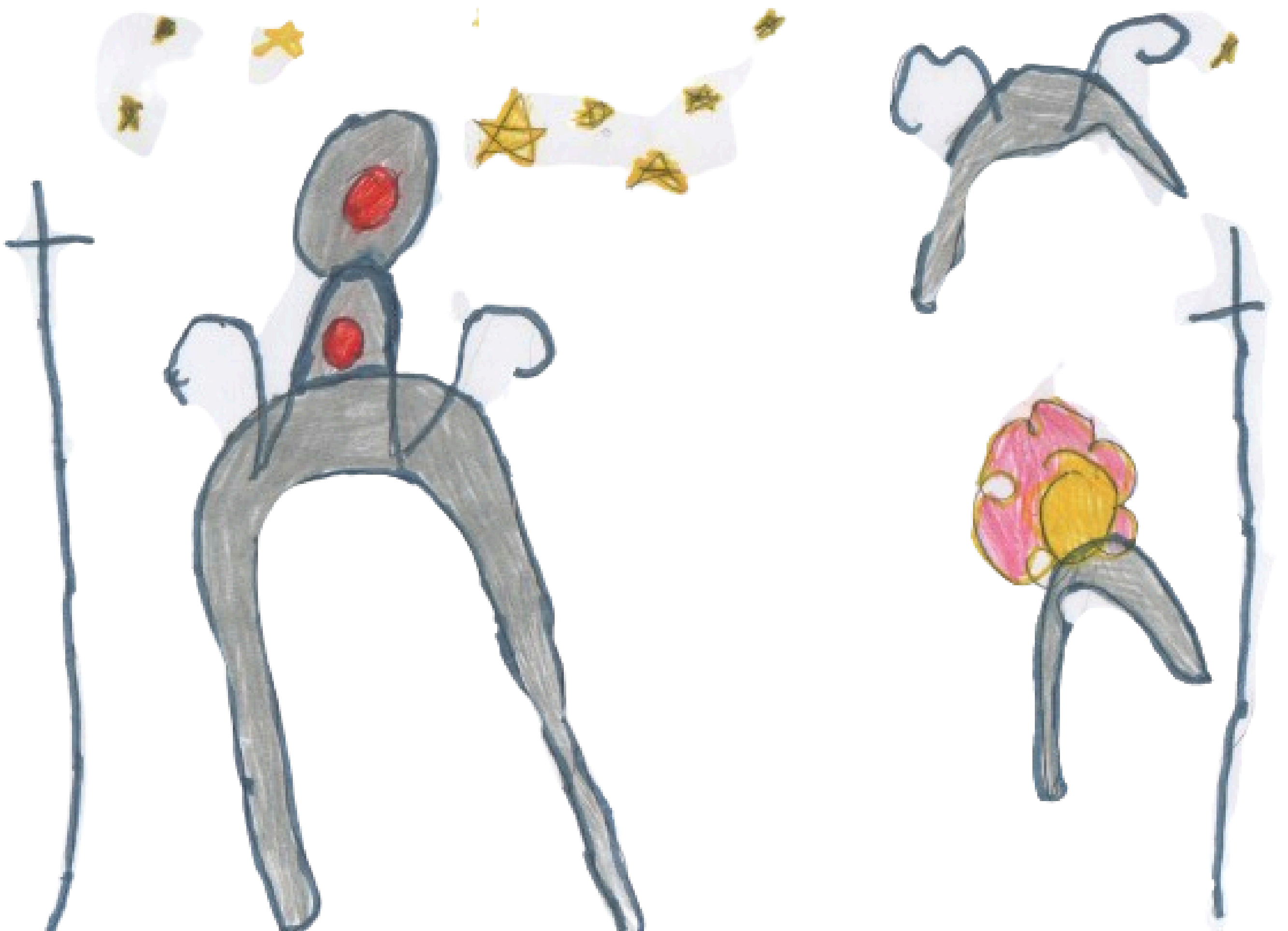
O nosso jantar foi uma Francesinha.



Em Podence, encontramos uma amiga
que é de lá e que se prontificou a
mostrar-nos a aldeia. Visitámos a Casa
do Careto, onde vimos as roupas
coloridas e as máscaras que eles usam.
Até brincámos com alguns caretos que
se vestiram para nós.



Já em Barcelos, vimos tantos galos, de várias cores e tamanhos. É uma cidade muito alegre. Estivemos numa oficina de artesanato, de olaria, onde cada um de nós fez um galo pequenino para recordação. À noite, fomos ver um concerto na Festa das Cruzes e vimos o fogo de artifício na ponte medieval sobre o rio Cávado.

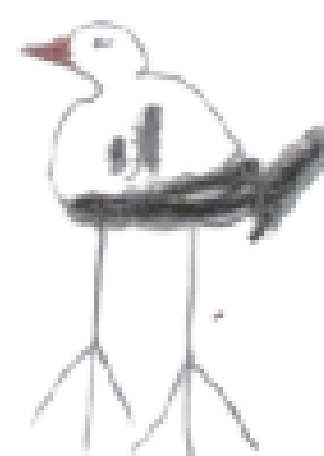


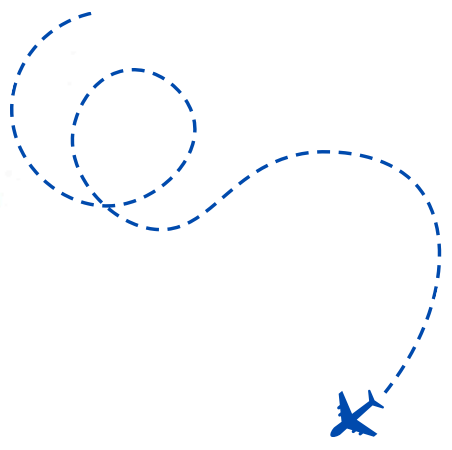
Depois de acordar, no dia seguinte, voltámos para Vila Nova de Famalicão de comboio. A nossa turma ocupou uma carruagem inteira! Quando chegamos fomos a pé até ao Parque da Devesa, onde nos encontramos com os nossos pais, com um delicioso piquenique preparado.





E assim terminámos a viagem pelo
nosso país, com imensas aventuras
para contar.





Chegou ao fim esta grande aventura:
o vosso primeiro livro!

Que esta história seja apenas o
começo de muitas outras que virão.

Continuem a sonhar, a criar e a
partilhar o vosso brilho com o
mundo.

Gosto de vocês milhões e desejo-vos
tudo de bom, hoje e sempre!

Com carinho,
A vossa Professora Estagiária,
Juliana Félix

