

STORYTELLING AUMENTADO ATRAVÉS DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: CAMINHOS PARA UMA NARRATIVIZAÇÃO EFICAZ DA PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ENHANCED STORYTELLING THROUGH PORTUGUESE SIGN LANGUAGE: PATHWAYS TO EFFECTIVE NARRATIVISATION IN PRIMARY ENGLISH TEACHING

NARRACIÓN ENRIQUECIDA A TRAVÉS DE LA LENGUA DE SIGNOS PORTUGUESA: VÍAS PARA UNA NARRATIVIZACIÓN EFICAZ EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Patrícia Alexandra Sousa Silva¹ [0009-0004-7594-4601]

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, patriciaalexandrasilva98@gmail.com

Mário Cruz [0000-0001-8894-8821]

¹inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, mariocruz@ese.ipp.pt

Resumo

Este artigo apresenta um estudo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, centrado no uso do *storytelling*, da narrativização e da língua gestual portuguesa (LGP) como estratégias pedagógicas no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal consistiu em compreender de que forma estas abordagens podem favorecer a motivação, a participação e a aprendizagem do vocabulário em inglês. Metodologicamente, o estudo assumiu um carácter qualitativo, apoiado em observação direta, diários de bordo, análise das sequências didáticas e questionários. As atividades integraram *storytelling*, uma personagem fictional (o fantoche Max) e gestos baseados na LGP, valorizando a iconicidade e o potencial visual da língua gestual enquanto suporte à aquisição lexical da língua inglesa. Os resultados indicam que a narrativização promoveu maior envolvimento emocional e participação ativa, enquanto a LGP facilitou a memorização e a compreensão de novo vocabulário, criando um ambiente mais acessível e inclusivo para todos os alunos. Conclui-se que a combinação destas abordagens contribui para experiências de aprendizagem mais significativas, multisensoriais e centradas no aluno.

Palavras-chave: *storytelling*, narrativização, língua gestual portuguesa, ensino de inglês, 1º ciclo do ensino básico

Abstract

This article presents a study developed within the scope of Supervised Teaching Practice, focusing on the use of storytelling, narrativisation and portuguese sign language (LGP) as pedagogical strategies in teaching English in the 1st Cycle of Basic Education. The main objective was to understand how these approaches can promote motivation, participation and vocabulary learning in English. Methodologically, the study was qualitative in nature, based on direct observation, logbooks, analysis of teaching sequences and questionnaires. The activities included storytelling, a fictional character (the puppet Max) and gestures based on LGP, highlighting the iconicity and visual potential of sign language as a support for lexical acquisition of the English language. The results indicate that storytelling promoted greater emotional involvement and active participation among students, while LGP facilitated the memorisation and

comprehension of new vocabulary, creating a more accessible and inclusive environment for all students. It is concluded that the combination of these approaches contributes to more meaningful, multisensory, and student-centred learning experiences.

Keywords: storytelling, narrativisation, portuguese sign language, English teaching, primary English education

Resumen

Este artículo presenta un estudio desarrollado en el ámbito de la Práctica Docente Supervisada, centrado en el uso del storytelling, la narrativización y la Lengua de Signos Portuguesa (LGP) como estrategias pedagógicas en la enseñanza del inglés en el Primer Ciclo de Educación Básica. El objetivo principal fue comprender de qué modo estos enfoques pueden promover la motivación, la participación y el aprendizaje de vocabulario en inglés. Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, basado en la observación directa, diarios de clase, análisis de secuencias didácticas y cuestionarios. Las actividades incluyeron storytelling, un personaje ficticio (la marioneta Max) y gestos basados en la LGP, destacando la iconicidad y el potencial visual de la lengua de signos como apoyo a la adquisición léxica en lengua inglesa. Los resultados indican que el storytelling promovió un mayor implicación emocional y una participación activa del alumnado, mientras que la LGP facilitó la memorización y comprensión de nuevo vocabulario, creando un entorno más accesible e inclusivo para todos los estudiantes. Se concluye que la combinación de estos enfoques contribuye a experiencias de aprendizaje más significativas, multisensoriales y centradas en el alumnado.

Palabras-clave: storytelling, narrativización, lengua de signos portuguesa, enseñanza del inglés, educación primaria en inglés.

1 INTRODUÇÃO

O ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tem vindo a beneficiar de práticas pedagógicas que valorizam a comunicação, a dimensão emocional e a aprendizagem multissensorial. Neste contexto, a integração de abordagens que combinam elementos narrativos, visuais e gestuais revela-se pertinente para promover o envolvimento dos alunos e facilitar a aquisição do vocabulário. A presente investigação, desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), explora de forma articulada três estratégias pedagógicas: o *storytelling*, a narrativização e a língua gestual portuguesa (LGP), analisando o seu impacto na aprendizagem da língua inglesa no 1.º ciclo.

O *storytelling*, entendido como a arte de contar histórias, tem sido reconhecido pelo seu contributo para a motivação e para a aprendizagem significativa. Ao permitir contextualizar o vocabulário e as estruturas linguísticas em situações narrativas, esta abordagem oferece aos alunos oportunidades de contacto com a língua, favorecendo a compreensão e o envolvimento emocional. As histórias ajudam a criar um ambiente propício à imaginação, à curiosidade e à participação, enquanto proporcionam um enquadramento natural para a aquisição de novo léxico.

Complementarmente, a narrativização consiste em estruturar a aula como uma narrativa coerente, em que as atividades se interligam de forma lógica e sequencial. Esta abordagem transforma o momento de aprendizagem numa história em desenvolvimento, na qual cada episódio contribui para o avanço do enredo educativo. No ensino do inglês no 1.º Ciclo, esta estrutura narrativa tem demonstrado potencial para promover uma maior estabilidade emocional, reforçar a continuidade entre as aulas e contribuir para o envolvimento dos alunos. Ao atribuir um sentido global às atividades, a narrativização favorece a compreensão e ajuda as crianças a situar a aprendizagem num percurso com propósito.

A terceira abordagem integrada nesta investigação é a LGP, introduzida como recurso visual, expressivo e inclusivo. Enquanto língua natural da comunidade surda, a LGP possui características visuo-gestuais e um elevado grau de iconicidade que podem facilitar a compreensão e retenção do vocabulário em inglês. O uso do gesto como apoio à aprendizagem permite ativar canais sensoriais, reforçando a memória e promovendo um ambiente de aprendizagem

mais acessível para todos os alunos, independentemente dos seus estilos cognitivos. Para além dos benefícios linguísticos, a inclusão da LGP contribui para o desenvolvimento de valores como o respeito pela diversidade linguística e cultural, fortalecendo desde cedo uma postura mais consciente e inclusiva.

Ao combinar *storytelling*, narrativização e LGP, esta investigação procura demonstrar como estas abordagens se potenciam mutuamente, oferecendo uma experiência de aprendizagem multissensorial, emocionalmente significativa e alinhada com as necessidades das crianças no 1.º CEB. A integração destas estratégias procura não apenas facilitar a aquisição de vocabulário em inglês, mas também promover um ambiente de aula mais envolvente, participativo e representativo da diversidade presente na sociedade contemporânea.

Este artigo apresenta, assim, uma análise aprofundada do impacto destas práticas no contexto do ensino do inglês no 1.º CEB discutindo as implicações pedagógicas e propondo caminhos para a integração de metodologias mais inclusivas e multimodais no quotidiano escolar.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A presente secção reúne os principais contributos teóricos que sustentam a investigação, organizados em três eixos fundamentais: o *storytelling*, a narrativização e a LGP. A revisão teórica aqui apresentada estabelece as bases conceptuais que orientaram o desenho da intervenção pedagógica.

2.1 *Storytelling* no ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O *storytelling* tem vindo a consolidar-se como uma das abordagens mais eficazes no ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB, destacando-se pelo seu impacto na motivação, no envolvimento emocional e na aprendizagem significativa das crianças. Segundo o Cambridge Dictionary (2023), *storytelling* refere-se à atividade de contar ou narrar histórias, definição que, embora simples, é aprofundada por diversos autores que reconhecem na narrativa um instrumento pedagógico multidimensional. Ellis e Brewster (2014) sublinham que o *storytelling* constitui uma ferramenta educativa capaz de promover o desenvolvimento linguístico e a compreensão em contextos de língua estrangeira, ao proporcionar às crianças um enquadramento narrativo que facilita a contextualização do vocabulário e das estruturas linguísticas.

A literatura contemporânea reforça esta visão. Ellis & Mourão (2021) defendem que o *storytelling* pode funcionar como um “mini-programa de estudos”, estruturando sequências de aprendizagem em torno de livros ilustrados e oferecendo uma abordagem integrada e contextualizada. Marinho (2022) complementa esta perspetiva, sublinhando que caracterizar o *storytelling* como o simples ato de contar uma história é insuficiente, uma vez que as narrativas têm o poder de encantar, informar, persuadir e ensinar, sendo por isso um recurso privilegiado no desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo das crianças.

As histórias desempenham um papel central na construção de significado, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre os novos conteúdos linguísticos e os seus conhecimentos prévios. Esta ideia encontra apoio na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel (1968), para quem a aprendizagem se revela mais eficaz quando os novos conhecimentos se integram nas estruturas cognitivas existentes. O *storytelling* contribui diretamente para este processo, ao criar um contexto narrativo que facilita a ligação entre o familiar e o novo, promovendo a retenção e compreensão profunda do vocabulário.

Do ponto de vista linguístico, Isbell et al. (2004) destacam o contributo desta abordagem pedagógica para o desenvolvimento das competências de compreensão oral. As autoras sublinham que, num evento de *storytelling*, as palavras não são meramente memorizadas, mas recriadas através de uma performance expressiva e interativa, frequentemente apoiada pela participação dos alunos. Este aspeto distingue *storytelling* da leitura em voz alta (*storyreading*), onde o texto é fixo e o foco recai na interpretação do livro. No *storytelling*, a dimensão performativa, entoação, gestos e expressividade corporal, assume um papel central na compreensão e no envolvimento.

Continuamente, a comparação entre estes conceitos tem sido discutida por vários autores. Novamente, Ellis & Mourão (2021) afirmam que a leitura de histórias proporciona apoio visual e linguístico através do texto e das ilustrações, enquanto a narração de histórias sendo mais livre e oral, exige maior expressividade por parte do professor e maior capacidade de imaginação por parte dos alunos. Ambas as práticas são consideradas

complementares, oferecendo benefícios distintos: o *storytelling* potencia a criatividade, a imaginação e a envolvimento dos alunos; o *storyreading* apoia a compreensão textual, a fluência e a familiarização com a linguagem escrita.

O impacto emocional e afetivo das histórias tem sido igualmente reconhecido. Osório (2012) sublinha que as narrativas apelam às emoções das crianças, estimulam a imaginação e ajudam-nas a lidar com dúvidas, receios e experiências pessoais, funcionando simultaneamente como espelhos e janelas para o mundo. Esta dimensão emocional reforça o papel do *storytelling* como um recurso pedagógico que vai além do desenvolvimento linguístico.

De forma semelhante, Wright (1995) identifica múltiplos benefícios pedagógicos associados ao *storytelling*, incluindo a motivação intrínseca, o desenvolvimento da fluência, a consciência linguística e a interdisciplinaridade. As histórias criam oportunidades para a expressão oral e escrita, favorecem a compreensão global dos eventos narrados e permitem estabelecer relações com outras áreas do currículo.

Em síntese, o *storytelling* constitui uma abordagem fundamental no ensino do inglês no 1.º Ciclo, ao combinar envolvimento emocional, aprendizagem significativa e desenvolvimento linguístico. A sua integração em sala de aula promove uma aprendizagem mais rica, participativa e alinhada com as necessidades cognitivas e afetivas das crianças.

2.2 Narrativização como estrutura pedagógica no ensino de inglês

A narrativização, apesar de pouco explorada no ensino do inglês no 1.º CEB, constitui uma abordagem emergente com potencial para transformar a forma como as experiências de aprendizagem são organizadas e vividas pelas crianças. O conceito deriva da palavra narrativa e refere-se ao processo de atribuir forma narrativa a acontecimentos, ideias ou conteúdos pedagógicos (Mendes, 2024). Tal como esclarece o Oxford Lexico Dictionary, a narrativização consiste em impor elementos narrativos a experiências reais, interpretando-as e apresentando-as através da lógica de uma história (Marinho, 2022). Em contexto educativo, esta estruturação narrativa permite organizar o conhecimento como uma sequência coerente de eventos, facilitando a compreensão dos conteúdos.

A literatura recente destaca que as crianças demonstram forte interesse por histórias e por personagens que as habitam, o que reforça o potencial desta abordagem (Mendes, 2024). Assim, a presença de uma personagem mediadora na sala de aula pode promover envolvimento emocional, estabelecer relações significativas e tornar o processo de aprendizagem mais apelativo. Neste âmbito, a personagem Max assumiu um papel central como facilitador pedagógico. A mascote oficial dos manuais de inglês da editora Leya — um fantoche de peluche em forma de guaxinim, amavelmente reconhecido pelos alunos — tornou-se uma figura chave. Através da sua presença contínua, foi possível criar uma narrativa prolongada ao longo das aulas, reforçando a motivação e proporcionando um ambiente mais lúdico e imersivo.

A narrativização implica a integração intencional dos elementos fundamentais da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Conforme definido por Azeredo, Pinto e Lopes (2011, citados em Rodrigues, 2020), uma narrativa caracteriza-se pela sucessão de acontecimentos relacionados entre si, desenvolvidos ao longo do tempo e num espaço específico. Em contexto educativo, o enredo corresponde à sequência de atividades que estruturam a aula; o espaço pode ser representado por objetos, imagens ou até pela própria sala; o tempo traduz-se no ritmo e progressão das atividades; e as personagens incluem tanto o professor como os alunos e eventuais figuras mediadoras. Ao serem organizados narrativamente, estes elementos contribuem para criar uma experiência contínua e significativa de aprendizagem.

A aplicação prática desta abordagem pode ilustrar-se com uma aula dedicada ao tema *Body Parts*, em que a personagem Max surgiu com um penso na mão. Este detalhe originou uma narrativa que contextualizou o novo vocabulário, despertando curiosidade e conduzindo os alunos através de uma história com início, desenvolvimento e conclusão. Este tipo de estrutura, ao transformar um acontecimento simples num episódio narrativo, facilita o envolvimento emocional e cognitivo, contribuindo para aprendizagens mais profundas.

A presença de personagens, reais ou ficcionais, desempenha um papel relevante. Ao identificarem-se com as personagens, as crianças desenvolvem laços emocionais que reforçam a sua atenção, a motivação e a participação. No caso do Max, o recurso complementar a imagens geradas por Inteligência Artificial permitiu ampliar a coerência visual da narrativa, reforçando a sua credibilidade e mantendo uma presença constante ao longo das aulas.

A narrativização tem ainda o mérito de recentrar o aluno como protagonista do processo educativo. Tal como sublinha Egan (1998, citado em Marinho, 2022), seguir uma narrativa envolve competências cognitivas essenciais, como

atribuir significado, organizar informação, reconhecer sequências e construir sentido emocional, capacidades fundamentais para aprender em qualquer área curricular. Assim, ao integrar esta abordagem, promove-se uma aprendizagem mais coerente, motivadora e transferível entre diferentes contextos.

Em síntese, a narrativização revela-se uma estratégia pedagógica que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, proporcionando um ambiente imersivo onde os alunos participam ativamente na construção da aprendizagem. A sua aplicação consistente no ensino do inglês no 1.º CEB contribui para uma experiência educativa mais envolvente, significativa e integradora.

2.3 Língua gestual portuguesa como recurso visual e inclusivo na aprendizagem do inglês

A promoção da diversidade linguística e da inclusão no ensino básico tem assumido crescente relevância, destacando-se a LGP enquanto elemento que pode enriquecer pedagogicamente a aprendizagem de línguas estrangeiras. Reconhecida constitucionalmente desde 1997 como uma das línguas oficiais de Portugal, a LGP constitui uma língua natural, dotada de gramática própria, desempenhando um papel central na identidade e nos direitos da comunidade surda (Decreto-Lei n.º 16/2018). A literatura sublinha que a LGP não é uma mera ferramenta comunicativa, mas um sistema linguístico completo, com estrutura e valor cultural próprios (Ornelas & Correia, 2023).

Enquanto língua visuo-gestual, a LGP baseia-se no movimento das mãos, no uso do espaço sintático e na expressão facial com função gramatical (Correia, 2020). Esta modalidade contrasta com a língua portuguesa e a língua inglesa, ambas oroauditivas, o que a torna relevante como recurso pedagógico visual em contextos de aprendizagem iniciais. Importa salientar que não existe uma língua gestual universal; tal como as línguas orais, cada país possui a sua própria língua gestual (Quadros et al., 2009). Assim, em território português, é a LGP e não a British Sign Language (BSL) ou a American Sign Language (ASL) que possuem significado identitário e pedagógico.

A investigação tem demonstrado de forma consistente que a LGP possui todas as características de uma língua natural. Estudos pioneiros, como *Mãos que Falam* (Delgado-Martins, 1991, citado em Almeida, 2007), confirmam que o seu processamento ocorre nas mesmas áreas cerebrais responsáveis pela linguagem verbal, evidenciando que as línguas gestuais têm estatuto linguístico pleno. Almeida (2007) sublinha ainda a arbitrariedade do signo gestual, a sua aquisição natural por crianças surdas e a sua complexidade gramatical, reforçando a legitimidade da LGP no panorama educativo.

A literatura identifica três categorias principais de gestos: icónicos, arbitrários e referenciais (Amaral et al., 1994, citados em Silva, 2012). Os gestos icónicos apresentam forte semelhança visual com o referente, facilitando a memorização; os referenciais apontam diretamente para o referente; já os gestos arbitrários, maioritários no léxico da LGP, não possuem relação visual direta com o significado, exigindo maior contextualização. A iconicidade, quando presente, constitui um facilitador cognitivo, uma vez que a correspondência visual entre gesto e significado torna o léxico mais intuitivo (Thompson et al., 2009, citados em Silva, 2012).

No contexto do ensino do inglês no 1.º CEB, a LGP pode funcionar como um apoio visual e cinestésico no desenvolvimento do vocabulário, promovendo uma aprendizagem mais multimodal e significativa. Tal como refere Schneden (2006), as línguas gestuais não substituem outras metodologias, mas funcionam como um suporte adicional que reforça a compreensão, a memória e a comunicação. A utilização da LGP não visa a criação de um contexto bilingue, nem pretende garantir fluência na própria língua gestual; constitui, antes, uma estratégia inclusiva que diversifica os estímulos e facilita a associação entre a palavra e o seu significado, integrando o corpo, emoção e movimento no processo de aprendizagem.

A introdução da LGP articula-se de forma eficaz com as abordagens de *storytelling* e narrativização. Enquanto o *storytelling* promove envolvimento emocional e a narrativização organiza a aula como uma sequência lógica e coerente, a LGP acrescenta uma dimensão sensorial e visual que reforça a construção do significado. A complementaridade entre estas três abordagens favorece a memorização do vocabulário, fomenta a participação dos alunos e contribui para uma experiência de aprendizagem mais acessível e inclusiva.

Finalmente, importa reconhecer que a sensibilização para a LGP e para a comunidade surda em contexto escolar promove valores de respeito, empatia e consciência social desde os primeiros anos de escolaridade. O contacto com diferentes modalidades linguísticas expande a compreensão das crianças sobre a diversidade humana e contribui para a construção de ambientes educativos mais equitativos. Integrada de forma intencional e pedagogicamente

fundamentada, a LGP revela-se, assim, um recurso valioso no ensino do inglês no 1.º CEB, potenciando aprendizagens mais significativas, visuais e culturalmente conscientes.

No plano internacional, o presente estudo pode igualmente ser enquadrado à luz da perspetiva da multimodalidade, discutida por autores como Gunther Kress e Theo van Leeuwen, (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006) que defendem que a construção de significado ocorre através da articulação de múltiplos modos semióticos, verbal, visual, gestual, corporal e prosódico. No contexto do ensino de línguas, esta abordagem tem vindo a sublinhar o papel do gesto enquanto recurso cognitivo e comunicativo, não apenas como suporte ilustrativo, mas como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. A integração da LGP, do *storytelling* e da narrativização mediada pela personagem Max inscreve-se, assim, numa prática pedagógica multimodal, na qual diferentes canais de expressão convergem para potenciar a compreensão lexical, o envolvimento emocional e a construção de significado.

2.4 Estudo Empírico

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e teve como objetivo analisar o impacto do *storytelling*, da narrativização e do uso da LGP na aprendizagem do inglês no 1.º CEB. O desenho metodológico segue uma abordagem de investigação-ação, articulando observação, intervenção e reflexão sistemática. Esta estrutura permitiu ajustar práticas pedagógicas de forma contínua, respondendo às necessidades reais dos alunos e ao contexto educativo.

2.5 Metodologia de Investigação

A investigação insere-se na lógica da investigação-ação, entendida enquanto processo reflexivo e transformador conduzido pelo professor-investigador (Elliott, 2009). Este modelo permitiu testar estratégias pedagógicas inovadoras — *storytelling*, narrativização e LGP — monitorizando o seu impacto na motivação e aprendizagem dos alunos.

O estudo apresenta uma natureza sobretudo qualitativa, valorizando a interpretação das experiências dos alunos e o ambiente natural da sala de aula, conforme defendido por Bogdan e Biklen (1994, 2003). Contudo, integrou também componentes quantitativas, nomeadamente através da aplicação de questionários com perguntas fechadas, permitindo complementar a análise qualitativa com indicadores descritivos.

A análise dos dados qualitativos seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em categorias construídas com base nas observações, nos diários de bordo e nos registos produzidos ao longo da intervenção. Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva simples, seguindo Cohen et al. (2017), permitindo identificar tendências gerais nas perceções dos alunos.

2.6 Participantes

A intervenção pedagógica foi realizada em duas turmas do 1.º CEB pertencentes a um agrupamento de escolas da cidade do Porto. No total, participaram 41 alunos: 21 alunos do 3.º ano e 20 alunos do 4.º ano de escolaridade. As turmas apresentavam diversidade cultural, bem como a presença de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), o que reforçou a pertinência de abordagens inclusivas e multimodais. A intervenção foi conduzida pela investigadora, que assumiu o papel de professora estagiária de inglês, garantindo a aplicação consistente das estratégias pedagógicas e a recolha sistemática dos dados.

3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como já referido previamente, para garantir uma compreensão abrangente da intervenção pedagógica, foram utilizados diferentes instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa.

3.1 Diários de bordo

Os diários de bordo constituíram o principal instrumento qualitativo. Elaborados após cada aula observada ou lecionada, permitiram registar perceções dos alunos acerca das abordagens pedagógicas, acontecimentos relevantes, refletir sobre decisões pedagógicas e identificar dificuldades ou ajustamentos necessários. Inspirados na perspetiva do professor reflexivo (Schön, 1983), estes registos assumiram um carácter autobiográfico e formativo

(Ferreira & Lacerda, 2017). Paralelamente, estes diários serviram como base para a reflexão e o ajuste dos ciclos de intervenção.

3.2 Planificações de aula

As planificações funcionaram como guião antecipado de cada aula, permitindo articular objetivos, conteúdos, estratégias de aprendizagem e avaliação (Farhang et al., 2023). Alinhadas com uma perspetiva flexível de planeamento (Harmer, 2007), integraram atividades dinâmicas e recursos elaborados pela professora estagiária que exploravam consistentemente as três abordagens pedagógicas: *o storytelling*, a narrativização e o uso da LGP.

3.3 Formulários (*Exit tickets*)

Instrumento quantitativo e de avaliação formativa. Os *exits tickets* consistiam em pequenos formulários aplicados no final de algumas aulas para recolher de forma rápida as perceções dos alunos acerca das atividades. Incluíam questões abertas (ex.: palavra nova, gesto aprendido, atividade favorita) e fechadas (ex.: sentimentos sobre a aula). Apesar da intenção de os aplicar com maior regularidade, as limitações de tempo no final das aulas condicionaram a sua utilização contínua.

3.4 Questionário final

Foi aplicado um questionário final, em formato papel, adaptado à faixa etária do 1.º CEB. Seguindo Creswell (2018), este instrumento permitiu recolher dados sistemáticos sobre as perceções dos alunos relativamente ao *storytelling*, à LGP e acerca da personagem Max. Para facilitar a compreensão por parte das crianças, recorreu-se a uma escala de Likert (1932) concebida para medir atitudes sociais através de respostas verbais graduadas ao longo de um contínuo de avaliação. Esta escala foi adaptada com vocabulário acessível e emocionalmente próximo das crianças, permitindo-as expressarem o seu grau de concordância ou apreciação de forma acessível e intuitiva.

3.5 Registos informais

Foram igualmente considerados comentários espontâneos e interações informais ocorridas ao longo das aulas. Embora não estruturados, estes momentos forneceram dados relevantes sobre o envolvimento e motivação dos alunos.

4 PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO

A prática decorreu ao longo de 12 aulas lecionadas de forma não consecutiva: 7 no 3.º ano e 5 no 4.º ano. Cada aula foi cuidadosamente planificada com vista à integração articulada das três estratégias:

1. *Storytelling*;
2. Narrativização (aula estruturada como episódio narrativo);
3. LGP como apoio visual e gestual ao vocabulário.

Toda a intervenção assentou numa lógica narrativa, na qual o fantoche Max assumiu o papel de mediador narrativo entre as atividades, considerando-se uma figura emocional dos alunos.

4.1 *Storytelling* como fio condutor das aulas

Foram selecionadas histórias e atividades de *storytelling* adequadas às idades das crianças e aos conteúdos programáticos, incluindo a atividade de *storytelling* com flashcards acerca do tema "Weather", a história "Eraser" de Anna Kang e a história "The Christmas Pine" de Julia Donaldson. Cada uma destas narrativas serviu de base para a introdução ou reforço de vocabulário específico (ex.: "Weather", "School Objects", "Christmas"), proporcionando um ambiente envolvente e significativo que favoreceu a compreensão e a memorização.

4.2 Narrativização através da personagem Max

A narrativização constituiu o eixo estruturante da prática pedagógica. O fantoche Max assumiu um papel central na construção dos episódios que orientavam a aprendizagem: podia surgir magoado, perder um objeto, trazer uma

surpresa ou apresentar um desafio. Para além destes pequenos enredos, o Max era também responsável por introduzir o tema da aula, funcionando como mediador narrativo que captava a atenção dos alunos desde o início.

4.3 LGP como apoio multimodal ao vocabulário

A LGP foi integrada como apoio ao ensino do vocabulário, recorrendo a gestos que facilitavam a compreensão imediata. O procedimento multimodal seguia três etapas:

1. Apresentação do vocabulário em inglês, através da oralidade e de materiais visuais (*flashcards*, imagens ou elementos do *storytelling*).
2. Aumento multimodal, com a introdução imediata do gesto correspondente em LGP, apresentados pela professora estagiária, reforçando a ligação entre a palavra, o gesto e a imagem.
3. Prática cinestésica, na qual os alunos repetiam simultaneamente a palavra em inglês e o gesto em LGP, envolvendo-se corporal e visualmente no processo de aprendizagem.

5 RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos, através dos diários de bordo, dos exit *ticket*s e do questionário final permitiu avaliar o impacto da abordagem pedagógica que combinou as três estratégias pedagógicas o ensino de inglês no 1.º CEB. Para cada dimensão, apresentam-se os resultados por turma, respeitando a análise separada.

5.1 Resultados relativos à LGP

5.1.1 Preferência pela aprendizagem com gestos

No 3.º ano (n = 20), a totalidade dos alunos avaliou de forma positiva a aprendizagem através da LGP, destacando-se categorias como a “Diversão” (6 alunos; 30%), o “Interesse pela LGP” (5 alunos; 25%) e a “Comunicação com surdos” (4 alunos; 20%), surgindo ainda referências ao “suporte de aprendizagem” (3 alunos; 15%).

No 4.º ano (n = 19), também se verificou uma perceção maioritariamente positiva, sobressaindo a dimensão “Aprendizagem” (11 alunos; 42,1%), seguida da “Comunicação com surdos” (3 alunos; 15,8%) e da “Diversão” (3 alunos; 15,8%), registando-se ainda referências residuais a outras categorias (≤ 5,3%).

5.1.2 Grau de dificuldade

No 3.º ano (n = 20; 19 respostas válidas), predominaram perceções de facilidade (6 alunos; 31,6%), frequentemente associadas à memorização e compreensão dos gestos (4 alunos; 20%), surgindo referências menos frequentes a dificuldades (3 alunos; 15%).

No 4.º ano (n = 19), as perceções revelaram-se mais heterogéneas: alguns alunos referiram igualmente facilidade (5 alunos; 26,3%), enquanto outros destacaram dificuldades (6 alunos; 31,6%), associadas à complexidade de determinados gestos ou a momentos de distração durante as aulas.

5.1.3 Importância atribuída à LGP

Em ambas as turmas, a maioria dos alunos classificou a aprendizagem de gestos como “Muito importante” (3.º ano: 17 alunos; 89,5%; 4.º ano: 13 alunos; 68,4%). A relevância foi sobretudo justificada pela sua utilidade na comunicação com pessoas surdas (3.º ano: 7 alunos; 36,8%; 4.º ano: 10 alunos; 52,6%), evidenciando a forte dimensão inclusiva reconhecida pelos alunos. A valorização geral da língua também se destacou em ambas as turmas (3.º ano: 6 alunos; 31,6%; 4.º ano: 5 alunos; 26,3%).

5.1.4 Contributo da LGP na compreensão do vocabulário

A maioria dos alunos de ambos os anos afirmou que os gestos “Ajudam muito” na aprendizagem do vocabulário em inglês (3.º ano: 13 alunos; 68,4%; 4.º ano: 12 alunos). Não foram registadas perceções negativas.

5.2 Resultados relativos ao *Storytelling*

No 3.º ano, as respostas foram unanimemente positivas, destacando-se a “Aprendizagem” (7 alunos, 36,8%) e a “Diversão” (6 alunos, 31,8%). No 4.º ano, embora a maioria também apreciasse a estratégia, registaram-se algumas percepções negativas (3 alunos, 16,7%), centradas na dificuldade de compreensão ou preferência por vocabulário direto. A observação das aulas registadas nos diários de bordo confirma este padrão: durante momentos de *storytelling*, registou-se maior foco, entusiasmo e envolvimento nas histórias.

5.3 Resultados relativos à narrativização

Os resultados evidenciam que a mascote Max teve um impacto significativo na motivação e no envolvimento dos alunos, reforçando a eficácia da narrativização enquanto estratégia pedagógica. No 3.º ano, 14 alunos (73,7%) afirmaram “Adorar” aprender com o Max, enquanto no 4.º ano essa opção foi assinalada por 12 alunos (66,7%). Ambas as turmas demonstraram forte adesão ao Max, sem respostas negativas.

5.3.1 Apoio à aprendizagem

Muito expressiva em ambas as turmas, esta categoria indica que os alunos percecionam o Max como um apoio direto, facilitando a compreensão e tornando as tarefas mais claras. Entre as respostas surgiram comentários como:

1. “Aprendo melhor com o Max”
2. “O Max ajuda muito”
3. “É mais fácil aprender com o Max”

Esta percepção dos alunos confirma que a mascote funcionou como um facilitador emocional e cognitivo, ajudando a contextualizar o vocabulário e a reduzir a ansiedade linguística.

5.3.2 Diversão

Outra categoria com expressão relevante foi a dimensão lúdica das aulas, particularmente evidente no 3.º ano, mas também presente no 4.º ano, onde vários alunos associaram a aprendizagem a momentos divertidos e motivadores. Os alunos destacaram:

1. “As aulas ficam mais divertidas”
2. “É muito mais divertido aprender com o Max”
3. “Posso abraçar o Max”

5.3.3 Afeto pela personagem

As respostas dos alunos evidenciam a atribuição de um valor emocional significativo à personagem, expresso em comentários como “é fofo”, “é muito fixe” ou “faz-nos companhia”, o que reforça o laço pedagógico estabelecido em sala de aula. A análise comparativa entre turmas revelou padrões semelhantes, embora com nuances:

1. 3ºano: respostas mais espontâneas e emotivas;
2. 4ºano: apreciação elevada, mas mais racionalizada.

No seu conjunto, estes resultados confirmam que a narrativização, mediada pela personagem Max, contribuiu para um ambiente de aprendizagem positivo, envolvente e seguro.

6 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos confirmam que a articulação entre o *storytelling*, a narrativização constituindo um modelo pedagógico eficaz para o ensino de inglês no 1.º CEB, em consonância com os autores apresentados no enquadramento teórico.

6.1 A narrativização e o papel do Max como estímulos motivacionais

A mascote Max assumiu-se como eixo emocional da intervenção, em consonância com Wright (1995) e Marinho (2022), que salientam o poder das personagens na criação de continuidade narrativa e segurança emocional. As preferências expressas na questão “Como preferes aprender inglês?” reforçam este impacto: 16 alunos no 3.º ano (84,21%) e 12 alunos no 4.º ano (75%) indicaram “com o Max” como estratégia preferencial, evidenciam o impacto motivacional da narrativização.

A mascote Max transcendeu o papel de simples adereço, tornando-se um agente narrativo que estabeleceu uma forte ligação emocional com os alunos. Este envolvimento valida a premissa da narrativização, que transforma a aula numa experiência coesa e contínua. Ao atribuir ao Max um papel ativo na introdução do vocabulário e na criação de “episódios” de aprendizagem, a ansiedade associada à aquisição de uma língua estrangeira é reduzida, e a motivação intrínseca é reforçada. A percepção dos alunos de que o Max “ajuda muito” e torna as aulas “mais divertidas” alinha-se com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel (1968), onde o fator afetivo e a contextualização lúdica facilitam a integração de novos conhecimentos.

A diferença entre turmas confirma também que a narrativização exige ajustamento etário. No 3.º ano, o carácter lúdico e emocional é mais determinante, enquanto no 4.º ano surgem percepções mais orientadas para a utilidade e eficácia.

6.2 A LGP como mediador visual e cinestésico da aprendizagem

A LGP demonstrou ser um suporte robusto para a compreensão e retenção lexical, validando as contribuições de Amaral et al. (2012), Góis Ornelas e Almeida (2007), que descrevem a LGP como uma língua natural, expressiva, natural e visual.

Os resultados, com uma predominância das percepções “Muito fácil” (8 alunos; 40%) no 3.º ano, e uma maioria distribuída entre “Fácil” (7 alunos; 36,84%) no 4.º ano relativamente à aprendizagem da língua com recurso à LGP, indica que os alunos reconhecem a utilidade funcional da LGP na memorização.

Ao introduzir o vocabulário em inglês através de três canais (auditivo, visual e cinestésico/gestual), a informação é codificada de forma redundante no cérebro. O gesto da LGP atua como uma referência não-verbal que facilita a recuperação da palavra em inglês, especialmente em momentos de hesitação, conforme observado nos diários de bordo.

A diferença entre turmas, maior homogeneidade no 3.º ano e maior heterogeneidade no 4.º, poderá dever-se fatores próprios de cada grupo, como a maturidade, a dinâmica coletiva e os níveis de atenção, que influenciam a forma como os alunos se envolvem com os gestos e os integram na aprendizagem.

6.3 Implicações para a pedagogia inclusiva

Um dos aspetos mais relevantes é o impacto da LGP na inclusão. Como já referido, embora a LGP seja a língua natural da comunidade surda, a sua utilização como recurso pedagógico beneficiou todos os alunos independentemente de terem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). A alta aceitação e o reconhecimento da importância social da LGP “para falar com surdos” revelam que a intervenção não só melhorou a aprendizagem do inglês, mas também promoveu a consciência social e a valorização da diversidade linguística.

6.4 O impacto do *storytelling* na motivação e compreensão

Os resultados relativos ao *storytelling* confirmam as perspetivas de Ellis & Brewster (2014) e Mourão (2021): as histórias aumentam a motivação, o foco e a compreensão, funcionando como o enquadramento macro que sustentou a eficácia da narrativização e da LGP.

As percentagens associadas à categoria “Gosto muito”, 7 alunos (36,84%) no 3.º ano e 6 alunos (33,33%) no 4.º ano, demonstram a relevância desta estratégia na aprendizagem do vocabulário. No 3.º ano, a maior homogeneidade das percepções está alinhada com Isbell, que enfatiza que os alunos mais novos respondem de forma positiva a narrativas multimodais. No 4.º ano, algumas percepções menos positivas sugerem a necessidade de ajustar o ritmo e a

complexidade das histórias, tal como Wright defende ao sublinhar a importância de adequar a narrativa ao desenvolvimento dos alunos.

Neste estudo, o *storytelling* não só forneceu o contexto semântico para a introdução do vocabulário, como também estabeleceu a ponte emocional que facilitou a aceitação natural da LGP. A articulação entre uma estrutura narrativa envolvente e um suporte multimodal gestual revelou-se, assim, um dos elementos distintivos e mais eficazes da intervenção.

6.5 Síntese concetual do modelo pedagógico integrado

Esta análise global da intervenção permite conceptualizar a prática desenvolvida como um modelo pedagógico integrado, assente na articulação entre *storytelling*, narrativização e a LGP enquanto recurso multimodal.

O *storytelling* funcionou como estrutura macro organizadora da experiência de aprendizagem, conferindo coerência temática e continuidade narrativa às aulas, em consonância com Wright (1995) e Ellis & Brewster (2014). A narrativização, concretizada através da personagem Max, assegurou a dimensão afetiva e relacional do processo, promovendo segurança emocional e envolvimento sustentado, tal como defendem Marinho (2022) e Rodrigues (2020).

Paralelamente, a utilização da LGP como apoio gestual ao vocabulário introduziu uma dimensão multimodal e cinestésica, alinhada com a perspetiva de Kress (2010), permitindo reforçar a codificação semântica através do corpo e do gesto.

Este modelo caracteriza-se, assim, pela integração intencional de componentes narrativas, emocionais e multimodais, configurando uma abordagem pedagógica que articula cognição, afetividade e experiência corporal na aprendizagem da língua inglesa no 1.º Ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o impacto da integração do *storytelling*, da narrativização (com a mascote Max) e da LGP no ensino de inglês no 1.º CEB, com foco na motivação e na memorização lexical. Os resultados desta investigação-ação confirmam a eficácia desta abordagem multimodal, oferecendo um modelo pedagógico inovador e inclusivo.

Os resultados permitem identificar duas conclusões centrais. Em primeiro lugar, a narrativização mediada pela personagem (Max) revelou-se um forte elemento emocional e motivacional. A elevada preferência dos alunos pela aprendizagem "com o Max" demonstra que uma estrutura narrativa coesa e lúdica reduz a ansiedade associada à língua estrangeira e promove uma participação mais ativa. A personagem assumiu o papel de agente mediador, estabelecendo uma ponte afetiva entre os alunos e os conteúdos, o que confirmou o valor pedagógico da continuidade narrativa.

Em segundo lugar, a integração da LGP funcionou como um elemento visual e cinestésico eficaz na memorização de vocabulário. A natureza icónica dos gestos ativou múltiplos canais de memória, fornecendo suporte não-verbal que facilitou a recuperação lexical. Este suporte beneficiou todos os alunos, incluindo aqueles com NAS, reforçando o potencial inclusivo do uso da LGP em contexto de ensino de línguas.

Este estudo contribui assim para a literatura ao articular *storytelling*, com uma abordagem multimodal próxima dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), evidenciando que práticas narrativas e sensoriais enriquecem a acessibilidade e a eficácia do ensino no 1.º CEB.

Não obstante os resultados positivos, o estudo apresenta limitações relacionadas com o contexto específico da PES e a lecionação não consecutivas das aulas. Futuras investigações poderão beneficiar de estudos longitudinais que avaliem a memorização a médio e longo prazo, bem como da replicação desta abordagem em diferentes contextos escolares, preferencialmente com grupos de controlo, de modo a isolar de forma mais rigorosa o efeito da LGP e da narrativização.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2025 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED). <https://doi.org/10.54499/UID/PRR/05198/2025>

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. J. F. de. (2007). *A criança surda e o desenvolvimento da literacia* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. A. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Caminho.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Cambridge Dictionary. (2023). Storytelling. In *Cambridge English Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling>
- Correia, I. C. (2020). *Línguas e linguagens: Língua Gestual Portuguesa e português*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/341568881>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março. (2018). *Diário da República: I Série, n.º 47*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>
- Elliott, J. (2009). *Building educational theory through action research*. SAGE Publications.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers* (3rd ed.). British Council.
- Ellis, G., & Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, 136, 22–25.
- Farhang, Q., Hashemi, S. S. A., & Ghorianfar, S. M. (2023). Lesson plan and its importance in teaching process. *International Journal of Current Science Research and Review*, 6(8), 357–363.
- Ferreira, S. L. M. B., & Lacerda, F. K. D. de. (2017). A importância do diário de bordo na formação docente: Uma experiência no projeto PIBID de Nova Friburgo, RJ. In *VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Marinho, R. C. (2022). *“Peter Pan Project”: A narrativisation model proposal* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/e6a8a3d3-5b1c-4ee7-81f0-0267e6a2c940>

Mendes, M. M. B. e. (2024). *Roleplaying e narrativização na interação oral e no ensino de inglês no 1.º ciclo* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum.

Ornelas, S. de G., & Correia, I. (2023). A gramática em Língua Gestual Portuguesa: Aprendizagem de categorias morfológicas de português como língua segunda por alunos surdos. In *Percursos convergentes e divergentes na educação*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Osório, P. A. de C. (2012). *Das histórias ao teatro: Um caminho para a motivação e participação nas aulas de língua inglesa no 1.º ciclo do ensino básico de turmas multiculturais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Rodrigues, M. B. (2020). *A narrativização da aula: A inclusão das categorias da narrativa na conceção da aula de inglês no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum.

Schneden, A. M. (2006). *Sign to learn: Sign language as a teaching tool in hearing classrooms* [Graduate research paper, University of Northern Iowa]. UNI ScholarWorks.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Silva, J. S. de S. e. (2012). *Terminologia específica em Língua Gestual Portuguesa: Perceção da adequação em categorias gestuais* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Comum.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.