

M

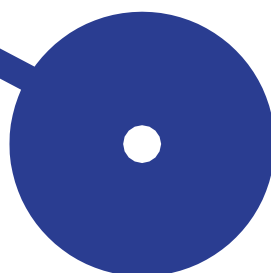
MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

As vantagens do Digital Storytelling sobre a forma tradicional de contar histórias em contexto de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Luís Miguel Leal Ferreira

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Luís Miguel Leal Ferreira

**As vantagens do Digital Storytelling sobre a forma tradicional de
contar histórias em contexto de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutora Sofia de Melo Araújo

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Luís Miguel Leal Ferreira

**As vantagens do Digital Storytelling sobre a forma tradicional de
contar histórias em contexto de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutora Sofia de Melo Araújo

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

O presente relatório é da minha autoria. Contudo, cada palavra e cada ideia nele presentes surgiram através do apoio, da crença, da proteção e do amor daqueles que, felizmente, fazem parte da minha vida.

Agradeço à Dra. Sofia Araújo por ter visto potencial em mim, por acreditar no meu trabalho e por nunca ter desistido, mesmo quando eu próprio o fiz.

Agradeço ao Paulo por ser o melhor diretor, o melhor colega, o melhor amigo, pela confiança que depositou e deposita em mim e por me confrontar sempre que erro.

Agradeço à direção e a todos os meus colegas e amigos do colégio pela confiança e por toda a ajuda que me deram e dão dia após dia.

Agradeço à minha mãe pela demonstração de garra e resiliência que demonstra diariamente, por todos os esforços que fez para que este relatório fosse uma realidade e por todos os ensinamentos e educação que me transmitiu.

Agradeço à minha companheira por nunca duvidar que sou capaz, por estar sempre a meu lado e por ser a melhor mãe para o nosso filho.

Agradeço ao meu pai por ter lutado até ao fim, pelo legado que deixou e por ser o melhor exemplo de educação, exemplo este que quero partilhar com o meu filho e com os meus alunos.

Agradeço ao meu filho, que em apenas 5 meses conseguiu iluminar a nossa casa com o seu sorriso doce e genuíno. Conseguiu, com a sua alegria constante, dar-me forças para concluir esta fase da minha vida. Obrigado, Lourenço!

RESUMO

Este relatório final de estágio trata-se de um relato de experiência que visa demonstrar se o uso da ferramenta *Digital Storytelling* apresenta vantagens sobre a forma tradicional de contar histórias no que concerne à aprendizagem de inglês no 1º ciclo do ensino básico.

De forma a avaliar esta hipótese, foi desenvolvido um estudo de caso com 79 alunos do 4º ano do Ensino Básico. Aos intervenientes foi contada uma história sem quaisquer recursos digitais e, de forma a avaliar a sua compreensão da mesma, foi-lhes requerido o preenchimento de um questionário com um total de 6 questões referentes à história. Após 30 dias, a mesma história foi novamente contada, mas numa vertente digital, sendo que o preenchimento do mesmo questionário também foi solicitado aos participantes.

Desta forma, os resultados obtidos indicam que o *digital storytelling* é um recurso mais vantajoso do que a forma tradicional de contar histórias.

palavras-chave: *Digital Storytelling*, tradicional, vantagens, inglês 1º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

This dissertation is an experience report that aims to demonstrate whether the use of *Digital Storytelling* has advantages over the traditional way of telling stories regarding the primary english learning.

In order to evaluate this hypothesis, a case study was carried out with 79 4th grade students. The participants were told a story without any digital resources and, in order to assess their understanding of it, they were asked to fill in a questionnaire with a total of 6 questions about the story. After 30 days, the same narrative was told again, but in a digital way, and the participants were also asked to fill in the same questionnaire.

In this way, the results obtained indicate that *digital storytelling* is a more advantageous resource than the traditional way of storytelling.

keywords: *Digital Storytelling*, traditional, advantages, primary english learning

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I.....	49
ANEXO II.....	50
ANEXO III.....	51
ANEXO IV	52
ANEXO V	53
ANEXO VI	54
ANEXO VII	55
ANEXO VIII	56

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A LÍNGUA INGLESA NO 1º CICLO.....	4
1.1 A importância do ensino da Língua Inglesa no 1º ciclo	4
1.2 Recursos e abordagens/métodos no ensino da Língua Inglesa no1ºciclo	6
CAPÍTULO II – A EVOLUÇÃO DO STORYTELLING	10
2.1 Porquê o uso de storytelling nas aulas de Inglês?	11
2.2 Metodologia na Aula de Inglês	13
CAPÍTULO III – O DIGITAL STORYTELLING	16
3.1 O que é o <i>Digital Storytelling</i> ?.....	16
3.1.1 Diferentes tipos de Digital Storytelling	17
3.1.2. Estrutura geral do <i>Digital Storytelling</i>	18
3.2 <i>Digital Storytelling</i> na Educação	20
3.2.1 Imagem	24
3.2.2 Áudio.....	24
3.2.3 Texto	24
3.2.4 Vídeo.....	25
CAPÍTULO IV – COMPONENTE EMPÍRICA	26
4.1 Caracterização Do Contexto Educativo)	26
4.2 Opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados	28
CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	32
5.1 Conclusões finais.....	39
5.2 Perspetivas futuras	40
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

As escolas desempenham um papel importante na educação infantil e estão cada vez mais interessadas em incluir a língua inglesa no plano curricular. Isto deve-se ao facto de que para as crianças se torna mais fácil a absorção de informação e posteriormente a aprendizagem de uma nova língua, como por exemplo a língua inglesa ao “trabalhar a elasticidade e flexibilidade cognitiva no sentido da aquisição de uma consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva” (Andrade & Araújo e Sá, 2007, p.76) Neste sentido, Lojová (2006, p.44) afirma que a aprendizagem de uma segunda língua deve iniciar-se o mais precocemente possível, uma vez que a plasticidade do cérebro numa criança permite uma rápida aprendizagem, considerando a capacidade cognitiva da criança.

A língua inglesa passou a ser, desde setembro de 2015, ministrada nas escolas do 1º ciclo do ensino básico em Portugal como parte integrante do plano curricular, a par das áreas curriculares obrigatórias das Expressões, do português, do Estudo do Meio e da Matemática. O Decreto-lei nº 176/2014 de 12 de dezembro determinou a introdução da disciplina a partir do 3.º ano de escolaridade com uma carga horária mínima de 2 horas, sendo obrigatório o seu estudo durante 7 anos com o intuito de possibilitar aos jovens portugueses atingir níveis mais elevados da língua em questão (‘Despacho n.º 151/2015’, 2015).

O *storytelling* (contar uma história) é umas das técnicas utilizadas no ensino de uma nova língua. Em ambiente escolar, considera-se as aulas de Língua Inglesa com *storytelling* como promotoras de múltiplas aprendizagens, de vocabulário, de *listening*, ou mesmo do desenvolvimento de raciocínios numa Língua Estrangeira (LE), uma vez que, ao ouvir uma história em LE, a criança visualiza internamente os acontecimentos.

Neste sentido, as histórias são reconhecidas como um meio para motivar as crianças para a aprendizagem de uma nova língua e/ou cultura, uma vez que promovem o desenvolvimento de emoções e ajudam também no desenvolvimento uma atitude positiva em relação à nova aprendizagem. (Ellison, 2010, p21)

Sowden (2012,p.22) afirma que os seres humanos aceitam e retêm mais facilmente a informação compreendida em histórias contadas, comparativamente a qualquer outra técnica com a finalidade de memorização de dados. Tendo em conta esta afirmação, colocou-se a possibilidade de o ato de contar histórias ser imprescindível na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente as que frequentam o 1º ciclo de estudos (com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos), podendo desempenhar um papel importante na aprendizagem da língua inglesa, assim como de qualquer outra língua estrangeira.

Com a expansão tecnológica e a sua inserção no sistema de ensino, surgiu uma nova forma de contar uma história, o *Digital Storytelling*, que acrescenta diversas funções e características à dita forma tradicional.

O *Digital Storytelling* é a combinação da arte de contar histórias com uma variedade de recursos multimédia, tais como visualização de imagens, áudios e/ou vídeos sobre um tema à escolha e muitas vezes com um ponto de vista particular (Robin, 2006,p1). Esta metodologia impulsionou a adoção de novas práticas e técnicas de ensino que vão ao encontro das exigências do mundo atual (Ellison, 2010,p21).

O trabalho aqui apresentado decorre no âmbito do estágio realizado no Mestrado em Ensino De Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. O tema foi escolhido com o objetivo de avaliar as vantagens do uso da ferramenta *digital storytelling* nas aulas de inglês, no 1º ciclo, pretendendo demonstrar se o uso desta ferramenta terá um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

Partindo do princípio de que este recurso é cada vez mais usado nas aulas, pretende-se realizar uma comparação entre o método tradicional e o método digital.

Deste modo, pretende-se avaliar qual o impacto na aprendizagem dos alunos de 1º ciclo e perceber como este instrumento ajudará os alunos a criarem uma relação de proximidade com a língua. Esta dissertação visa demonstrar a importância do *Digital Storytelling* na aprendizagem da Língua Inglesa como língua estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico e comprovar as suas vantagens, comparativamente com o *Storytelling* tradicional.

Este relatório é constituído por 5 capítulos. O **capítulo 1**, aborda a importância da língua inglesa no 1º ciclo de escolaridade e as metodologias habitualmente usadas na aprendizagem das crianças. O **capítulo 2** relaciona o *Storytelling* com o ensino da língua inglesa nas faixas etárias mais jovens, seguindo-se o **capítulo 3** que descreve em que consiste o *Digital Storytelling*, referindo as suas principais vantagens. Posteriormente, no **capítulo 4** é abordado o estudo empírico realizado no decorrer da PES e o **capítulo 5** apresenta as conclusões do estudo, bem como as perspetivas futuras. Após este último capítulo é possível encontrar a bibliografia e os anexos.

CAPÍTULO I- A LÍNGUA INGLESA NO 1º CICLO

1.1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º CICLO

A linguagem é extremamente importante para o ser humano. Além de ser o veículo mais utilizado na partilha de conhecimento, emoções e sentimentos, a linguagem é poderosa, e é bem conhecido o poder das palavras.

“A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. ela é apenas o principal desses sistemas” (Saussure, 1970, p.24).

Resumidamente, as línguas são sistemas de comunicação, compostos de símbolos com significados associados e que exprimem ideias, como afirma Saussure. É sabido que estas são assimiladas intuitivamente pelo ser humano e é através destas que as pessoas constroem relações e transmitem informação, sentimentos, emoções e conhecimentos. Este é o principal instrumento de desenvolvimento cognitivo do ser humano, considera Schütz (Schütz ,2010).

A língua inglesa é preponderante no acesso aos recursos fornecidos pela internet e assume um papel de relevo nesta era moderna. Esta língua de comunicação internacional é por excelência um instrumento das novas tecnologias devido ao seu carácter essencial para a construção de uma consciência multilinguística e pluricultural (Ribeiro, 2005).

No início do século XXI, Portugal era um dos países da Europa onde a aprendizagem da primeira língua estrangeira se iniciava mais tarde. As crianças só tinham o primeiro contacto com a língua inglesa aos 10 anos de idade, ou seja, após terminarem o 1º ciclo de estudos. Com a promulgação e publicação do Decreto-lei nº6/2001, a 18 de janeiro de 2001, esta realidade começou a mudar. Cada vez mais foi expressa a necessidade de reorganização do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), passando pelo ensino de uma língua estrangeira. Porém, este decreto passou despercebido em grande parte das escolas nacionais e só após a publicação do Despacho nº 1473/2005, de 5 de julho de 2005, o ensino da língua inglesa passou a ser lecionado nas escolas do 1º CEB. Entre 2005 e 2008, o programa destinava-se apenas a alunos que frequentavam o 3º e o 4º CEB e só mais tarde, no ano letivo 2008/2009, foi alargado aos dois anos iniciais da escolaridade obrigatória, na sequência da promulgação e publicação do Despacho nº 14460/2008 (Bernardo,

2014). No ano letivo 2015/2016, o ensino obrigatório de inglês passou a iniciar-se no 3º CEB, reajustando-se, logicamente, as metas curriculares do 1º e 2º CEB.

Ao longo do presente século, o Ministério da Educação foi apresentando etapas fundamentais para consolidar o ensino da língua inglesa no primeiro ciclo. Tomando como imprescindível a aprendizagem da língua inglesa em contexto atual, é relevante compreender a importância inerente à iniciação do ensino do Inglês nesta idade. Segundo Schütz (2019a) a assimilação de uma língua estrangeira é inversamente proporcional à sua idade, isto é, quanto mais cedo a criança iniciar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, maior o ritmo e eficácia de assimilação. Defende, ainda, que a aprendizagem é afetada por diversos fatores tais como fatores biológicos, fatores cognitivos, fatores de ordem afetiva, o ambiente e o *input* linguístico. Os fatores cognitivos estão diretamente relacionados com o cérebro humano. Este apresenta dois hemisférios: o esquerdo responsável pelo raciocínio lógico e analítico e o direito responsável pela parte criativa, artística e pelas emoções. Nas crianças, os dois hemisférios estão ainda em desenvolvimento o que significa que se relacionam mais entre si facilitando assim a velocidade de aprendizagem. Com o passar dos anos, o cérebro vai-se lateralizando, ficando com dois hemisférios bem distintos, retardando a aprendizagem. (Cruz and Miranda, 2005, p.7 ; Schütz, 2019a)

Relativamente ao *input* linguístico, deve ser o mais precoce possível, pois quanto mais cedo esse processo se iniciar, mais se assemelhará à imersão em que decorre a aquisição da primeira língua e maiores serão as probabilidades de que a criança venha a adquirir uma competência na Língua Estrangeira, próxima da sua língua materna (Krashen,1981,p2). Gregório, Perdigão and Casas-Novas afirmam que é nessas idades que se começa a aprender a viver em sociedade e que se descobre o Outro. Os autores referem ainda que a descoberta de outras línguas é apontada como um meio para melhor entender o Outro e para construir a sua própria identidade. (Gregório, Perdigão and Casas-Novas,2014, p1). Segundo Cruz e Medeiros (Cruz and Medeiros, 2006), a introdução de uma língua estrangeira ajuda as crianças a desenvolverem a compreensão de diferentes pessoas e permite a intercompreensão entre as mesmas. Posto isto, para além da predisposição das crianças para a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce e das consequências positivas no seu desenvolvimento, a introdução precoce leva as crianças a adquirir o respeito pela diferença, pelo Outro e consequentemente a desenvolver competência intercultural (Mourão, 2001). Fatores de ordem afetiva são também determinantes quando nos referimos à aprendizagem no geral. Como afirmam Dias e Mourão (Dias and Mourão, 2005) , o

respeito pelo Outro faz parte de um conjunto de vantagens que os alunos do 1º ciclo têm como resultado da aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce.

Além disso, a autoconfiança, a motivação, o relacionamento interpessoal, o envolvimento paterno, isto é, o acompanhamento e o bom ambiente familiar aliados à estimulação das crianças com atividades lúdicas adequadas são fatores determinantes para facilitar a aprendizagem. (Mourão, 2001)

Por norma, as crianças têm tendência a ser desinibidas e mais descontraídas exatamente por serem crianças e são capazes de correr riscos e cometer erros sem medo de represálias porque simplesmente não conhecem ou não entendem esse sentimento. Nesse sentido, as crianças vão participar mais nas aulas e/ou atividades desenvolvendo competências orais sem se limitar, quando comparadas com um adulto (Dias e Mourão, 2005).

A motivação apresenta um papel relevante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e mostra-se também importante para obter sucesso escolar, uma vez que está envolvida em diversos fatores que estimulam positivamente a criança a alcançar o seu objetivo. De acordo com Paiva (Paiva, 2009, p3), a motivação é importante e representa um complexo subsistema incorporado no sistema de aprendizagem de uma segunda língua no qual age como uma força sensível em qualquer processo de aprendizagem. É, portanto, imprescindível para executar qualquer tarefa com sucesso. (Amabile, cit. in Cavalcanti, 2009, p. 35)

1.2 RECURSOS E ABORDAGENS/MÉTODOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO 1º CICLO

Com a inclusão do inglês no plano curricular do 1º CEB, surge cada vez mais a necessidade de incluir novos métodos e abordagens de ensino adequados à faixa etária à especificidade da mesma.

Para alunos que frequentem o 1º CEB e, considerando a sua faixa etária, o envolvimento dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem é extremamente relevante, assim como é fundamental para uma criança estabelecer relações interpessoais durante o seu percurso de aprendizagem e de construção da sua personalidade em contexto social e é aqui que o 1º Ciclo do Ensino Básico é facilitador e propício. No que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência linguística dos pais ou adultos mais próximos, especialmente

se a utilizarem no seu dia-a-dia, influencia diretamente a relação da criança com a aprendizagem da nova língua (Dias e Mourão, 2005). Momentos de interdisciplinaridade também são importantes para estimular as crianças na sua aprendizagem. Por exemplo, é habitualmente estabelecida a interdisciplinaridade do inglês com Estudo do Meio, uma vez que variados temas comuns estão presentes nos respetivos programas curriculares. É neste contexto que surge a metodologia de ensino *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) que se mostra fundamental para que o ensino de Inglês seja feito num contexto natural e motivador para a aprendizagem de outras línguas. (Marsh 2000, p 3).

De acordo com Mehisto (Mehisto et al., 2008) esta metodologia cria a fusão entre o conteúdo e a linguagem e incentiva a aprendizagem independente e cooperativa. De acordo com Resnick (1989), o CLIL permite a construção de novos conhecimentos e novas competências e ainda, promove a criação de um ensino interdisciplinar que favorece a competência oral e escrita da língua estrangeira, estimulando também a aprendizagem em outras áreas do saber.

“In contrast to learning skills in isolation, when students participate in interdisciplinary experiences they see the value of what they are learning and become more actively engaged” (p.33).

No entanto, é fulcral que a abordagem seja essencialmente lúdica (Dias e Mourão, 2005). Em 2005, o Ministério da Educação projetou novas orientações programáticas para o ensino e aprendizagem do Inglês, demonstrando quais as finalidades desta aprendizagem no 1º CEB. Algumas diretrizes foram desenvolvidas de modo a sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a cultura por ela veiculada.

Através de uma análise extensiva do documento compreende-se que a implementação da língua inglesa no primeiro ciclo fomenta uma relação positiva com a aprendizagem da língua, contribui para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio-afetivas, culturais e psicomotoras da criança assim como proporciona experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e integradoras que favorecem atitudes de autoconfiança e de dedicação no saber-fazer e estimulam as capacidades de concentração e de memorização.

Estas orientações programáticas propõem aos professores que estimulem o interesse dos alunos apelando à sua imaginação, emoções e criatividade, mantendo-os ativos e interessados no seu processo de aprendizagem. Para tal, foram elaboradas linhas orientadoras, tais como dar ênfase à audição e à oralidade, promover a memorização através de suportes visuais, dar importância

também à escrita e à leitura ou até desenvolver as relações interpessoais organizando trabalhos de grupo ou de pares.

As orientações priorizam o sentido auditivo das crianças, pois é através da audição que se estabelece o primeiro contacto com uma nova língua. No entanto, a leitura e a escrita desempenham igualmente um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas, assim como podemos incrementar a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente. Sugerem, ainda, incluir a distinção e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas, como forma de explorar, com frequência, a produção oral, desempenhando um papel importante na memorização suportada por métodos visuais, auditivos e gestuais.

Aliado a estas orientações, o Ministério da Educação propõe também o recurso a metodologias como o *Total Physical Response* (TFR) e *Task-Based Learning* (TBL).

O método TFR é um método de ensino de línguas baseado na coordenação da linguagem e do movimento físico. Aqui são facultadas instruções aos alunos, na língua-alvo, com movimentos corporais e estes respondem com ações de corpo inteiro (Asher, 1969). Por outro lado, o TBL concentra-se no uso de linguagem autêntica e em pedir aos alunos que realizem tarefas significativas usando a língua-alvo. A avaliação é baseada principalmente no resultado da tarefa, em vez de na precisão da linguagem empregue. Isto torna este método popular, sobretudo para desenvolver a fluência no idioma alvo e a confiança da criança (Willis, 1996).

Ao longo dos anos, diferentes métodos de ensino de língua estrangeira foram aceites e entraram nas salas de aula de diversos professores, embora uns tivessem maior longevidade que outros. O método tradicional ou método da “Gramática-Tradução” foi usado até meados do século XX com objetivo de trabalhar línguas clássicas como o Grego e o Latim. (Chastain, 1988). Este método é usado atualmente para a aprendizagem da língua inglesa e baseia-se essencialmente na tradução e leitura de textos literários. A gramática assume um papel normativo, sendo ela um dos focos centrais da aula. (Jalil and Procailo, 2009).

Por sua vez, o método direto privilegia a oralidade, diminuindo o uso da primeira língua, e enfatiza o uso da língua alvo em sala de aula. O “pensar na língua estrangeira” é a norma, assim como a comunicação. Neste método, a leitura é uma das capacidades privilegiadas, juntamente com a competência da fala e a aquisição de vocabulário. Este é realizado por meio dos textos e das situações propostas, usando imagens e demonstrações.

Neste método, o aluno tem um papel mais ativo na aprendizagem comparativamente ao método

tradicional (Jalil and Procailo, 2009).

Sob outra perspectiva, o método áudio-lingual favorece o desenvolvimento das capacidades orais, sendo que a língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo.” Prioriza-se o desenvolvimento das competências orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual”. (Larsen-Freeman, 2000, p. 44-45) Neste método, a correção imediata dos erros por parte do professor é muito importante para a aprendizagem da língua (Jalil and Procailo, 2009).

Contudo, o professor deve ter em atenção todas as metodologias de ensino de língua estrangeira, uma vez que por mais que haja pesquisas que apoiem a aplicação de metodologias em todas as situações e para todo o tipo de aluno, os professores "interpretam" a dinâmica de mudança do contexto de aprendizagem de momento a momento, e tomam o que lhes parecem ser ações contingentes apropriadas no conhecimento pedagógico (Mitchell and Myles, 1998).

CAPÍTULO II – A EVOLUÇÃO DO STORYTELLING

O termo *Storytelling* está relacionado com uma narrativa e a capacidade de contar uma história e também é visto como uma prática de transmissão de mensagens. Esta é uma palavra inglesa que caracteriza um fenómeno global e complexo, rico em possibilidades e valores. Por outro lado, *storytelling* pode ser definido como o ato consciente de passar emoções, temas ou posições morais da mente do mensageiro à mente do interlocutor, transmitindo uma mensagem ou propósito (Oliveira, 2013).

É, portanto, uma ferramenta de comunicação estruturada numa sequência de acontecimentos que apelam aos nossos sentidos e emoções (Zagalo et al., 2004). Para Castro (2013), “story” refere-se a uma história, facto ou ocorrido, enquanto “telling” tem por significado o aspeto de reproduzir, contar ou transmitir estas histórias.

O ato de contar histórias no contexto da História da evolução surgiu aproximadamente há cem mil anos, sendo utilizado para transmitir e partilhar informações e conhecimentos entre os homens primitivos. Os nossos antepassados reuniam-se no fim de cada dia, em torno das fogueiras, e contavam como foram as caçadas fantásticas e vitórias (Yilmaz et al., 2018).

Com a evolução do Homem, surgem as primeiras civilizações e o desenvolvimento de uma sociedade, com as primeiras cidades e comércio. Neste momento, o *storytelling* torna-se uma ferramenta muito valiosa na sociedade antiga. A tradição oral de contar histórias pretendia preservar a cultura e o património. As primeiras histórias registadas foram os contos de *Gilgamesh*, *Beowulf* e os mitos gregos e nórdicos, que foram comunicados pela primeira vez como contos orais (Bishop et al, 2006).

O hábito que os povos antigos tinham de contar histórias foi muito importante para a perpetuação de histórias e tradições, uma vez que estes as registavam em forma de narrativa, em pintura, escrituras, canções e estátuas. (Salman, 2008)

Posteriormente, houve a necessidade de que os registos dos feitos e conhecimentos passassem de geração em geração e as narrativas tornaram-se cada vez mais importantes e impactantes, sendo usadas para influenciar, tal como explica Gutiérrez-Rubi: “El relato es una historia de vida

y es efectivo cuando transmite, evoca, comunica, emociona, moviliza, seduce, identifica, compromete y convence desde la veracidad de lo que sentimos como auténtico” (2016, p.28). Com o desenvolvimento social, cultural e económico da civilização, esta ferramenta foi usada também para propagar ideologias. O modo como o *storytelling* passou a ser utilizado evoluiu de forma a tornar a história transmitida pelo mesmo em algo muito mais pessoal e cativante, tornando o ouvinte membro participante da narrativa, permitindo-o experienciar, vivenciar e sentir-se parte da história (Parkinson, 2001).

A abordagem narrativa em contextos históricos e culturais é um meio poderoso para melhorar a potencialidade de aprendizagem por meio do impacto emocional, pelo que a sua relevância é cada vez maior. Seguindo uma abordagem tradicional baseada em informações, a transmissão de dados históricos relacionados com eventos é fácil. Por outro lado, esta estratégia está implicitamente ligada à própria natureza da narração, o que permite a suspensão da dúvida e a imersão no mundo narrativo (Palombini, 2017). Assim, usar a narração para contar eventos históricos resulta numa melhoria tanto na aprendizagem sobre estes eventos como também no impulsionar do processo narrativo natural (Palombini, 2017).

Recentemente, o poder do *storytelling* passou a ser visto nas empresas como um recurso para cativar o consumidor. Com a globalização dos meios de comunicação, as marcas têm como principal preocupação a comunicação e transmissão das suas ideias e conceitos para o seu público-alvo (Allen,2005)

2.1 PORQUÊ O USO DE STORYTELLING NA SALA DE INGLÊS DO 1º CICLO?

As histórias e a expressão “era uma vez...” estiveram sempre presentes na vida da criança, abrindo a porta para mundos onde tudo é possível. A criança gosta de ouvir as histórias, na língua materna, mesmo antes de saber ler. O momento de contar uma história torna-se íntimo, mágico e reconfortante, de cumplicidade e de aprendizagem, além de ser um contributo na aquisição da fala e no desenvolvimento da língua, abrindo caminhos na integração e crescimento individual, social e cultural (Gomes, 2008; Sanches, 2019).

As histórias apelam às emoções das crianças, estimulam a sua participação, imaginação e criatividade. Numa época em que as crianças passam grande parte do tempo frente à televisão,

computadores e/ou jogos de computador, as histórias têm um papel muito importante e necessário para estimular e enriquecer a imaginação e o conhecimento das crianças (Osório, 2012).

A prática do uso da literatura e da narrativa em aulas de língua estrangeira é muito comum em todo o mundo, em especial no 1º CEB. As histórias, além de divertidas, apresentam e introduzem a língua, neste caso inglesa, num contexto natural e são uma ferramenta preciosa para os professores uma vez que tornam o seu trabalho flexível, criativo e estimulante (Osório, 2012). Além disso, contar uma história desperta na criança a curiosidade, estimula a imaginação e a criatividade, ajudando o aluno a tomar o gosto pela aprendizagem da Língua Inglesa (Gomes, 2008).

Segundo Wright (2009), as histórias que confiam muito nas palavras oferecem uma gama maior e constante de experiências linguísticas, sendo estas motivadoras e ricas linguisticamente. Consequentemente, as crianças estarão mais dispostas a ouvir ou ler.

Existem muitas razões para o uso de histórias em sala de aulas, nomeadamente a motivação, a exposição à língua, a extensão/acessibilidade e a interdisciplinaridade.

1. Motivação

As histórias proporcionam momentos divertidos e dinâmicos, passando a ser uma ferramenta que os alunos adoram. Assim, as crianças terão motivação para adquirir novas palavras, experimentar e aprender a nova língua, levando a um rápido crescimento (Ellis and Brewster, 2002).

2. Exposição à língua

As histórias são um contexto natural para expor os alunos à língua inglesa, devido à sua fácil abordagem, e possibilitam o desenvolvimento de diferentes capacidades, sendo esta uma ferramenta para praticar *listening* e *verbal expression*. Através do ritmo, entoação e da maneira como as palavras são pronunciadas, as crianças desenvolvem estratégias de aprendizagem e *listening skills*. (Brody, 2002).

3. Extensão/Acessibilidade

As histórias adaptam-se a todos os estilos de aprendizagem e desenvolvem as múltiplas capacidades, pois podemos diversificar atividades que chegam a todos os alunos, dando-lhes confiança para realização das mesmas (Osório, 2012).

4. Interdisciplinaridade

O uso de histórias pode surgir em várias atividades que se ligam a outros aspetos do currículo para o 1º ciclo, como Geografia, História, Ciências e Matemática. Através delas, os docentes podem rever, ensinar ou consolidar vocabulário e estruturas linguísticas, assim como também ensinar aspetos importantes para a vida das crianças, incluindo hábitos alimentares, de higiene, de cidadania e tolerância, por exemplo. (Osório, 2012)

2.2 Metodologia na Aula de Inglês

Quando o professor decide transpor para uma sala de aula a atividade de *storytelling*, este terá que definir uma série de procedimentos que justifiquem e encaminhem a planificação para o seu objetivo final que se desenrolará ao longo de várias aulas pretendendo responder a algumas questões: 'O que se pretende realmente com a apresentação da história?' 'O foco principal é a aquisição de vocabulário ou a memorização de pequenas estruturas?', 'Será viável a introdução de um conteúdo gramatical?' (Sanchez, 2019).

Após estabelecer o número de aulas destinadas à concretização da atividade, é importante planificar três momentos diferentes: o momento antes de contar a história, durante e após a história.

O trabalho prévio do professor é muito importante, pois ele tem a missão de preparar um ambiente atrativo e seguro para a criança. Especialmente nos anos iniciais, as histórias devem ser muito simples, acompanhadas de estímulos visuais e auditivos, caracterizado por frases curtas e vocabulário limitado. Ao longo do tempo, é possível introduzir contos tradicionais, lendas, biografias e outras histórias que conduzam as crianças a uma lição de moral ou à interpretação dos seus próprios sentimentos. Deste modo, é necessário proceder à seleção da história,

estabelecendo critérios como conteúdo a abordar, ser cativante e ser adequado ao nível de língua das crianças. A prática e a memorização serão facilitadas se o texto contiver repetições, rimas e ritmo (Sanches, 2019).

Previamente o tema de estudo e algum vocabulário devem ser bem escolhidos para que se consiga um ambiente onde a criança se sinta confortável e integrada, existindo um equilíbrio entre o que a criança sabe e o que irá aprender com a história contada (Read, 2007, p114).

Após a seleção da história, é importante destacar o vocabulário essencial à compreensão da mesma. Este vocabulário será introduzido antes do momento da história indo ao encontro do seu contexto. As atividades de memorização, correspondência entre a palavra e a imagem, de repetição, atividades com recurso ao desenho e às teias de palavras ajudam as crianças a adquirir vocabulário mais facilmente (Wright, 2009).

Além destes requisitos para iniciar o contar de uma história na sala de aula, é necessário assegurar que as condições para aprender estão garantidas. A afetividade, as relações interpessoais, a cooperação na sala de aula, a interdisciplinaridade, a coerência, a curiosidade e a criatividade, o desafio e a descoberta são condições que se devem proporcionar para que o contar da história não se torne monótono nem desinteressante para as crianças (Read, 2007, p115). Sabe-se que a criatividade da criança será mais consistente se ela se sentir acarinhada, emocionalmente envolvida e acreditar que, com algum esforço e persistência, é capaz e pode sempre melhorar o seu desempenho (Read, 2007, p115).

Assim, ao preparar uma aula com uma atividade de *storytelling*, é preciso ter em conta o tema da história, o nível da língua e um conjunto de condições de carácter afetivo e facilitadoras para a aprendizagem das crianças.

Depois de todas as condições estarem reunidas, pode proceder-se à leitura da história. A sua leitura pode ser realizada pelo professor em voz alta, com ou sem a intervenção das crianças. Pode dar-se vida às personagens através de diferentes vozes/sons e/ou mostrando as imagens tornando assim a história mais interessante, o que ajuda também na sua compreensão. A história pode tornar-se interativa, interessante e misteriosa se a ação de contar a história se tornar ela própria interativa, isto é, se for pedido às crianças para adivinharem o que acontece de seguida, por exemplo. (Osório, 2012)

A leitura da história pode ser feita em coro, assegurando a concentração da turma, ou individualmente. Neste último caso, podem ser distribuídas pequenas falas por alguns alunos para representar individualmente as personagens. Quando o objetivo for apoiar o

aperfeiçoamento da leitura, a entoação e a pronúncia, poderá proceder-se à leitura modelar, onde o professor lê e as crianças repetem (Sanches, 2019, p42). A estratégia de contar a história em conjunto apresenta desvantagem no facto de que o professor não consegue ter a percepção da pronúncia individual de cada aluno. Neste caso, aspetos como expressividade, as variações no tom de voz, a dicção, as pausas e a qualidade do som podem passar despercebidas ao professor, mas devem ter-se em conta durante a leitura. (Sanches, 2019, p 44)

Nas aulas a seguir à exibição da história, deve ser valorizado a repetição e a memorização, assim como verificar, rever e consolidar o vocabulário. Podem fazer-se diversos exercícios; contudo é necessário escolher atividades que se adequem aos alunos em questão. Por exemplo, ordenar imagens da história, contá-la por mímica, fazer *Arts and Crafts*, recontar a história ou terminar frases ditas mencionadas pelo contador estimulam a memorização e por sua vez a consolidação do que foi ensinado. A aprendizagem das crianças torna-se mais fácil se estas refletirem e lhes for dado tempo para assimilar, comentar, responder e perguntar. (Osório, 2012; Sanches, 2019).

CAPÍTULO III – O *DIGITAL STORYTELLING*

3.1 O QUE É O *DIGITAL STORYTELLING*?

Como foi descrito anteriormente, a origem do *Storytelling* deriva do Homem primitivo que se sentava à volta da fogueira a contar as suas aventuras de caça. Demonstra assim que:

“é uma ferramenta poderosa e duradoura de partilha de informação, conhecimentos, saberes e valores, de geração em geração” Figueiredo (2014,p12)

Esta técnica sobreviveu ao longo de inúmeras gerações, desde a pintura até ao telemóvel, televisão, computador, internet e todas as ferramentas digitais conhecidas até ao dia de hoje. Segundo McLellann (2006), a origem do conceito de *Digital Storytelling*, foi atribuída a Dana Atchley que, no início dos anos 90, fundou o *Center for Digital Storytelling* (CDS). Os fundamentos deste conceito terão começado na década de 70/80, nos espetáculos de estrada que esta dinamizava e onde viu potencial na utilização do computador e de multimédia para contar as suas histórias.

Existem várias definições de *Digital Storytelling*, que, contudo, de um modo geral, definem esta técnica como uma ideia de combinar a arte de contar histórias com uma variedade de recursos multimédia, como imagens, áudio e vídeo, em torno de um tema escolhido e muitas vezes com um ponto de vista particular. As histórias duram apenas alguns minutos e têm várias abordagens, incluindo a narração de contos pessoais ou a recontagem de eventos históricos como meio de informar ou instruir sobre um determinado tópico (Robin, 2006).

Quando se aborda esta ferramenta, é importante salientar os seus sete elementos:

1. Ponto de vista: consiste em saber qual é a perspetiva do autor;
2. Pergunta dramática: constitui a pergunta que será respondida no final da história;

3. Conteúdo emocional: aborda as questões sérias que ‘falam’ conosco de uma forma pessoal e poderosa;
4. Presente da voz: maneira de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto abordado;
5. Poder sonoro: compreende a música ou outros sons que apoiam o enredo;
6. Limitação: uso apenas do conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador com muitas informações;
7. Ritmo: trata especificamente da lentidão ou rapidez com que a história avança (Robin, 2006).

3.1.1 DIFERENTES TIPOS DE *DIGITAL STORYTELLING*

Existem três tipos de grupos para caracterizar as histórias:

A) Narrativas Pessoais

Esta é a uma das maiores razões para produzir histórias digitais. Esse tipo de história tem vários benefícios num ambiente educacional. Em primeiro lugar, os alunos, que efetivamente veem a história, aprendem sobre diversas origens e podem avaliar dificuldades enfrentadas pelos colegas, cujas famílias possam ter vindo de outro país, por exemplo. Podem ser realizados debates sobre questões prementes como raça, multiculturalismo e a globalização que ocorre no mundo de hoje. Por outro lado, uma narrativa pessoal pode ser um meio positivo para lidar com alguns dos problemas familiares e/ou emocionais que poderão estar descritos na história (Robin, 2006; Figueiredo, 2014).

B) Histórias digitais que examinam eventos históricos

Algumas narrativas digitais podem incluir informações históricas para adicionar conteúdos à história. Um tipo diferente de história digital pode ser criado a partir de material histórico que os alunos podem explorar numa sala de aula (Robin, 2006; Figueiredo, 2014).

C) Histórias que informam ou instruem

Embora possa ser argumentado que todas as histórias digitais informam (e talvez instruem), a diferença é que há espaço para criar histórias que refletem o material didático em áreas de conteúdo diferentes, como matemática, ciências, educação em saúde e tecnologia educacional (Robin, 2006; Figueiredo, 20014). Isto significa que podem ser abordadas diferentes temáticas escolares, desenvolvendo competências intelectuais através de uma história.

3.1.2. ESTRUTURA GERAL DO *DIGITAL STORYTELLING*

Partindo do princípio de que todas as histórias têm um princípio, meio e fim, Duarte (2010) afirma que estas podem ser descritas em 3 palavras apenas:

- A *situação*, momento em que, segundo Pederson (1995) as personagens são apresentadas e em que se define o estado de espírito.

-O *conflito*, momento que segundo Pederson (1995) é o despertar do interesse.

-A *resolução*, momento em que o conflito é resolvido e a narrativa chega ao fim.

Segundo Duarte (2010), a maioria das histórias segue este padrão e o autor apresenta o seguinte caso para justificar as suas afirmações:

-Situação: a Branca de Neve refugia-se na floresta com os sete anões, para se esconder da sua madrasta, a rainha má;

- Complicação: como a Branca de Neve é mais bonita que a sua madrasta, ela envenena a Branca de Neve com uma maçã, tendo-se disfarçado de vendedora ambulante;

- Resolução: o príncipe que se apaixona pela Branca de Neve desperta-a do feitiço, com um beijo de amor. Duarte (2010:29).

Em 2008, Ohler (2008:80) apresentava a sua adaptação da estrutura da história de Dillingham, o que parece ir ao encontro de Duarte (2010).

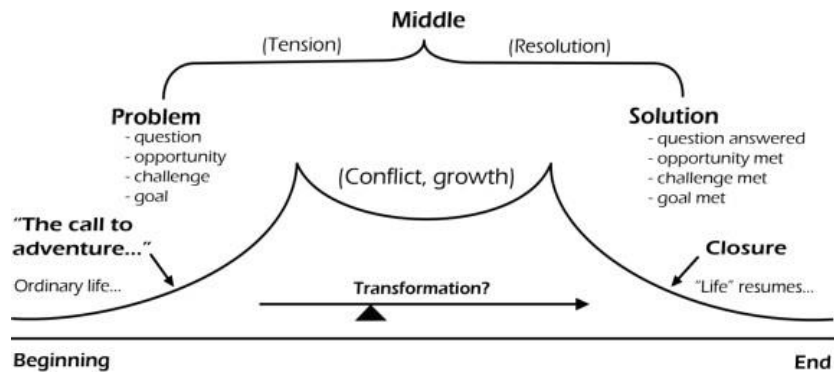


Figura 1 – estrutura da história de Dillingham, adaptada por Ohler (2008)

Contudo, estas perspetivas não fazem referência à inserção dos elementos característicos das narrativas digitais. Por sua vez, Jakes (2007) refere que, devido à necessidade de utilização de um computador, de pesquisa de recursos e de edição, esta fase deve ser posterior a todas as outras, com exceção da partilha, que surge como a última etapa.

3.2 *Digital Storytelling* na Educação

Apesar de todas as narrativas terem a finalidade de informar ou instruir, o foco é a criação para fins das áreas do saber, nomeadamente no ensino da língua inglesa no 1º ciclo.

Segundo Robin (2006), as narrativas digitais podem surgir como uma ponte entre o conhecimento existente e os novos conteúdos a lecionar, fazendo uma espécie de ligação ou apresentação. Permitem também tornar mais compreensíveis conteúdos mais abstratos.

No mesmo sentido, muitos professores têm reconhecido um forte potencial no *Digital Storytelling* (Grando; Konrath & Tarouco, 2003). Reconhecem que é uma mais-valia em áreas como as ciências sociais ou formação de professores, permitindo desenvolver as competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, literacia visual, colaboração e domínio da tecnologia, ajudando na resolução de problemas e na iniciativa individual (Mclellan, 2006; Robin, 2008). Quando aplicada esta metodologia a níveis superiores, observou-se uma melhoria de algumas competências, nomeadamente ao nível da pesquisa, organização e escrita, assim como progressos no manuseamento dos aplicativos informáticos e na sua capacidade de apresentação (Robin, 2008, citado por Figueiredo, 2014, p17).

Nas últimas duas décadas verifica-se um forte crescimento na utilização do *Digital Storytelling* na educação, em resultado da convergência de tecnologias mais acessíveis a professores e estudantes (Figura 1) (Robin, 2008).

Figura 2 – Reunião das tecnologias acessíveis no *Digital Storytelling* para a educação. Fonte (Robin, 2008)



A facilidade no acesso a máquinas de filmar, máquinas fotográficas digitais, telemóveis, computadores, Internet móvel, assim como a ferramentas de edição e aplicativos Web, abre portas e potencia a utilização da metodologia do *Digital Storytelling* na educação. Os professores têm agora acesso a um vasto conjunto de recursos, que podem e devem direcionar para o processo de ensino/aprendizagem.

“Todos estes avanços tecnológicos das últimas décadas exigem da sociedade, e dos professores em particular, a aquisição de novas competências, para que se possam dominar as tecnologias da informação e comunicação. Este percurso, implica uma rutura com alguns paradigmas da pedagogia tradicional” (Figueiredo, 2014, p9).

O *storytelling* é a partilha de conhecimento e experiências por meio de narrativas com intuito de disseminar ideias complexas, conceitos e conexões causais. Posto isto, é possível depreender a complexidade que o termo transporta e imaginar a importância do papel que poderá desempenhar no ensino, nomeadamente de Inglês como língua estrangeira, no 1º CEB.

De acordo com o Ministério da Educação, nas orientações pragmáticas do programa de generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico o *storytelling* digital é uma

ferramenta que quando bem usada traz vantagens a nível do aproveitamento e aprendizagem escolar. Entre elas podemos destacar as mais relevantes, começando pela exposição à língua (2005, p43).

Através do *Storytelling Digital*, as crianças praticam as suas *listening skills*, familiarizando-se com a dicção, pronúncia e entoação da língua. Segundo Wright(2009), as histórias ajudam as crianças a conhecer a sensação geral e o som da língua estrangeira.

Outro ponto relevante nesta matéria é a motivação. As crianças sentem-se extremamente motivadas para ouvir uma boa história e poder entrar no seu mundo imaginário. Se a história for apelativa, as crianças vão divertir-se e poderão, certamente, envolver-se mais, facilitando a aprendizagem de novas palavras e conteúdos. As histórias são motivadoras e divertidas e podem ajudar a desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, defende Ellis (Ellis et al., 2002).

Ellis e Brewster defendem ainda que esta estratégia é uma excelente oportunidade de trabalhar outras áreas curriculares e que em cada história é possível encontrar material aplicável a diferentes áreas. Na verdade, o mundo está presente nas histórias que as crianças ouvem e é através destas que compreendem o seu dia a dia (Ellis et al., 2002).

Numa história a linguagem deve ser acessível, mas rica ao mesmo tempo, indo ao encontro das Metas Curriculares do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e o nível da língua. Além do vocabulário repetido, através desta metodologia é possível repetir as histórias as vezes que forem necessárias.

Quando as crianças são expostas a fragmentos repetidos de linguagem, elas obtêm e retêm mais facilmente o novo vocabulário, melhorando assim de forma mais perene a sua aprendizagem (Dias et al., 2005).

O Ministério da Educação, ainda nas orientações pragmáticas do programa de generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, afirma que usar histórias na aula de Inglês é uma técnica utilizada com frequência e que é do pleno agrado dos alunos. Segundo o documento, as histórias oferecem um contexto significativo e natural para a exposição à língua que as crianças estão a aprender e proporcionam momentos de partilha de experiências sociais. Os materiais de apoio visual, a voz do contador da história, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração. Ainda refere que muitas histórias têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem às crianças participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são

repetidas, promovendo a sua consolidação. Por outro lado, sabe-se que as histórias podem ser o ponto de partida para um leque variado de atividades, criando excelentes oportunidades de trabalhar outras áreas curriculares

Em suma e como referido anteriormente, é famosíssima a expressão “Era uma vez” / “*Once upon a time*” que permite o impacto das histórias junto dos mais novos na sua aprendizagem, na sua implicação e no desenvolvimento da socialização, do espírito crítico, da imaginação, seja real e duradouro (Ellis et al., 2002).

O *Digital Storytelling* trouxe uma nova estratégia de ensino, ajudando os professores a manter as crianças cativadas e, conseqüentemente, melhorando o desempenho dos alunos na aprendizagem de uma nova língua, como é o caso do inglês no 1º ciclo.

Este método veio trazer uma grande mudança à maneira como os materiais educacionais são projetados, desenvolvidos e entregues àqueles que desejam aprender, sendo necessário um maior cuidado ao desenvolver educação online, que requer um maior planeamento e desenvolvimento (Pinho, 2012).

Como descrito anteriormente, esta tecnologia é uma combinação criativa de imagens e sons permitindo a produção de recursos pedagógicos com grande potencial para o ensino e aprendizagem. Permitem também a criação de experiências inovadoras mantendo as crianças motivadas mais facilmente. A necessidade de motivar e de aplicar novos métodos de ensino, juntamente com o fácil acesso às tecnologias, faz com que haja um drástico crescimento do uso educacional do *Digital Storytelling* (Pinho, 2012).

A utilização deste recurso permite adquirir literacias digital, global, tecnológica visual e informativa. Isto faz com que esta ferramenta seja flexível e adaptável, adequando-se à maioria dos objetivos e possa ser usada em quase todas as matérias escolares incluindo o inglês (Pinho, 2012).

O *Digital Storytelling* proporciona a aquisição de capacidade de comunicação e competências tais como a comunicação interativa, competências interpessoais, responsabilidade pessoal e social, literacia em tecnologias, produtos relevantes e de alta qualidade, literacia básica e visual, assim como o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da capacidade de arriscar (Pinho, 2012).

Além das mais valias descritas, podem associar-se outras quando esta tecnologia é aplicada numa aula de Inglês de 1º ciclo. Sabe-se que nestas idades precoces é importante ouvir a língua e esta tecnologia permite repetir as histórias as vezes que necessárias para a compreensão dos

alunos.

3.2.1 Imagem

A imagem é um elemento essencial nesta ferramenta uma vez que numa fase inicial atrai a atenção do público, neste caso atrai a atenção das crianças. Assim, a imagem que ilustra uma determinada situação deve ter a capacidade de transmitir a mensagem e as emoções, funcionando como mediador entre a narrativa e o público (Lambert, 2010).

As imagens têm a capacidade de transmitir o que as palavras não conseguem, sendo fundamental que estas sejam guiadas pelas imagens. Além disso, têm a capacidade de ser mais facilmente recordadas, permitindo assim uma melhor memorização de vocabulário (Figueiredo, 2014).

3.2.1 Áudio

O áudio é outro elemento importante visto que consegue transportar o imaginário para o interior da narrativa. Este também tem a capacidade de revelar emoções, criar a ligação e a envolvimento com a história, transportando o público para a mesma. Segundo Figueiredo (2014), a voz do narrador não é necessária. Contudo, considera-se importante para o ensino de Inglês no 1º CEB, uma vez que expõe os alunos à língua.

Posto isto, a seleção dos sons deve ser adequada à mensagem que a história pretende transmitir. Medina (2008, p84) menciona a importância da relação entre as imagens e áudio, uma vez que a memória é reforçada através da associação entre estes conceitos.

3.3.3 Texto

O texto é o que compõe a narrativa. Contudo deve ser usado com moderação, de forma a não se

tornar demasiado elaborado. É o suporte às imagens, permitindo transmitir uma ideia ou uma carga emocional forte, tendo uma maior envolvimento com o público. Ainda permite dar ênfase a algumas ideias que seja importante reforçar durante a narrativa (Figueiredo, 2014).

3.3.4 Vídeo

O vídeo pode ser um elemento que é confundido com o *Digital Storytelling* dado que a narrativa recorre a este meio para transmitir a mensagem. Contudo, o vídeo é um elemento que integra um conjunto de imagens, áudio e texto (Figueiredo, 2014).

Relativamente à educação, esta ferramenta é um potencial recurso de aprendizagem especialmente em aulas online, sendo uma ferramenta para o estabelecimento da presença social e do professor. (Figueiredo, 2014).

Assim, do ponto de vista educacional, esta é uma ferramenta valiosa dada a sua capacidade de estimulação, envolvimento dos estudantes, motivação, colaboração, pensamento crítico e controvérsia (Figueiredo, 2014).

PARTE 2

CAPÍTULO IV – COMPONENTE EMPÍRICA

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O estágio pedagógico referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, decorreu numa Instituição de Ensino particular, que se situa na freguesia de Oliveira do Douro, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Caracterizada por se situar num meio urbano, próxima da cidade do Porto, em redor da Instituição existem inúmeras habitações, tornando esta freguesia numa das maiores da área metropolitana do Porto. Esta Instituição funciona em regime de Paralelismo Pedagógico com dois níveis de Educação: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo dos anos, o edifício tem sofrido inúmeras transformações, não só de modo a melhorar as instalações, mas também para responder às exigências das faixas etárias dos atuais alunos. Existem computadores com ligação à Internet e quadros interativos em todas as salas do 1º Ciclo, bem como na sala de língua inglesa. O estabelecimento de ensino possui amplos espaços ao ar livre, preenchidos por extensas zonas verdes (cultivo, mata e jardim), parques de recreio para as Crianças de ambas as valências e campos de jogos para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. O edifício encontra-se dividido em 3 pisos: Rés-do-chão (portaria; capela; 3 salas do Jardim-de-Infância; 2 salas de apoio/ recreio para o Jardim-de- Infância; dormitório do Jardim-de-Infância; ginásio; cozinha; dispensa; enfermaria; armazém e casas-de-banho); 1º Piso (salão de festas e reuniões; secretaria; gabinete da direção; sala de visitas; sala de ballet; sala de piano; gabinete de contabilidade; serviço de Psicologia; espaço de convívio para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico; refeitório; 2 salas do Jardim-de-Infância; casas-de-banho e gabinete dos Educadores); 2º Piso (10 salas de aulas do 1º Ciclo do Ensino Básico; Biblioteca; sala de Informática; sala dos Professores; Mediateca; arquivo morto documental; arquivo morto de contabilidade; sala de Inglês; reprografia; 2 gabinetes de Apoio Educativo; pequena capela e casas-de- banho). A instituição é composta por uma entidade titular, responsável por nomear a Diretora Pedagógica e a Administradora, sendo que a primeira tem a responsabilidade da condução da

Ação Educativa e a segunda da gestão administrativa. A Diretora Pedagógica é a representante da entidade titular para todos os assuntos de natureza Pedagógica e Educativa, competindo-lhe também representar a mesma junto do Ministério da Educação.

É ainda da sua responsabilidade tudo o que se relacione com a concretização do Projeto Educativo, as atividades docentes, a Planificação Anual das Atividades, a qualidade do Ensino; assegurar o normal funcionamento dos Órgãos e Estruturas Educativas, podendo recorrer à Assessoria Pedagógica.

A Administradora tem como principal responsabilidade a apresentação das matérias relacionadas com a gestão financeira, a gestão das infraestruturas físicas e equipamentos, a definição das condições de funcionamento dos serviços administrativos e a contratação e gestão do pessoal.

A Direção é constituída pela Diretora do Colégio, pela Diretora Pedagógica, por dois Docentes e pela Administradora. Cabe a este órgão concretizar o Projeto Educativo e o Plano de Atividades, cumprir o Regulamento Interno, assegurar a qualidade do Ensino, o funcionamento dos Órgãos e das Estruturas Educativas. Quanto ao Conselho Escolar, que é constituído pela Diretora da Instituição, pela Diretora Pedagógica e por todos os Educadores/ Professores titulares, cabe-lhes refletir sobre todos os assuntos de caráter Educativo e Pedagógico.

No que diz respeito ao Serviço de Apoio, este é composto por um gabinete de Psicologia e por um gabinete de Enfermagem. Ainda no Serviço de Apoio, estão inseridos os seguintes setores: a cozinha e o refeitório, a reprografia, as limpezas, a lavandaria, a central telefónica e a portaria.

Por fim, existe também o Organismo Autónomo, a Associação de Pais: "Aos Pais, aos Encarregados de Educação e aos alunos é reconhecido o Direito de Participação na vida do agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada." (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril de 2008).

Estes dois órgãos exercem a sua atividade em articulação com as estruturas de gestão deste estabelecimento de ensino, tendo como objetivo contribuir através de uma estreita colaboração com os diferentes representantes da Comunidade Educativa – Direção, Docentes e demais funcionários, Pais e Encarregados de Educação – para a concretização de iniciativas e atividades de caráter formativo e recreativo, assim como para refletir com os diferentes intervenientes do processo educativo sobre os assuntos de interesse geral dos educandos.

Relativamente às parcerias, a instituição pretende estabelecer relações com outras entidades, bem como manter maior proximidade com as Escolas do 1º Ciclo e dos Jardins-de-Infância da

zona geográfica da freguesia de Oliveira do Douro; Participar em iniciativas promovidas pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, pela Junta de Freguesia de Oliveira do Douro, pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, pela Câmara Municipal do Porto; Alargar a rede de contacto com outras instituições nacionais e internacionais.

A entidade apresenta ainda atividades de enriquecimento curricular (atividades extracurriculares), tendo em conta as faixas etárias dos dois níveis de Ensino. Assim sendo, estas atividades visam uma ocupação formativa dos tempos, ou seja, são propostas multidisciplinares que pretendem contribuir para a formação global e enriquecimento pessoal dos alunos. Todas estas atividades realizam-se após o final das aulas e são orientadas por Professores com habilitação específica. Proporciona-se assim a todos os alunos interessados as seguintes atividades: Ballet; Piano; Ginástica Acrobática e Rítmica; Natação; Xadrez; Clube de Matemática; Clube Digital; Futebol; Patinagem.

4.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Após conhecido o contexto da PES, os valores pelos quais se regem, a forma como operam e o seu projeto educativo, urge compreender de que forma foi desenvolvida a investigação, que culminou na realização deste relatório. Tal como fora previamente mencionado, o objetivo desta dissertação é compreender se o *Digital storytelling* é, verdadeiramente, uma ferramenta mais vantajosa para a aprendizagem de inglês no 1ºCEB, comparativamente com a sua forma tradicional. Posto isto, tornou-se necessário optar por uma metodologia de investigação, bem como selecionar técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem o desenvolvimento da mesma neste processo investigativo.

De acordo com Alarcão (2001), é na fase metodológica que se delimitam os métodos a utilizar para obter as soluções às questões de investigação colocadas. Como é sabido, a grande questão e o ponto de partida deste relatório é:

- Será o *digital storytelling* mais eficaz que o *storytelling* tradicional no ensino de inglês do 1ºCEB?

Posto isto, a escolha das metodologias de investigação opunha as abordagens quantitativas e qualitativas, cuja fiabilidade e validade na investigação educativa são alvo de vários debates (Gonçalves, 2010, p. 39).

Bogdan e Biklen (1994) referem que a metodologia qualitativa permite uma investigação num ambiente natural, sendo o professor /investigador o principal agente na recolha desses mesmos dados, fazendo-o de forma indutiva, sendo que estes dados são meramente descritivos. Os autores afirmam, ainda, que o investigador se interessa, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências e o seu pensamento sobre as mesmas.

Por sua vez, a investigação quantitativa está intimamente ligada à quantificação de dados, utilizando recursos e técnicas estatísticas (Oliveira, 1999). Esta foi a metodologia pela qual se regeu esta dissertação, uma vez que “procura descobrir e classificar a relação entre variáveis ou em pesquisas conclusivas (...)” (Cesar, 2005, p.2).

Numa fase posterior à realização da PES, esta investigação foi continuada em moldes diferentes, um processo discriminado explicado no capítulo 4, sendo nessa fase adotada a metodologia qualitativa. Independentemente destas opções, o objetivo desta dissertação prende-se com a necessidade de encontrar um recurso que estimule a vida escolar e a aprendizagem dos sujeitos que intervêm na educação, nomeadamente dos alunos de inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, é importante referir que este estudo se alicerça na perspetiva quantitativa e na investigação-ação.

A investigação-ação é definida por Bartalomé (1986) como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.” Segundo Latorre (2003), os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e o progresso da situação que dá lugar à prática. Neste estudo, foi realizada uma reflexão sobre uma prática do professor de inglês do 1ºCEB (contar histórias), procurando analisar as vantagens de uma forma diferente e atual desta prática.

Cohen e Manion (1987) mencionam uma situação em que a investigação-ação é substancialmente útil para a educação e esta está relacionada com a descoberta de novos métodos de aprendizagem que possam substituir os tradicionais.

De forma a colocar em prática esta investigação, recorreu-se ao questionário como o instrumento de recolha de dados para o efeito, uma vez que se considerou que este é essencial para testar hipóteses, bem como para a correlação entre estatísticas e causas. De acordo com Almeida e Pinto (1995), a possibilidade de atingir grande número de pessoas e de garantir o anonimato das respostas são algumas das vantagens desta técnica investigativa. Tendo em consideração que as questões apresentadas neste questionário (Anexo 1) são de escolha múltipla, as respostas não estão sujeitas à interpretação do professor / investigador.

O estudo em questão foi realizado com um total de 75 crianças, divididos entre 3 escolas diferentes. Do colégio X, local onde decorreu a PES, participaram 34 alunos, divididos equitativamente pelas turmas A e B do 4º ano. Com o intuito de expandir este estudo a mais alunos e contextos, um agrupamento de escolas do concelho de Paredes aceitou participar da investigação e, assim, dois centros escolares deste agrupamento participaram do estudo, com uma turma do 4º ano cada. A professora destas duas turmas, desconhecidas do professor/investigador até então, partilhou que em nenhuma das suas turmas constavam alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e que o vocabulário que o estudo apresentaria já tinha sido previamente trabalhado em sala de aula, sendo que o mesmo se verificava no colégio X.

De forma a garantir que nenhum aluno já conhecesse a história a ser contada e limitasse a fiabilidade do estudo, optou-se por apresentar uma da autoria do professor/ investigador. Em cada uma das 4 turmas, a investigação iniciou-se por um momento de storytelling tradicional, sem recurso quaisquer elementos característicos do *digital storytelling*. Em seguida, os intervenientes preencheram um questionário com 6 questões de escolha múltipla, de forma a avaliar a sua compreensão da história que lhes fora contada. Por último, com um espaçamento de aproximadamente 30 dias, os mesmos alunos ouviram a mesma história, mas através de um momento de *digital storytelling*, com recurso a texto, imagem e áudio. O mesmo questionário foi, seguidamente, entregue aos alunos para, posteriormente, serem analisadas as diferenças. Tendo em conta a idade dos intervenientes, entre os 9 e 10 anos, considerou-se o espaçamento de 30 dias suficiente para que estes não se recordassem do conteúdo da história e do questionário, de forma que enviesasse os dados a recolher. Para além disto, não foi dado qualquer feedback sobre os seus desempenhos no preenchimento do primeiro, de forma a não influenciar o segundo momento.

CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização dos questionários procedeu-se à sua correção. A contagem do número de respostas corretas foi feita manualmente e mais tarde os dados foram tratados usando MS Excel. As tabelas 2 e 3 apresentam os resultados dos questionários referentes ao método tradicional e ao método digital, respetivamente. Os resultados tratados estão representados nos gráficos 1, 2, 3 e 4 por questão e em percentagem para facilitar a comparação.

Tabela 2 – Respostas corretas relativamente à história contada pelo método tradicional

Turmas	Alunos	1ª Q	2ª Q	3ª Q	4ª Q	5ª Q	6ª Q
Colégio X A	17	12 (71%)	17 (100%)	13 (76%)	13 (76%)	13 (76%)	14 (82%)
Colégio X B	17	17 (100%)	13 (76%)	13 (76%)	10 (59%)	7 (41%)	6 (35%)
Centro escolar 1	18	14 (78%)	17 (94%)	8 (44%)	8 (44%)	4 (22%)	12 (66%)
Centro escolar 2	23	19 (83%)	19 (83%)	13 (56%)	18 (78%)	13 (56%)	10 (43%)

Tabela 3 – Respostas corretas relativamente à história contada pelo método digital

Turmas	Alunos	1ª Q	2ª Q	3ª Q	4ª Q	5ª Q	6ª Q
Colégio X A	19	19 (100%)	19 (100%)	18 (95%)	16 (84%)	16 (84%)	16 (84%)
Colégio X B	18	18 (100%)	18 (100%)	17 (94%)	17 (94%)	15 (83%)	18 (100%)
Centro escolar T 1	17	15 (88%)	17 (100%)	17 (100%)	10 (59%)	10 (59%)	6 (35%)
Centro escolar T 2	25	25 (100%)	25 (100%)	22 (88%)	22 (88%)	16 (64%)	15 (60%)

Como pode ser observado no gráfico 1, a turma A do colégio do X apresentou uma melhoria significativa dos resultados quando comparados os dois métodos, isto é, tiveram bons resultados nos dois métodos, mas é claro o aumento das percentagens de respostas corretas quando comparados os dois métodos em todas as questões, exceto na segunda questão onde a classificação é a mesma (100%).

A turma B do colégio X, apresenta resultados mais elevados quando a história é contada de uma forma mais interativa, usando o método digital. Observando o gráfico 2 é clara a distinção entre os dois métodos. Mais concretamente nas questões 5 e 6, a turma apresenta valores negativos de 41% e 35%, respetivamente, quando a história é contada de forma tradicional. Contudo, as percentagens subiram drasticamente nestas questões, 83% e 100% respetivamente, quando a história foi apresentada com recurso ao método digital.

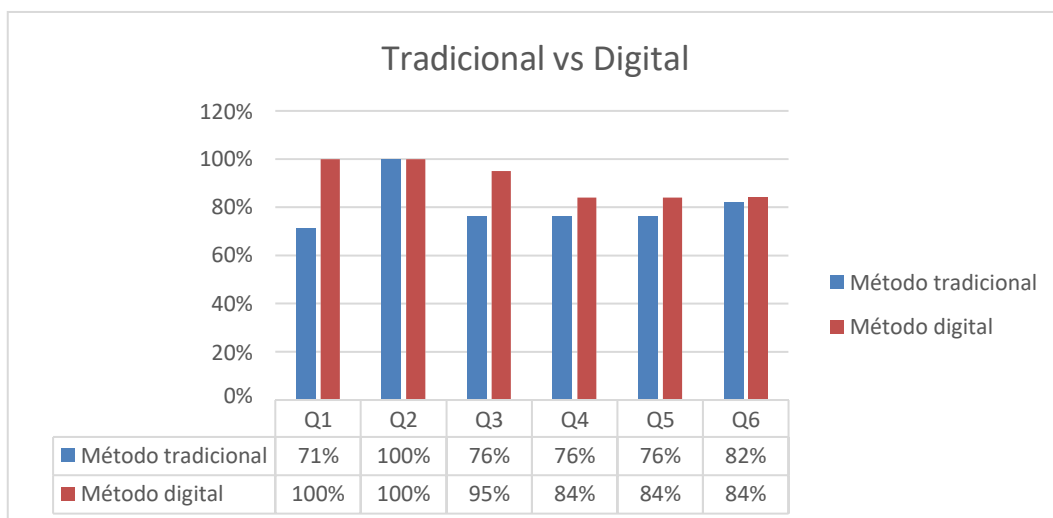


Gráfico 1 – Comparação dos resultados obtidos nos questionários referentes ao método tradicional (azul) e ao método digital (laranja) da turma A do colégio X

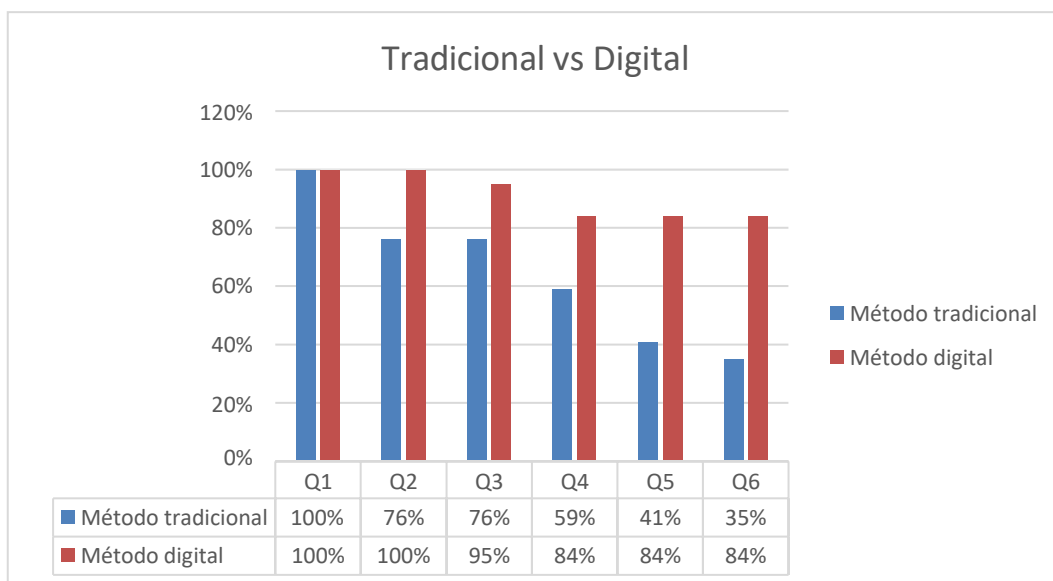


Gráfico 2 – Comparação dos resultados obtidos nos questionários referentes ao método tradicional (azul) e ao método digital (laranja) da turma B do colégio X

Fazer uma comparação geral entre o método em estudos utilizados nas duas turmas do Colégio X permite-nos concluir que o recurso a uma ferramenta digital na via de ensino de uma língua demonstra ser eficaz.

Os Gráficos 3 e 4 referem-se às percentagens obtidas pelas turmas 1 e 2 do centro escolar. A turma 1 apresenta uma drástica melhoria do método tradicional para o digital, com a exceção da questão 6 que passou de 66% para 35%, respetivamente. Aqui podemos admitir que as crianças não interpretaram bem a questão ou o conteúdo não foi bem assimilado. Por outro lado, turma 2 apresenta resultados significativamente melhores quando a história é contada através do método digital, como já era esperado.

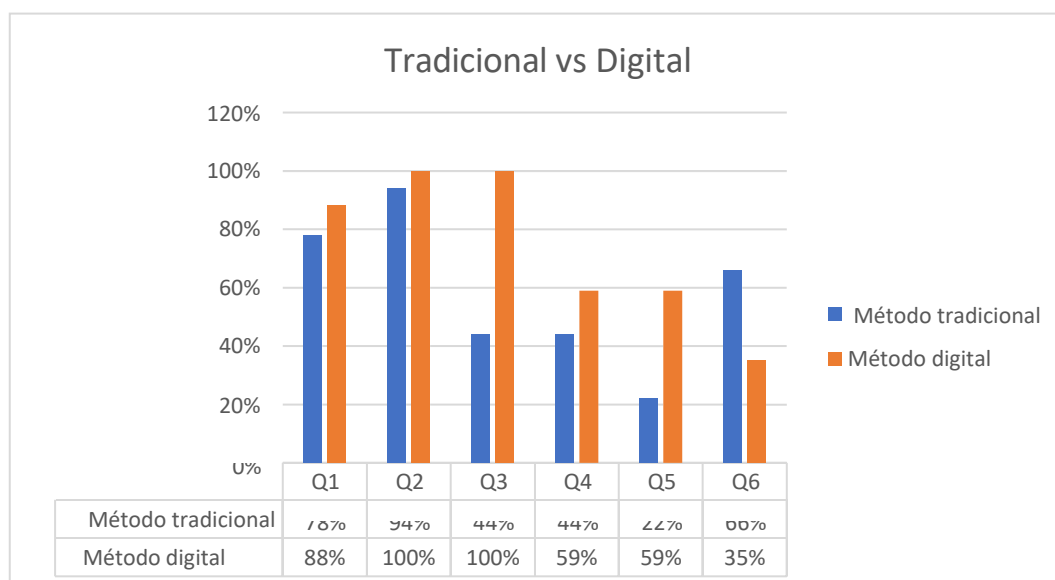


Gráfico 3 – Comparação dos resultados obtidos nos questionários referentes ao método tradicional (azul) e ao método digital (laranja) da turma L1 do Centro Escolar

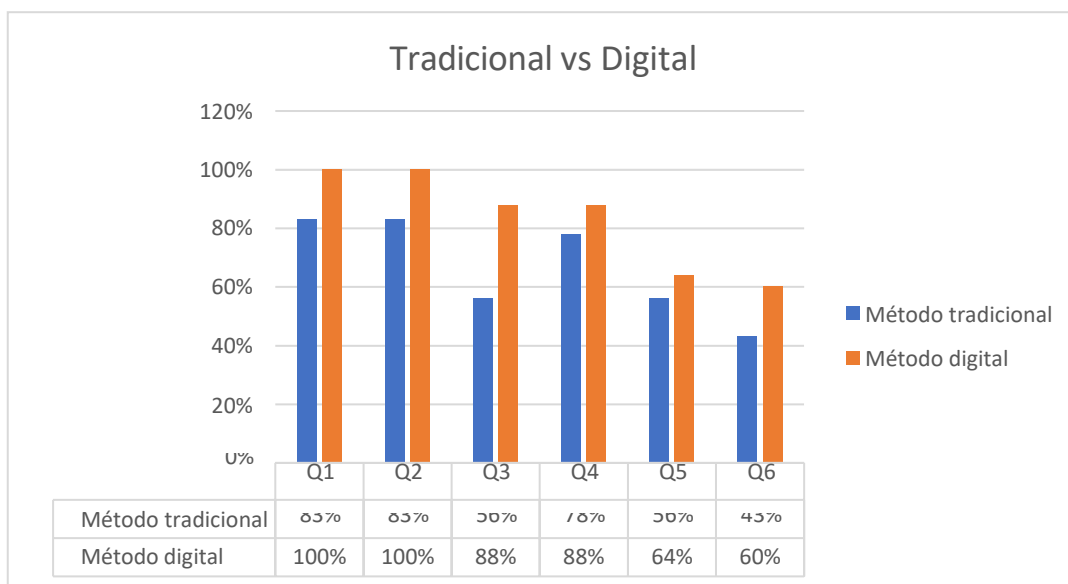


Gráfico 4 – Comparação dos resultados obtidos nos questionários referentes ao método tradicional (azul) e ao método digital (laranja) da turma L2 do Centro Escolar

Realizando uma observação geral dos gráficos acima representados, conclui-se que os alunos obtiveram um número maior de respostas corretas quando aplicada a metodologia *Digital Storytelling*, à exceção da turma L1 do centro escolar na pergunta 6 do questionário.

Estes alunos apresentam melhores conhecimento do idioma, e a sua capacidade auditiva apresenta melhorias. Estes resultados estão de acordo com Arslan et al. (2014), que descreve que a narrativa digital permite que os alunos melhorem a sua compreensão sobre o assunto abordado, compreensão oral e escrita, aptidões técnicas, competências de pronúncia e de apresentação.

Este acréscimo nas respostas corretas, segundo Arslan et al. (2014), pode ser explicado também pelo desenvolvimento das relações sociais dado que a narrativa digital também melhora o senso comum, empatia e colaboração dos alunos assim como as suas aptidões de interação social e

comunicação.

Em contrapartida, estes resultados não estão de acordo com o autor Gutierrez *et al.* (2019). Este demonstrou com o seu estudo, constituído por 2 turmas (15 e 28 alunos), que havia pouca ou nenhuma diferença estatisticamente relevante entre a eficácia de aprendizagem da narrativa digital e da narrativa tradicional, concluindo que a narrativa digital não será mais eficaz do que a narrativa tradicional, e vice-versa.

A grande diferença da narrativa digital reside na exploração de diferentes aplicativos de software para comunicar histórias de maneiras novas, usando essencialmente o computador para aprimorar a história usando ferramentas como a imagens, música e/ou sons, texto.

Por outro lado, quando se usa uma ferramenta digital, a história mantém o seu conteúdo todas as vezes que for contada, não sendo excluídos detalhes, não enfatizando diferentes aspetos ou modificação do conteúdo (Choo *et al.*, 2020). Desta forma, cada vez que a narrativa é contada, as vezes que forem necessárias, tem sempre a mesma mensagem. Este é um fator muito importante na aprendizagem de uma língua visto que ajuda na memorização e compreensão de vocabulário.

Outra grande diferença é a envolvência com as crianças. No método tradicional, os alunos limitam-se a ouvir a narrativa e precisam imaginá-la mentalmente para entendê-la, sendo um enorme desafio, enquanto na narrativa digital, as crianças podem assistir às imagens, músicas, narrativas e vozes que dão vida a personagens, situações, experiências que ajudam a entender a história de uma forma muito mais vivida e interativa (Choo *et al.*, 2020).

Isto resulta numa motivação e interesse por parte dos alunos que conseqüentemente irão ter mais sucesso na aprendizagem da língua, explicando assim o aumento de respostas corretas quando usado o método digital. Segundo Alismail (2015) a motivação do aluno melhora a aprendizagem e o seu empenho, sendo importante que o professor use uma variedade de métodos para promover a motivação dos seus alunos.

Contudo, ao analisar pormenorizadamente os resultados, observa-se que a turma 1 do centro escolar obteve uma classificação mais baixa na questão 6 do questionário quando aplicado o método digital. Esta foi a única questão entre as quatro turmas onde tal se verificou. Tal poderá ser explicado, embora sem evidências, por ser a última questão do questionário, aplicado na última aula do seu dia escolar, podendo ser indicativo de cansaço e falta de concentração.

Como visto anteriormente, tanto a imagem, como o áudio e texto são fundamentais para a aprendizagem do aluno.

Para produção de conteúdo digital é necessária a sua adequação à temática e ao nível de educação. Os professores devem restringir-se a uma representação linear com a finalidade de apresentar de forma clara a ação da história. (Göbel, 2008). Normalmente os professores têm dificuldades nesta metodologia devido à falta ou de ferramentas adequadas no campo da criação de conteúdo interativo ou de dispositivos viáveis para a apresentação deste tipo de conteúdos. Segundo Arslan *et al.* (2014), os docentes apontam que é necessária uma formação adicional em narrativa digital, sendo indispensáveis hardware e software adicionais para usar a narrativa digital durante a aula. Ainda afirma que estes desejam melhorar as suas capacidades e suporte técnico com intuito de cativar os seus alunos, sendo necessários novos equipamentos, como equipamento de som, ecrã, projetores de vídeo e melhor software. Deste modo, é importante que os professores tenham acesso a formação e equipamentos para que seja possível melhorar esta ferramenta na sala de aula.

Neste sentido, conclui-se que o método *Digital Storytelling* relativamente ao método tradicional tem várias vantagens quando aplicado de forma adequada e adaptada ao nível de ensino. Esta é uma ferramenta que demonstra ser importante na aprendizagem de inglês no 1º ciclo, visto que existe maior interação com o idioma e ajuda nas capacidades de memorização, escrita ou oral dos alunos. Para isto, é importante escolher as ferramentas usadas na produção de um conteúdo digital, como imagens, animações, áudios e textos dado que influenciam na aprendizagem dos alunos.

Assim, a narrativa digital ajuda os alunos a desenvolver as competências necessárias para o futuro e prepará-los para o sucesso, sendo uma ferramenta eficaz para informar e impulsionar as novas gerações de alunos e educadores nos próximos anos (Robin, 2008).

CONCLUSÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS.

5.1 CONCLUSÕES FINAIS.

Este trabalho teve como objetivo avaliar as diferenças entre o método tradicional e o método digital para contar uma história, tendo sido feito um estudo empírico com 4 turmas do 1º CEB de duas escolas diferentes: duas turmas do 4º ano do colégio X e duas turmas do 4º ano do centro escolar.

Primeiramente, decidiu-se as temáticas a abordar e elaborou-se um plano para as aulas de cada tema com objetivo de os adequar à idade e ao nível de ensino dos alunos e elaboraram-se as respetivas unidades didáticas.

Seguidamente, foi apresentada a história às diferentes turmas, iniciando-se pelo método tradicional e posteriormente o método digital. Entre cada apresentação foi dado um questionário aos alunos para responderem com o objetivo de avaliar o número de respostas corretas referentes a cada questão quando aplicados os diferentes métodos.

Após a análise manual de todos os questionários, demonstrou-se que a utilização de um método digital influenciou o número de respostas corretas, sendo este último o método onde os alunos obtiveram uma classificação mais elevada nos questionários comparativamente ao método tradicional.

O método digital demonstrou uma maior interatividade com as crianças, maior motivação e interesse, facilmente observáveis.

Por outro lado, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados existe uma necessidade acrescida de os docentes terem acesso a formação relacionada com o *Digital Storytelling* e, também, acesso a melhores equipamentos para a transmissão da narrativa, como colunas, ecrãs, microfones e softwares preparados para o efeito.

Face aos resultados obtidos pode concluir-se que o *Digital Storytelling* é uma vantagem no ensino, nomeadamente nas aulas de inglês no 1º ciclo, demonstrando ter muitas vantagens na sua utilização, entre as quais tornar o inglês numa aprendizagem mais eficiente e didática.

5.2 PERSPETIVAS FUTURAS

Após o término da PES foi possível continuar esta investigação através de um estágio profissional decorrido no colégio X, sendo que a observação e o questionário verbal foram os únicos parâmetros de avaliação utilizados. Ao longo de vários meses o mesmo método de investigação foi empregue em histórias tradicionais como “Goldilocks and the three bears”, “The three billy goats gruff”, “The giving tree” and “Pete the cat: I love my White shoes”, entre outras. Todas estas histórias foram lidas sem recurso a quaisquer meios digitais e, dias mais tarde, as mesmas foram apresentadas através de filmes de animação disponíveis na internet, sendo o anexo II um exemplo de um filme utilizado. Após esta segunda apresentação, a maioria dos alunos foi capaz de identificar as personagens, descrevê-las, bem como explicar a ação e a mensagem de cada uma, o que não se verificou na primeira sessão. Na verdade, algumas crianças afirmaram mesmo, quando questionadas, que nunca tinham ouvido estas histórias, apesar de o período entre estas sessões ter sido de escassos dias.

Posteriormente, este estudo foi alargado a outras faixas etárias, nomeadamente a crianças que frequentam aulas de Inglês no colégio X, como oferta complementar, no jardim de infância e no 1º e 2º ano. Para além das histórias acima mencionadas, “The gruffalo”, “The very hungry caterpillar”(Anexo IV), “Peter and the wolf”, “Room on the broom” e “Do you want to be my friend?” são alguns exemplos da bibliografia utilizada nesta fase do estudo. Constatou-se, novamente através da observação e questionário verbal uma clara melhoria na compreensão das referidas obras na sua forma digital. Na verdade, com as crianças do jardim de infância verificou-se uma ainda mais acentuada falta de atenção, desinteresse e várias interrupções no momento de ouvirem a história na sua forma tradicional. Esta observação pode ser explicada pela ausência de estímulo visual e pelos primeiros contactos com o inglês serem recentes e insuficientes para a compreensão destas histórias. Todos estes momentos de *Digital Storytelling* precederam diferentes atividades de compreensão e consolidação, tal como exemplificam os anexos III e VIII, respetivamente. Para além das histórias mencionadas, foram criadas algumas outras da autoria do professor/investigador. Algumas das mesmas inseriam o autor como uma personagem (Anexo V), de forma a cativar as crianças e demonstrando-lhes que é possível fazerem parte do mundo do storytelling. Outras foram criadas fazendo uso de avatares que eram capazes de reproduzir as ações contadas na história e verbalizar as falas (Anexo VII) e outras permitiam uma participação ativa dos alunos, ilustrando as mesmas (Anexo VI) e imaginando um final.

Em perspetivas futuras deste relatório, considera-se importante alargar este estudo a um maior número de alunos e crianças, bem como a diferentes escolas e invertendo a ordem de apresentação da história, uma vez que para este estudo de caso optou-se por apresentar história aos intervenientes principiando pela sua vertente tradicional e, posteriormente, pela sua versão digital por uma opção meramente cronológica. Assim, pretende-se criar uma nova narrativa e apresentá-la na ordem inversa, com objetivo de confirmar os resultados obtidos neste estudo. Ainda se pode avaliar qual o impacto de se alterar algumas características na história digital, tais como ritmos de leitura, avaliar diferentes temas ou ainda a diferença entre o vídeo e a imagem.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B.P. (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, 21-30. Porto: INAFOP/Porto Editora;
- Alismail, H. A. (2015) 'Integrate Digital Storytelling in Education', *Journal of Education and Practice*, 6(9), pp. 127–128.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coords.) (2006). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arslan, P. Y., Mcneil, S. and Robin, B. R. (2014) 'Educational Uses of Digital Storytelling Around the World', pp. 4–7. Available at: http://www.olc.edu/~khecrow/webfolder/Research/SITE_DigitalStorytelling.pdf.
- Asher, J. J. (1969) 'The Total Physical Response Approach to Second Language Learning', *The Modern Language Journal*, 53. doi:10.2307/322091.
- Bartolomé, M. (1986). La investigacion-cooperativa (pp. 51-78). *Educar*, 10. Acedido em: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10/0211819Xn10p51.pdf>
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. e Mourão, S. (2005). *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento. [Orientações Programática para o 3º e 4º anos]
- Bernardo, V. (2014) *O impacto do Programa de Generalização do Inglês na aprendizagem da Língua Inglesa no 2º CEB*. Universidade da Beira Interior.
- Bishop, K. and Kimball, M. A. (2006) 'engaging students in storytelling'.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Brody, E. (2002) 'Spinning Tales, weaving hope: stories, storytelling and activities for peace, justice and the environment.' Capital City Press.

Campos, I. I. F. (2016) A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança. Escola superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cavalcanti, M. M. P. (2009). A Relação entre Motivação para Aprender, Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Chastain, K. (1988). Developing second language skills: Theory and practice (3rd ed.). Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Choo, Y. B., Abdullah, T. and Nawi, A. M. (2020) 'Digital storytelling vs. Oral storytelling: An analysis of the art of telling stories now and then', *Universal Journal of Educational Research*, 8(5 A), pp. 47–49. Do10.13189/ujer.2020.081907.

Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.

Cruz, M. and Medeiros, P. (2006) *European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools*, *International Journal of the Humanities*, Cambridge <<http://mriocruz.cgpublisher.com/product/pub.26/prod.514> >.

Cruz, M. and Miranda, S. (2005) *Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso*.

'Despacho n.º 151/2015' (2015) *Ministério da Educação e Ciência*. Available at: <https://dre.pt/application/file/a/66071119>.

Dias, A. and Mourão, S. (2005) *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições Asa.

Duarte, N. (2010) *Resonate: Present Visual Stories that Transform Audiences*. John Wiley & Sons, Inc.

Ellis, G. and Brewster, J. (2002) *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Longman.

Ellison, M. (2010). *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto.

Figueiredo, J. C. T. (2014) *Digital Storytelling no eLearning: estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior*. Universidade Aberta.

Göbel, S., Salvatore, L. and Konrad, R. (2008) 'StoryTec : A Digital Storytelling Platform for the Authoring and Experiencing of Interactive and Non-linear Stories', in *International Conference on Automated solutions for Cross Media Content and Multi-channel Distribution*, pp. 103–110. doi: 10.1109/AXMEDIS.2008.45.

Gomes, H. O. (2008) 'Storytelling: contando histórias, aprendendo inglês'.

Grando ARCS, Konrath MLP, Tarouco LMR. Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais.

Gregório, C., Perdigão, R. and Casas-Novas, T. (2014) *Relatório Técnico - Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.

Gutierrez, M. P. C. et al. (2019) 'Digital Storytelling vs Traditional Storytelling: Teaching English Language to ANHS Students', in *9th IEEE Integrated STEM Education Conference*. IEEE, pp. 38–41. doi: 10.1109/ISECon.2019.8882047.

Jakes, D. (2007). *Digital Storytelling and 21st Century Skills*.

Jalil, S. A. and Procaïlo, L. (2009) 'Metodologia De Ensino De Línguas Estrangeiras: Perspectivas E Reflexões Sobre Os Métodos, Abordagens E OPós-Método', *IX Congresso Nacional de Educação -EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, pp. 775–784.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lambert, J. (2010) *Digital storytelling cookbook*, *Center for Digital Storytelling*. California Available at:
http://static.squarespace.com/static/505a3ab2e4b0f1416c7df69a/t/51c3458be4b096e91f04d680/1371751819981/cookbook_sample.pdf.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Graó.

Lojová, G. (2006). *Foreign language learning/acquisition at na early age*. Brno: Masarykova univerzita.

Marsh, D., & Langé, G. (Eds.) (1999). *Implementing content and language integrated learning. A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä. Müller-Hartmann, A. (2000). The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks. *Language Learning & Technology*, 4/2: 129-147. [Retrived 19/11/2009]

Mclellan, H. (2006) 'Digital Storytelling in Higher Education', *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), pp. 65–79.

Medina, J. (2008). *Brain Rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle, WA: Pear Press.

Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. J. (2008) 'Uncovering CLIL - Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual'. Oxford: MacMillan Publishers Limited.

Mitchell, R. and Myles, F. (1998) *Second Language Learning Theories*. Edited by Arnold. doi: 034066312X.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Oliveira, V. R. de (2013) *O STORYTELLING NA GESTÃO DA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL – UM ESTUDO SOBRE A REDE DE LOJAS IMAGINARIUM*. Universidade Tuiutu do Paraná.

Osório, P. A. de C. (2012) *Das histórias ao teatro: um caminho para a motivação e participação nas aulas de Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico de turmas multiculturais*. Universidade do Porto.

Paiva, V. L. M. O. (2009). O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*

Palombini, A. (2017) 'Storytelling and telling history. Towards a grammar of narratives for Cultural Heritage dissemination in the Digital Era', *Journal of Cultural Heritage*. Elsevier Masson SAS, 24, pp. 134–139. doi: 10.1016/j.culher.2016.10.017.

Parkinson, R. (2001) 'History of Storytelling', *Uncommon Knowledge*, pp. 1–3.

Pedersen, E. (1995) 'Storytelling and the Art of Teaching'. *English Teaching Forum*, pp. 2–5.

Pinho, A. M. C. G. de (2012) *REGRESSO ÀS HISTÓRIAS Tecnologias e processos de Digital Storytelling na formação profissional em contexto de aprendizagem corporativa*. Universidade de Aveiro.

Read, C. (2007) *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: McMillan.

Resnick, L. B. (1989). Introduction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ribeiro, O. (2005) *A Língua Inglesa no 1º ciclo do Ensino Básico*. Livros Hor. Lisboa.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

Sanches, A. C. Q. (2019) *Ensino do Inglês no 1º Ciclo*. Instituto Politécnico da Guarda.

Saussure, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970

Schütz, R. E. (2010) *O que é língua?, English Made in Brazil* <<https://www.sk.com.br/sk-lingua-o-que-sao-linguas.html>>.

Schütz, R. E. (2019a) *A Idade e o Aprendizado de Línguas, English Made in Brazil* <<https://www.sk.com.br/sk-lingua-o-que-sao-linguas.html>>.

Schütz, R. E. (2019b) *O papel dos Pais, English Made in Brazil* <<https://www.sk.com.br/sk-pais.html>>.

Sowden, M. (2012). *Storytelling or how to make people care for anything* [E-book].

Willis, J. (1996) 'A flexible framework for task-based learning An overview of a task-

based framework for language teaching', *Oxford*, (Prabhu 1987), pp. 52–62. Available at: http://www.intrinsicbooks.co.uk/title_by_title/framework.html.

Wright, A. (2009) *Storytelling With Children*. OUP Oxford.

Yilmaz, R. and Ciğerci, F. M. (2018) *A Brief History of Storytelling*. doi: 10.4018/978-1-5225-5357-1.ch001.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____

Answer the questions according to the story!

1. What was the name of the zoo?
 - A. The Weird Zoo.
 - B. The crazy Zoo.
 - C. The Magic Zoo.
 - D. The Funny Zoo.

2. What was the colour of the cows?
 - A. Black and White.
 - B. Orange.
 - C. Pink.
 - D. Blue

3. Complete the sentence: -The Lion has got _____.
 - A. Four legs.
 - B. A bick.
 - C. Two heads.
 - D. A pair of wings.

4. Complete the sentence: - The giraffes have got _____.
 - A. A long neck and a very short tail.
 - B. A short neck and a very short tail.
 - C. A short neck and a very long tail.

5. Circle the right answer.
 - A. The elephants are covered in wool.
 - B. The monkeys are covered in wool.
 - C. The sheep are covered in wool.

6. Complete the sentence: - A man locked a monkey which had _____.
 - A. Four legs.
 - B. A bick.
 - C. Two heads.
 - D. A pair of wings.

ANEXO II – “GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS”



https://www.youtube.com/watch?v=7C_b0-D8KMk

ANEXO III – “GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS” ONLINE GAME

0:18

✓ 0

what is the name of the little girl in the story?



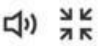
A goldilocks

B snow white

C Rapunzel



◀ 1 de 9 ▶



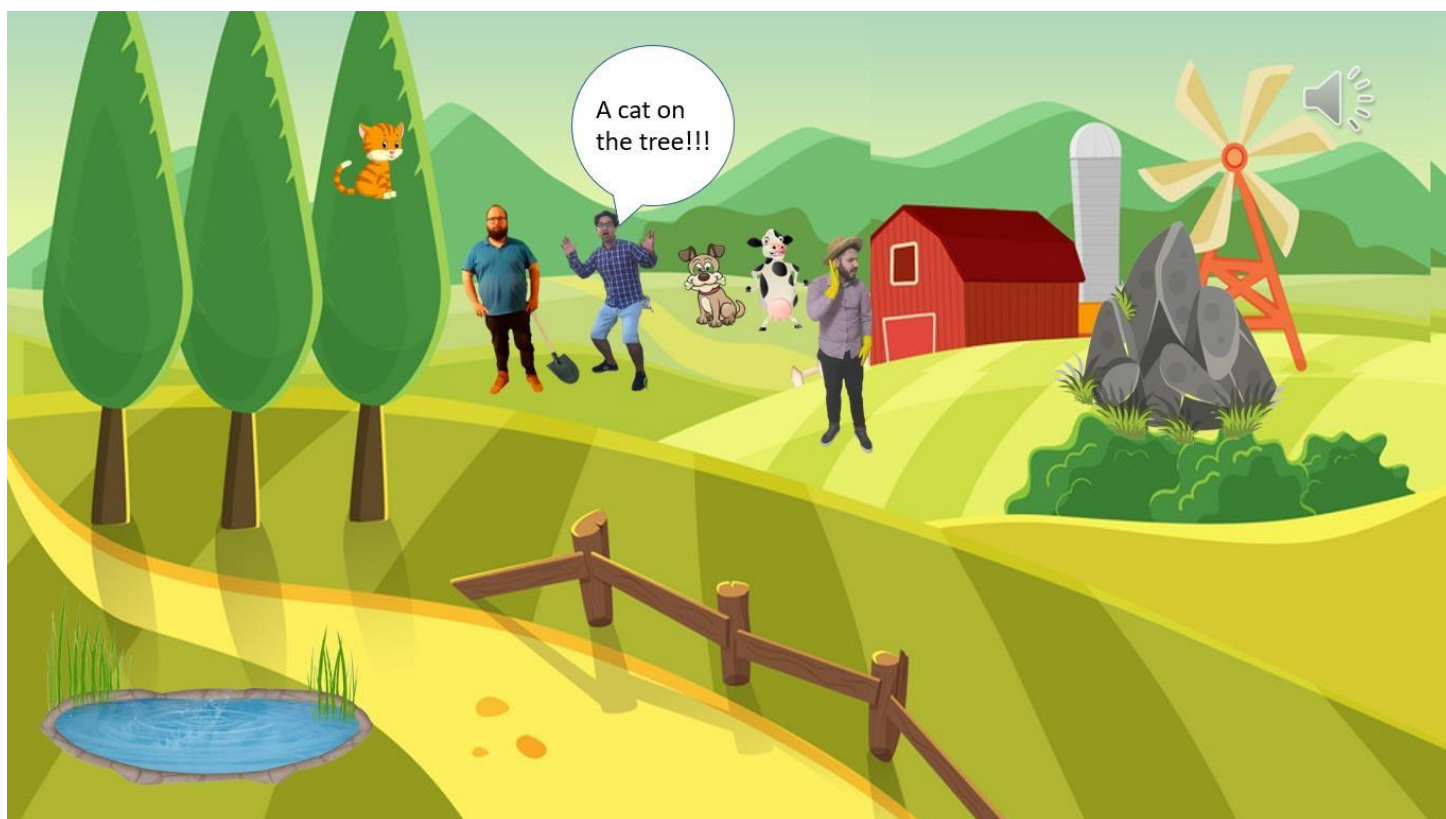
<https://wordwall.net/resource/2000261>

ANEXO IV – “THE VERY HUNGRY CATERPILLAR”



<https://www.youtube.com/watch?v=75NQK-Sm1YY&t=69s>

ANEXO V – HISTÓRIAS QUE INCLUEM O PROFESSOR/
INVESTIGADOR COMO PERSONAGEM

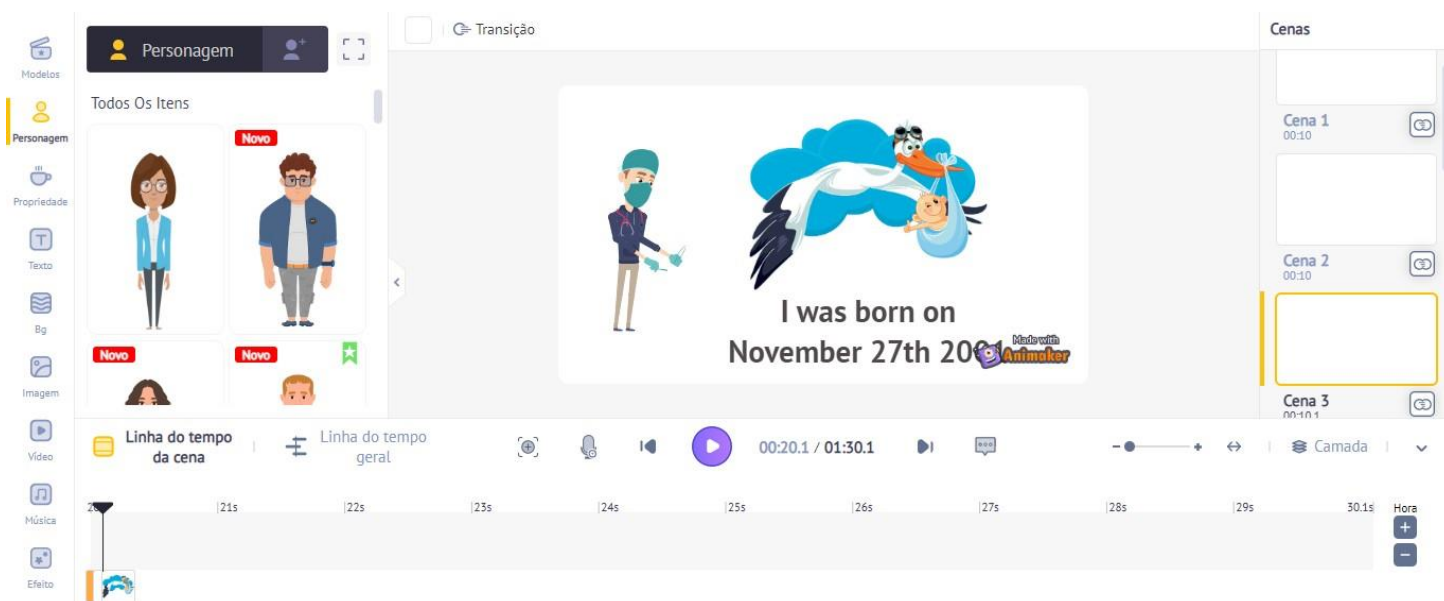


ANEXO VI – PARTE DE UMA HISTÓRIA DA AUTORIA DO PROFESSOR/ INVESTIGADOR E COM ILUSTRAÇÃO DOS ALUNOS



The horse ran after the burglar and caught him super fast.

ANEXO VII – PARTE DE UMA HISTÓRIA DA AUTORIA DO PROFESSOR/ INVESTIGADOR COM RECURSO A AVATAR ANIMADO



<https://app.animaker.com>

ANEXO VIII – “PETE THE CAT: I LOVE MY WHITE SHOES” ARTS
AND CRAFTS



M

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico

**As vantagens do Digital Storytelling sobre a forma tradicional
de contar histórias em contexto de Ensino de Inglês no 1º Ciclo
do Ensino Básico**

Luís Miguel Leal Ferreira

