ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M **MESTRADO**
Ensino de Inglês no 1.º CEB

Multimodalidade e Ensino Integrado: Um Caminho para a Interculturalidade no Ensino de Inglês no 1.º CEB

Patrícia Moreira da Silva

11/**2025**

“Education is the best instrument for the reconstruction of humanity. The child is the starting point: in them lies the hope for a new humanity, more conscious, more just and more compassionate. To educate is to prepare the ground for peace to blossom, because it is through understanding and mutual respect that true civilization arises.”

- Maria Montessori, *Education and Peace* (1949)

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Patrícia Moreira da Silva

Multimodalidade e Ensino Integrado: Um Caminho para a Interculturalidade no Ensino de Inglês no 1.º CEB

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Escrever este relatório foi um desafio, contudo, foi uma excelente oportunidade de crescimento também. No decorrer deste processo, tive o privilégio e sorte de poder contar com o apoio de algumas pessoas, cuja ausência teria tornado impossível o sucesso da Prática de Ensino Supervisionada e, consequentemente, a escrita do Relatório Final de Estágio.

Em primeiro lugar, ao Professor Mário Cruz por aceitar as minhas ideias, algo arrojadas, e por me desafiar a ser uma profissional melhor, dia após dia. Sem o seu *feedback* e acompanhamento constante, nunca teria chegado ao ponto em que me encontro atualmente.

Em segundo, aos meus pais, que presenciaram todas as minhas crises existenciais ao longo do meu percurso académico e nunca me deixaram desamparada. Agradeço-lhes por me terem ouvido com carinho e paciência e por me darem força para continuar o meu percurso.

A todos os professores que dinamizaram atividades no âmbito do Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino: Professor Bernardo Canha, Professor Mário Cruz, Professora Patrícia Ferreira, Professora Vanessa Esteves e Professora Sofia Araújo pela partilha dos seus conhecimentos, metodologias e recursos indispensáveis na melhoria da minha prática profissional.

Por fim, a todos aqueles que fizeram parte deste meu percurso e que o tornaram mais leve e prazeroso.

RESUMO ANALÍTICO

As políticas educativas em Portugal destacam a importância de abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências transversais. Documentos como as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que incorporem o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), a multimodalidade e a interculturalidade, reconhecendo que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve estar articulada com outras áreas do saber e com a formação integral do aluno.

As AE de inglês para o 1.º ciclo enfatizam a importância da comunicação significativa e do contato com diferentes culturas, promovendo metodologias ativas e dinâmicas. O PASEO destaca a relevância da educação linguística e cultural para a formação de cidadãos críticos, autónomos e participativos, alinhando-se com a necessidade de integrar abordagens como o CLIL, que favorece a aprendizagem simultânea de conteúdos disciplinares e de línguas estrangeiras. Contudo, embora essas orientações estejam presentes nos documentos normativos da educação em Portugal, a sua implementação prática ainda revela lacunas consideráveis.

Neste contexto, ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), procurei refletir sobre essas discrepâncias e identificar estratégias que possibilitassem uma aplicação mais eficaz desses conceitos em sala de aula. Com este estudo, pretendo identificar e empregar recursos e métodos pedagógicos que atendam à diversidade de perfis dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Este relatório apresenta uma análise bibliográfica aprofundada dos três conceitos centrais: CLIL, multimodalidade e interculturalidade, além de outros enfoques teóricos complementares, como peer teaching, sala de aula centrada no aluno*, Total Physical Response (TPR) e Think-Pair-Share.*

Apoiado na metodologia de investigação-ação, predominantemente qualitativa na análise de dados, este estudo apresenta transcrições e interpretações de dados recolhidos durante a PES, incluindo a análise de debates realizados com os alunos após a implementação

de diferentes estratégias, como instrumento de consolidação e avaliação formativa das aprendizagens. Além disso, foi aplicado um questionário final para avaliar a perceção dos alunos sobre as estratégias e metodologias utilizadas. Os resultados obtidos fundamentam a discussão de conclusões que podem contribuir para uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios das políticas educativas vigentes.

Palavras-chave: Políticas Educativas; CLIL; Interculturalidade; Multimodalidade; Prática de Ensino Supervisionada (PES); Investigação-Ação.

ABSTRACT

Educational policies in Portugal emphasize the importance of innovative and inclusive pedagogical approaches, promoting integration across various areas of knowledge and the development of transversal competences. Documents such as Aprendizagens Essenciais (AE, Essential Learning Outcomes) and the Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Student Profile at the End of Compulsory Schooling) emphasize the need for pedagogical practices that incorporate Content and Language Integrated Learning (CLIL), multimodality, and interculturality. These documents recognize that foreign language learning should be integrated with other knowledge domains and contribute to the holistic development of learners.

The AE for English in the 1st Cycle reinforce the relevance of meaningful communication and exposure to diverse cultures, promoting active and dynamic methodologies. PASEO further underscores the significance of linguistic and cultural education in developing critical, autonomous, and participatory citizens, aligning with the integration of approaches such as CLIL, which supports the simultaneous acquisition of subject content and foreign languages. Nevertheless, despite these orientations being clearly articulated in Portugal's educational policy documents, their practical implementation continues to exhibit notable gaps.

Within this context, throughout my Supervised Teaching Practice (PES), I reflected on these discrepancies and sought strategies to facilitate a more effective application of these concepts in the classroom. Through this study, I aim to identify and implement pedagogical resources and methods that address the diversity of learners' profiles, fostering a more meaningful and engaging learning experience.

Accordingly, this report presents an in-depth literature review of the three central concepts: CLIL, multimodality, and interculturality, as well as other complementary theoretical approaches, including peer teaching, student-centered classrooms, Total Physical Response (TPR), and the Think-Pair-Share method.

Drawing on an action research methodology, primarily qualitative in data analysis, this study presents transcriptions and interpretations of data collected during the PES. This

includes analysis of debates conducted with pupils after the implementation of various strategies, serving as a tool for knowledge consolidation and formative assessment. A final questionnaire was also administered to assess pupils' perceptions of the strategies and methodologies used. The findings inform a discussion of conclusions that may contribute to pedagogical practices more closely aligned with the principles advocated by current educational policies.

Keywords: Educational Policies; CLIL; Interculturality; Multimodality; Supervised Teaching Practice (PES); Action Research.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

BD – Banda Desenhada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CLIL – Content and Language Integrated Learning

DGE – Direção-Geral da Educação

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PSICE – Psicologia da Educação

TEDUC – Teoria da Educação

TPR – Total Physical Response

UC – Unidade Curricular

ZPD – Zone of Proximal Development

ÍNDICE

RESUMO ANALÍTICO 5

ABSTRACT 7

INTRODUÇÃO 12

PARTE I 15

1. "CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING", UMA ABORDAGEM MULTIMODAL E TRANSFORMADORA? 15

2. O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS E MULTIMODAIS PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS MAIS SUSTENTÁVEL E ATENTO À SUPERDIVERSIDADE NA SALA DE AULA 18

3. EM JEITO DE SÍNTESE REFLEXIVA: 22

PARTE II 24

4. DESIGN DO ESTUDO: DOS OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO ÀS METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 24

5. CONTEXTO DE ESTÁGIO 26

6. ANÁLISE DE DADOS: DA INTEGRAÇÃO DE CLIL, INTERCULTURALIDADE E MULTIMODALIDADE NA PRÁTICA LETIVA 28

6.1. APLICAÇÃO PRÁTICA DE CLIL 29

6.2. INTERCULTURALIDADE COMO EIXO TRANSVERSAL 32

6.3. ABORDAGENS MULTIMODAIS 36

7. QUE PROFESSOR SOU EU AGORA: REFLEXÃO DOS ALUNOS EM ESTÁGIO 41

CONSIDERAÇÕES FINAIS 44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 29

Figura 2 30

Figura 3 31

Figura 4 33

Figura 5 35

Figura 6 36

Figura 7 37

Figura 8 38

Figura 9 38

Figura 10 39

Figura 11 40

Figura 12 41

Figura 13 47

INTRODUÇÃO

As diretrizes educativas em Portugal enfatizam a adoção de práticas inovadoras e inclusivas, promovendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências transversais. Documentos como as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) sublinham a importância da integração de abordagens como Content and Language Integrated Learning (CLIL), Multimodalidade e Interculturalidade. Essas metodologias são apontadas como fundamentais para uma aprendizagem significativa da língua estrangeira, conectando-a a outras áreas do saber e promovendo uma visão global do aluno. No entanto, apesar do reconhecimento teórico destas abordagens, a sua aplicação prática revela desafios significativos.

Fazendo uma introspeção, posso afirmar que a minha trajetória académica revelou desafios que limitaram a minha curiosidade e dinamismo, expondo a discrepância entre as necessidades dos alunos do século XXI e as metodologias pedagógicas tradicionais. A minha vivência académica, embora marcada por um percurso positivo, não esteve isenta de dificuldades, particularmente no que se refere à concentração em contexto de sala de aula. Encontrei nas atividades extracurriculares (Desporto Escolar, visitas de estudo no continente, regiões autónomas e no estrangeiro, entre outras) e na participação nos Escuteiros uma forma de mitigar estas dificuldades. Essas atividades proporcionaram um equilíbrio entre o desenvolvimento académico e pessoal, permitindo-me libertar frustrações e fortalecer competências sociais.

Tendo em conta a experiência pessoal descrita acima, escolhi seguir a carreira docente, acreditando na possibilidade de construir uma identidade profissional que valorize a diversidade dos estilos de aprendizagem. Durante a minha experiência docente em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), consegui percecionar dificuldades em alguns alunos, para além de me ter confrontado com outros desafios, uma vez que em algumas escolas as aulas não eram lecionadas em salas convencionais. Em particular, num dos contextos, as aulas decorriam num pavilhão com cadeiras individuais e mesas de braço removíveis, o que exigiu adaptações metodológicas. Optou-se, assim, por organizar as atividades em círculo no chão, estratégia que se mostrou

eficaz na motivação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais natural e estimulante. O envolvimento dos estudantes aumentou significativamente, refletindo-se numa participação mais ativa e num maior empenho.

Além disso, a presença de alunos com diagnósticos de autismo e dislexia exigiu a implementação de estratégias multimodais e metodologias colaborativas, como o *Peer-Teaching*, de modo a promover uma aprendizagem mais acessível. Paralelamente, a diversidade cultural na sala de aula, com alunos oriundos de diferentes países, incluindo México e Ucrânia, levou à necessidade de transformar as aulas de inglês em espaços de partilha cultural. A introdução das culturas e tradições dos alunos, abordadas em inglês, permitiu uma aprendizagem mais autêntica e envolvente, reforçando a interculturalidade como eixo estruturante do ensino da língua.

Resumidamente, procurei transpor as aprendizagens adquiridas na lecionação das AEC para a Prática de Ensino Supervisionada (PES), adaptando estratégias e recursos para maximizar o impacto educativo, estabelecendo convergências com as propostas da literatura especializada. Através de uma análise bibliográfica aprofundada, incluindo autores como Vygotsky (1978) que defende que a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo e o trabalho em grupo proporciona um ambiente propício para que os alunos aprendam uns com os outros, o que potencia a ampliação da sua zona de desenvolvimento proximal, multimodalidade e interculturalidade, bem como o desenvolvimento de metodologias complementares como Peer-Teaching, Student-Centered Classroom, Total Physical Response (TPR) e Think-Pair-Share, essenciais no contexto da abordagem CLIL. Neste sentido, este trabalho visa contribuir para uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios estabelecidos pelas políticas educativas vigentes. A investigação-ação e a análise qualitativa de dados permitirão, assim, uma reflexão crítica sobre a implementação destas abordagens no ensino do inglês, com o objetivo de desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas.

Este trabalho está dividido em duas partes: na primeira, apresento os capítulos com a fundamentação teórica, e na segunda parte, exponho os capítulos com o desenho do estudo,

questões e objetivos de investigação, contexto e apresentação e análise dos dados, terminando com as considerações finais.

PARTE I

1. "CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING", UMA ABORDAGEM MULTIMODAL E TRANSFORMADORA?

A Abordagem Integrada de Conteúdos e Línguas (*Content and Language Integrated Learning*, em inglês) tem emergido como uma resposta inovadora e estratégica às necessidades educativas contemporâneas, em especial no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras, em contexto escolar. Desenvolvida e promovida ao longo das últimas décadas, nomeadamente a partir dos anos 1990, a abordagem CLIL tem sido amplamente adotada em diversos países europeus, respondendo a exigências curriculares, sociais, económicas e culturais (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008; Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Em Portugal, a abordagem CLIL tem vindo a ganhar terreno de forma progressiva, mas ainda enfrenta desafios significativos. Existem experiências de aplicação de CLIL em escolas públicas e privadas, frequentemente inseridas em projetos-piloto ou iniciativas pontuais promovidas por professores com formação específica e motivação pessoal.

A abordagem pedagógica através do CLIL consiste na integração intencional de conteúdos curriculares não linguísticos com o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma a promover a aquisição simultânea de conhecimentos conceptuais e de competências linguísticas. Como afirmam Coyle et al. (2010), CLIL "is not a methodology, but rather a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language". Ou seja, o CLIL transcende as fronteiras da metodologia tradicional e assume-se como uma filosofia pedagógica que articula, de forma profunda, os objetivos de aprendizagem disciplinar e linguística, desenvolvendo capacidades cognitivas, comunicativas e culturais nos alunos. Deste modo, esta abordagem visa não só a aprendizagem da língua, mas também a aquisição de conhecimento em diversas áreas, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Como se pode constatar em estudos como os de Dalton-Puffer (2011) e Marsh (2002), a aplicação do CLIL é uma metodologia que promove a melhoria das competências linguísticas,

através do aumento da motivação e do envolvimento dos alunos na realização das atividades, resultando numa aprendizagem mais duradoura.

No contexto de estágio, em que foi conduzida a investigação com contornos de investigação-ação já existe um projeto curricular relativamente ao CLIL, mas, a meu ver, não estava a ser retirado proveito máximo do mesmo, tendo em conta que, durante diversas aulas observadas, as mesmas eram dadas maioritariamente na língua portuguesa, não sendo trabalhada a segunda língua em articulação com os conteúdos abordados, surgindo apenas de forma esporádica e desvinculada dos conteúdos curriculares. Por este motivo, durante o decorrer do estágio, foi imposta como prioridade a relação interdisciplinar, principalmente no que diz respeito às áreas disciplinares de Português e de Estudo do Meio, com o objetivo de tornar a aprendizagem através de CLIL mais proveitosa e significativa.

O modelo teórico de CLIL é frequentemente representado pelos chamados "4Cs": *Content* (conteúdo), *Communication* (comunicação), *Cognition* (cognição) e *Culture* (cultura), tal como delineado por Coyle (2007). Este quadro conceptual pretende garantir que o ensino com CLIL não se resume à simples tradução de conteúdos, pelo contrário, fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- *Content*: a aprendizagem efetiva de conhecimentos disciplinares (matemática, ciências, estudos sociais, etc.);

- *Communication*: o uso da língua estrangeira como meio de instrução e expressão;

- *Cognition*: o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, como o pensamento crítico e a resolução de problemas;

- *Culture*: a promoção da consciência intercultural e da cidadania global.

Estes quatro pilares inter-relacionam-se e reforçam-se mutuamente, resultando numa aprendizagem mais profunda, significativa e contextualizada. Como sublinha Cruz (2021), a aplicação dos 4Cs num projeto CLIL conduzido numa escola privada do Porto evidenciou progressos substanciais na capacidade dos alunos de comunicar em contextos interculturais,

resolver problemas de forma colaborativa e refletir criticamente sobre temas transversais, permitindo-lhes desenvolver competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação, a consciência intercultural e a colaboração.

O CLIL tem sido apontado por diversos autores como um verdadeiro "agente de mudança", enquanto agente de transformação educativa efetiva, na educação europeia contemporânea (Wolff, 2012; Coyle, 2013). A sua implementação implica transformações significativas na organização curricular, nas práticas pedagógicas e na formação docente. Para Marsh et al. (2005), o CLIL "threatens certain established ways of thinking and offers opportunities for initiating change in education", permitindo desafiar estruturas pedagógicas cristalizadas e fomentar abordagens mais interdisciplinares, colaborativas e reflexivas.

Ting (2010) argumenta que CLIL pode inaugurar uma nova era na educação do século XXI, ao deslocar o foco da memorização de factos para a compreensão conceptual profunda, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para interagir criticamente num mundo saturado de informação. Esta abordagem promove, segundo Mehisto et al. (2008), uma aprendizagem "just-in-time", onde o conhecimento é adquirido de forma contextualizada, relevante e imediatamente aplicável, em contraste com o tradicional ensino "just-in-case", voltado para um futuro incerto.

A relevância imediata da aprendizagem é um dos fatores que mais contribuem para o aumento da motivação dos alunos em contextos CLIL, dado que estes percebem a utilidade real da língua estrangeira ao aplicá-la em situações autênticas e ligadas ao seu quotidiano (Baetens Beardsmore, 2002). Como resume Marsh (2002, p. 60), "without relevance, it can be hard to achieve meaningful learning", constatando-se que os alunos envolvidos em contextos CLIL demonstram melhorias significativas nas suas competências linguísticas, motivação e envolvimento escolar e que a articulação entre linguagem e conteúdo contribui para uma aprendizagem mais duradoura, significativa e transferível para outros contextos.

2. O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS E MULTIMODAIS PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS MAIS SUSTENTÁVEL E ATENTO À SUPERDIVERSIDADE NA SALA DE AULA

A interculturalidade desempenha um papel crucial na construção de sociedades mais inclusivas e no fortalecimento das relações globais. Este conceito refere-se à capacidade de indivíduos de diferentes culturas se unirem num processo de troca e diálogo, promovendo a compreensão e o respeito mútuos. De acordo com Byram (2008), a educação intercultural deve preparar os alunos para viver num mundo caracterizado pela diversidade cultural. Além disso, o autor sublinha que "language teaching has to be more than teaching communication skills; it has to include education for intercultural citizenship". (Byram, 2008, p. 103).

A comunicação intercultural, nesse contexto, pode ser definida como o processo de partilha de informações e significados entre membros de culturas distintas. Chen & Starosta (1998, p.27) descrevem-na como "a capacidade de interagir de forma eficaz e apropriada em diversos contextos culturais". Esta competência vai além da proficiência linguística, integrando a sensibilidade cultural, a empatia e a adaptabilidade, características fundamentais para estabelecer relações produtivas e significativas em sociedades diversas (Deardorff, 2006). No âmbito educativo, a interculturalidade assume uma importância acrescida, sendo indispensável na preparação dos alunos para um mundo globalizado.

Por sua vez, a multimodalidade diz respeito à implementação de diferentes formas de comunicação, incluindo texto, imagens, áudio e movimento, com o objetivo de transmitir significados. Kress (2010) defende que a multimodalidade compreende a comunicação que vai além da linguagem falada ou escrita, abrangendo uma diversidade de modos que se inter-relacionam para gerar significado. Esta perspetiva é particularmente importante no mundo contemporâneo, em que a tecnologia e as plataformas digitais têm um papel fundamental na educação.

A multimodalidade desempenha um papel essencial na adaptação a diversos estilos de aprendizagem e na promoção de um envolvimento mais efetivo dos estudantes. De acordo com Jewitt (2008):

> pedagogic understanding of students' mediascapes demands the adoption of strategies for engaging with the literacy worlds of students and their interests and desires. The theoretical and pedagogic focus of multimodality and multiliteracies can support teachers in engaging with the resources that students bring into the classroom. (p.261).

A incorporação de diferentes recursos não se limita a atrair a atenção e a motivar os alunos, mas também a auxiliar os mesmos na aprendizagem de conteúdos complexos, criando uma aprendizagem significativa. A criatividade, opinião e conceções dos alunos não devem ser eliminadas, mas sim estimuladas e avaliadas de modo a ser retirado o que pode ser útil e ao mesmo tempo apelativo. O professor poderá, deste modo, adquirir uma melhor compreensão sobre os gostos e perspetivas do aluno e descobrir como abordar os conteúdos em sala de aula para alcançar melhores resultados quantitativos e qualitativos.

Pelo exposto, podemos considerar que a natureza multimodal de CLIL – onde diferentes formas de representação do conhecimento (imagens, vídeos, gestos, objetos, textos) são usadas para construir significado – está em consonância com os estilos de aprendizagem das novas gerações e com as exigências da sociedade digital (Mehisto et al., 2008). Ao integrar múltiplos modos de comunicação e expressão, o CLIL facilita a aprendizagem para diferentes perfis de alunos e promove uma abordagem mais inclusiva.

Tendo em conta o papel essencial da multimodalidade, ao longo do estágio foram usados diferentes recursos para introduzir, desenvolver e consolidar os conteúdos lecionados. Do mesmo modo, foram utilizados diferentes métodos de avaliação para testar diferentes estilos de aprendizagem. Como sinalizado por Sternberg, Grigorenko e Zhang (2008) e Hatami (2013), os defensores da avaliação dos estilos de aprendizagem no ensino acreditam que os estilos de aprendizagem podem ser medidos e utilizados como uma ferramenta valiosa dentro da sala de aula. De acordo com estes autores, ao diagnosticar os estilos de aprendizagem dos alunos e adaptá-los aos métodos de ensino (por exemplo, para um "aprendiz visual",

apresentar informações através de ilustrações visuais), a aprendizagem pode ser significativamente melhorada.

Como defendido por estes académicos, identificar os diferentes estilos de aprendizagem pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois os métodos serão adaptados às necessidades do aluno (*student-centered*). Enquanto no ensino tradicional o foco da aula está no professor, que expõe a matéria (método expositivo), nas aulas inovadoras o foco passa a estar no aluno e o professor age como um facilitador do acesso à informação e gestor dentro da sala de aula. O interesse do aluno é o que guia o decorrer da aula. Este método mais inovador tem as suas dificuldades, num ambiente de liberdade, é natural que não haja tanta ordem e silêncio como quando o professor é o centro da aula, o que pode prejudicar alunos que tenham mais dificuldades em concentrar-se. Para além disso, como observado em contexto de estágio, professores e encarregados de educação, que obtiveram a sua formação em tempos em que imperava uma pedagogia da explicação, percecionam muitas vezes este método como ineficaz por medo de que os alunos possam perder o conteúdo relevante.

Entre os métodos utilizados em contexto de estágio, os que mais dilemas trouxeram foram os trabalhos em grupo, como o *Think-Pair-Share* e o uso da folha giratória para consolidação e revisão dos conteúdos programáticos. Apesar de favorecerem um ambiente educativo ativo e colaborativo, possibilitando que todos os alunos desenvolvessem as suas competências com maior autonomia e confiança, estas estratégias ainda são percecionadas como algo ineficaz. Na perspetiva do aluno, é difícil negar a eficiência que estes métodos têm graças à alta existência de debate e *peer-teaching,* presentes ao longo do decorrer das atividades, que permitem a todos os alunos terem a oportunidade de participarem ativamente e darem a sua opinião, independentemente do seu estilo de aprendizagem. Porém, na perspetiva de professor, é compreensível que o "caos" nas primeiras aplicações destes métodos possa ser intimidante e algo entediante. Como Martin Luther King (1967, p.181) escreveu no seu livro "Where do we go from here: Chaos or community?", "our very survival depends on our ability to stay awake, to adjust to new ideas, to remain vigilant and to face the challenge of change." O medo do desconhecido e do novo não deve impedir-nos

de seguir caminho e procurar ser mais e melhor amanhã do que aquilo que somos hoje. Os métodos referidos necessitam de sistematização e tempo para serem potencializados.

A prática de CLIL exige um elevado grau de consciência pedagógica e reflexão por parte dos professores. A sua implementação implica planificação cuidada, escolha criteriosa de recursos, colaboração interdisciplinar e constante avaliação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a abordagem CLIL é também um estímulo poderoso à reflexão docente, um dos pilares fundamentais da formação inicial e contínua de professores (Cruickshank, 1987; Zeichner & Liston, 1996).

3. EM JEITO DE SÍNTESE REFLEXIVA:

Os três conceitos, CLIL, interculturalidade e multimodalidade, estão interrelacionados, pois cada um deles desempenha um papel crucial na promoção de um ensino de inglês mais eficiente e pertinente. O CLIL oferece um contexto real para a aquisição da língua, enquanto a interculturalidade enriquece a compreensão das culturas que a utilizam. A multimodalidade, por sua parte, disponibiliza variadas maneiras de interação com o conteúdo, facilitando uma aprendizagem inclusiva e diversificada. Juntos, esses conceitos podem constituir uma base robusta para as práticas pedagógicas que procuram preparar os alunos para um mundo globalizado e multicultural.

De acordo com a informação recolhida nos diversos estudos, constata-se que combinar os conceitos de CLIL, interculturalidade e multimodalidade no ensino de inglês durante o 1.º CEB é fundamental para aprimorar as competências linguísticas e culturais dos alunos. Como observa Marsh (2002), “some language teaching approaches were, and remain, notably successful. Rather it was an issue of offering extra, and often alternative opportunities, for young people to have exposure to largely functional environments for language acquisition and learning.” Os alunos aprendem de maneira mais eficaz quando participam de atividades significativas que associam a língua ao conteúdo" (p.9).

Deste modo, o CLIL, proporcionando uma aprendizagem integrada de conteúdos, potenciará a motivação e o interesse pela língua, permitindo desenvolver as relevantes habilidades comunicativas e a aptidão para interagir em diversos contextos, previstas nas aprendizagens essenciais para o 4.º ano de inglês (Ministério da Educação, 2017). Ainda de acordo com o que é abordado nos Cadernos LALE (Sofia Pinho Ana Isabel Andrade et al., 2007), no capítulo "Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa", é fundamental diversificar e expandir as oportunidades de contato entre línguas e promover a comunicação intercultural, destacando as habilidades que cada indivíduo possui para dialogar com outros. A falta de uma abordagem intercultural nos primeiros ciclos de ensino pode restringir a capacidade dos alunos de se relacionarem com diferentes culturas e línguas, nos anos subsequentes, algo que se mostra essencial na atual sociedade globalizada. A interculturalidade facilita a compreensão e valorização das diferenças culturais, preparando

os alunos para um mundo cada vez mais integrado. Conforme indicado por Byram (2008, p.32), "a educação intercultural é vital para a formação de cidadãos globais capazes de interagir de forma respeitosa e eficaz". Além disso, a multimodalidade enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e acessível a todos os estudantes. Jewitt (2008b, p. 245) sublinha que "a multimodalidade possibilita que os estudantes se manifestem por meio de diferentes formas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa ".

Entre os principais desafios identificados na implementação de CLIL em Portugal e noutros contextos destacam-se:

- A escassa formação inicial e contínua de professores para o ensino interdisciplinar com integração linguística;
- A ausência de materiais didáticos adaptados ao currículo nacional;
- A resistência de algumas estruturas escolares em flexibilizar horários e metodologias;
- A necessidade de tempo e colaboração para o planeamento interdisciplinar eficaz.

Contudo, estes desafios não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de transformação pedagógica. A formação de professores deve, desde cedo, incorporar princípios de reflexão crítica (Larrivee, 2000; Yost et al., 2000) e fomentar práticas colaborativas, interdisciplinares e orientadas para a autonomia. Como afirmam Zeichner e Liston (1996), a verdadeira prática reflexiva implica questionar os pressupostos que orientam o ensino, em vez de aceitar os métodos tradicionais como dogmas.

PARTE II

4. DESIGN DO ESTUDO: DOS OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO ÀS METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Este capítulo apresenta os objetivos e as questões de investigação que orientam o presente estudo. Estes foram definidos com o intuito de guiar a análise das potencialidades do CLIL, da multimodalidade e da interculturalidade no ensino do inglês no 1.º CEB, delimitando o foco e a direção da investigação.

Com base no exposto, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

- Explorar formas práticas de implementar a abordagem CLIL no ensino do inglês no 1.º Ciclo, promovendo a integração de conteúdos de diferentes áreas curriculares;

- Identificar desafios e oportunidades associados à promoção da interculturalidade nas aulas de inglês, propondo estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural;

- Analisar o potencial das abordagens multimodais para tornar o ensino do inglês mais inclusivo, dinâmico e ajustado às necessidades dos alunos;

- Propor práticas que favoreçam a criação de ambientes de aprendizagem motivadores, que incentivem a participação ativa e o envolvimento dos alunos nas aulas de inglês.

Assim, o estudo propõe-se a responder às seguintes questões:

- De que modo a implementação da abordagem CLIL, aliada à utilização de estratégias multimodais, pode contribuir para uma prática pedagógica mais integrada, atrativa e inclusiva no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo simultaneamente a articulação entre conteúdos curriculares diversos?

- Como pode a integração da dimensão intercultural, em articulação com a criação de um ambiente de aprendizagem participativo e motivador, favorecer o respeito pela diversidade cultural e potenciar o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos no contexto do ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A minha investigação seguirá uma abordagem qualitativa, privilegiando a investigação-ação, de modo a poder implementar e refletir sobre práticas pedagógicas em contexto real de sala de aula.

De modo a promover um ambiente de aprendizagem motivador, o planeamento, aplicação e avaliação das atividades serão realizados através da integração do CLIL, interculturalidade e multimodalidade.

Ao longo da prática letiva, pretendo utilizar diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente registo ocasional de notas de campo, análise de trabalhos produzidos pelos alunos, questionários aos alunos, recorrendo à aplicação do Plickers, questões orais, folha giratória e debates em pequenos e grandes grupos. Estes dados serão importantes para ajustar a minha prática letiva, em articulação com os feedbacks e reflexões provenientes das observações do orientador cooperante e supervisor.

De referir ainda que os dados recolhidos serão analisados, recorrendo à análise de conteúdo, permitindo identificar padrões, dificuldades e oportunidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

5. CONTEXTO DE ESTÁGIO

A PES foi desenvolvida numa instituição de ensino privada localizada na zona metropolitana do Porto. Esta escola destaca-se por possuir um projeto educativo centrado na formação integral do aluno, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional dos estudantes. Estes aspetos são visíveis a partir da oferta curricular que inclui, por exemplo, Filosofia para Crianças, mas também pelo próprio espaço de recreio, que estimula os alunos fisicamente, e pelas Assembleias de Escola, que incentivam a participação proativa em prol da comunidade escolar. Para além disso, procura proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e adaptado às necessidades individuais dos alunos através do trabalho colaborativo entre docentes (professor titular e professor de apoio escolar).

O grupo de investigação corresponde a uma turma de 4º ano do 1º CEB, composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A turma apresentava uma diversidade de perfis cognitivos e estilos de aprendizagem, o que constituiu uma oportunidade para aplicar estratégias diferenciadas e adaptadas às características do grupo através da multimodalidade. No que respeita ao ensino de inglês, a maioria dos alunos revelava uma atitude positiva face à aprendizagem da língua estrangeira, demonstrando motivação, curiosidade e envolvimento nas tarefas propostas. Quanto aos alunos com maior dificuldade ou menos interesse, foram colmatadas estas situações diagnosticadas com recurso ao *Peer-Teaching*, estratégia que se mostrou extremamente eficiente.

Antes da implementação das atividades didáticas no âmbito deste estudo, foi realizado um estágio que permitiu uma observação sistemática da turma, incluindo todas as áreas disciplinares, com a exceção de Educação Física por incompatibilidade horária. Esta etapa teve como principal objetivo a recolha de dados relevantes sobre o funcionamento da turma, as interações entre alunos e entre alunos e professor, os comportamentos observáveis e as reações dos discentes face a diferentes estímulos pedagógicos. A observação prévia de contextos naturais de sala de aula permite compreender melhor as dinâmicas sociais, cognitivas e afetivas da turma, sendo fundamental para o planeamento de práticas pedagógicas informadas e contextualizadas (Bogdan & Biklen, 2006; Burns, 2010).

Segundo Viana e Neto-Mendes (2014), a observação em contexto educativo constitui uma ferramenta essencial para a construção de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma intervenção mais consciente, ajustada e reflexiva. Neste sentido, observar antes de intervir permitiu não só identificar as necessidades específicas do grupo, mas também reconhecer os recursos e potenciais já existentes, essenciais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e alinhadas com os objetivos do presente estudo, traçados juntamente com o meu supervisor.

6. ANÁLISE DE DADOS: DA INTEGRAÇÃO DE CLIL, INTERCULTURALIDADE E MULTIMODALIDADE NA PRÁTICA LETIVA

Tendo como base os pressupostos teóricos já referidos e considerando os objetivos e questões de investigação delineados para este relatório, ao longo da prática pedagógica, as atividades implementadas foram concebidas respeitando a articulação de três dimensões fundamentais: CLIL, interculturalidade e multimodalidade. Esta articulação pretendeu não só potenciar a aprendizagem da língua inglesa, mas também torná-la mais significativa, contextualizada e alinhada com os interesses e realidades dos alunos do 1º CEB.

Após ter assistido a algumas aulas e atividades desenvolvidas na instituição e ter feito a caracterização da turma, procedi à planificação das atividades, mobilizando as metas curriculares, as aprendizagens essenciais, os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação e os restantes documentos curriculares em vigor na instituição.

A seleção de atividades de carácter mais prático, privilegiando a gamificação e o recurso a materiais lúdicos, como jogos, músicas e canções, teve como principal objetivo tornar a aprendizagem mais envolvente e interessante. Foi também considerada a avaliação contínua através de diferentes recursos, como a observação, a autoavaliação entre pares, debates em pequenos e grandes grupos, o que permitiu monitorizar o desenvolvimento dos alunos e adaptar a planificação às suas necessidades.

Após leitura e análise de dois documentos, nomeadamente o Relatório de Estágio de Julia Cainelli, “Abordagens ativas no ensino de inglês como língua estrangeira a crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico” e do estudo de Mário Cruz e outros “As representações culturais das crianças e o papel do Educador Social”, optei também pelo processo de análise de desenhos e trabalhos desenvolvidos pelos alunos com base no primeiro documento, que aborda as abordagens ativas no ensino do inglês através da reflexão sobre os trabalhos dos alunos durante o estágio. Neste contexto, apresentam-se a reflexão e análise da minha prática letiva, tendo em conta os diferentes dados recolhidos.

6.1. Aplicação prática de CLIL

A metodologia do CLIL foi aplicada de forma transversal ao longo do estágio, nomeadamente através da integração de conteúdos da disciplina de Estudo do Meio nas aulas de inglês. Temas como a cadeia e a pirâmide alimentar, os habitats e características dos animais, entre outros, foram explorados com recurso à língua inglesa como veículo de comunicação. Para além da abordagem linguística, foi dada especial atenção ao desenvolvimento do conhecimento científico, sendo os alunos convidados a realizar pesquisas, a desenhar, a criar e a apresentar os seus trabalhos de forma prática e criativa.

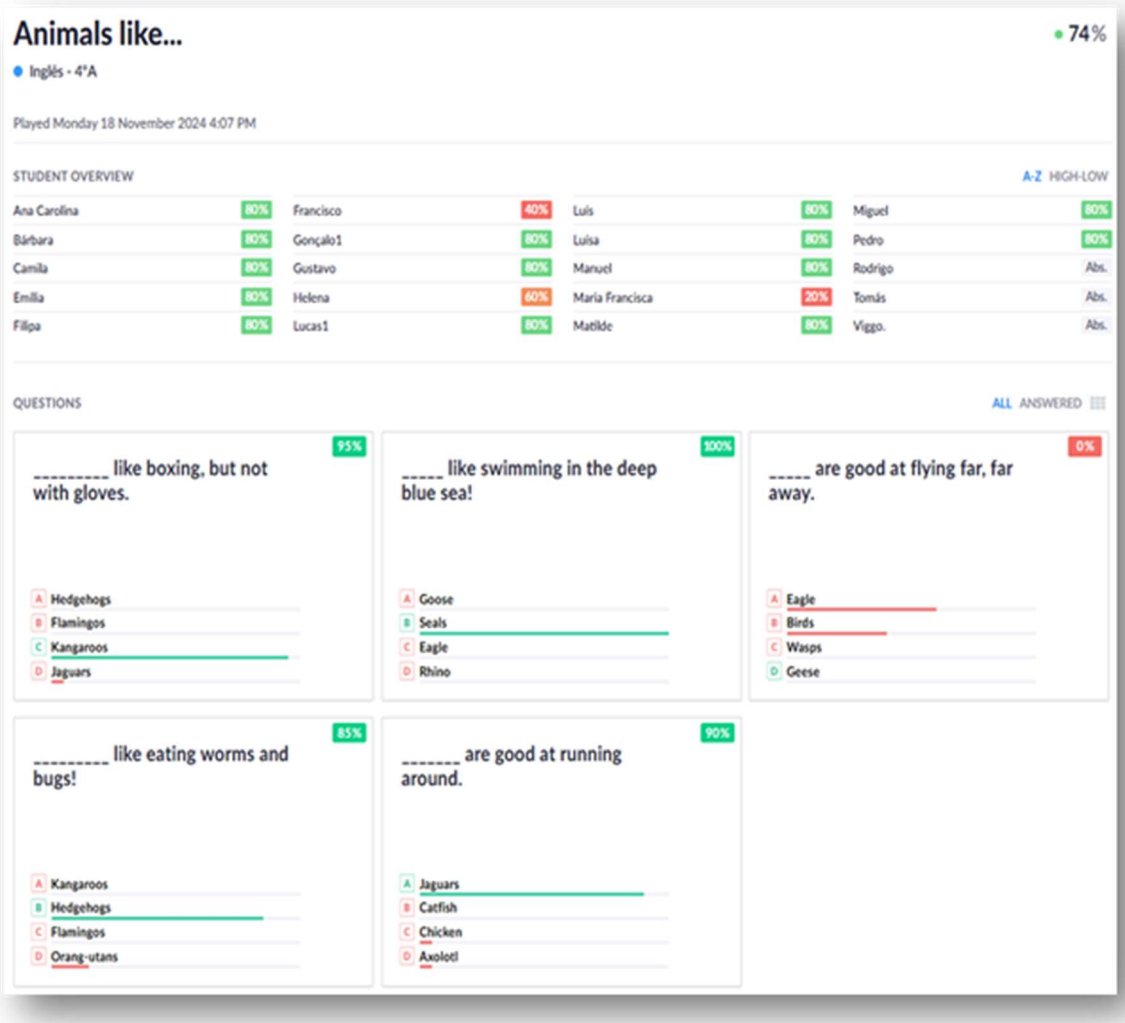
Uma das atividades que ilustram bem esta abordagem foi a dos *Animal Foldouts,* ilustrada na Figura 1. Os alunos receberam materiais visuais que representavam diferentes elementos de cadeias alimentares. Através da manipulação desses materiais, tiveram de identificar, organizar e rotular corretamente os componentes - *producers, primary consumers, secondary consumers* e *tertiary consumers,* - e associá-los às respetivas categorias alimentares - *herbivore, omnivore* e *carnivore*.

Figura 1
Animal Foldouts

Esta atividade fomentou a cooperação entre pares e exigiu o uso da língua inglesa em contexto significativo, promovendo tanto a aquisição de vocabulário específico como o raciocínio lógico e a compreensão das relações ecológicas.

A avaliação formativa realizada através de *feedbacks* ao longo das atividades, debate após a apresentação dos trabalhos e recolha de dados através de diversas ferramentas e instrumentos, como folha giratória e *Plickers cards*, conforme ilustrado nas Figuras 2 e 3, permitiu aferir que os alunos adquiriram com facilidade as aprendizagens desenvolvidas.

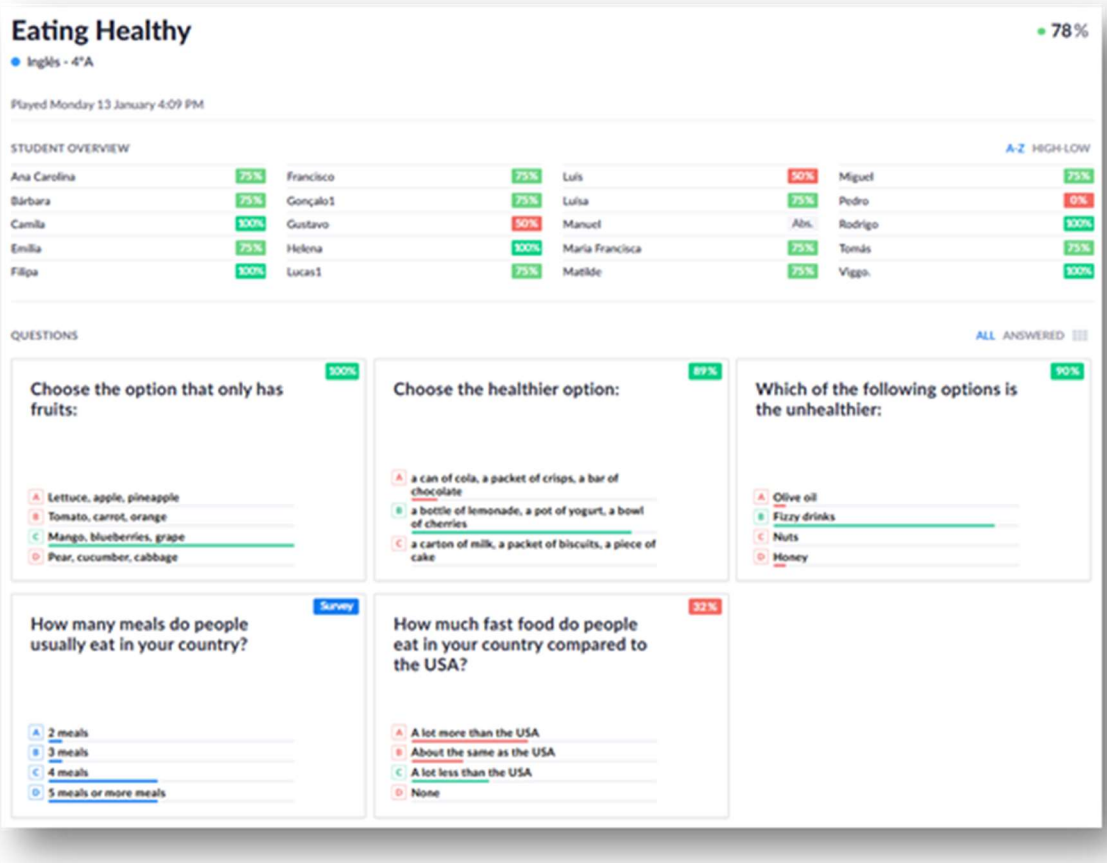
Figura 2
Resultado de questionário Plickers



A utilização do Plickers e da Folha giratória facilitou a avaliação formativa, em tempo real, do conhecimento dos alunos, auxiliando na identificação de dificuldades e no desenvolvimento de estratégias ajustadas às necessidades da turma. No caso do questionário

sobre os animais (Figura 2), ao analisar os resultados, consegui perceber que numa das questões houve 100% de insucesso, pelo que reajustei a aula e reforcei o esclarecimento dessa questão para toda a turma; por outro lado, verifiquei que dois alunos tiveram resultados inferiores a 50%, pelo que reforcei individualmente as aprendizagens com esses alunos.

Figura 3
Resultado de questionário Plickers



Para a avaliação das aprendizagens sobre o tema *"Eating Healthy"* também utilizei o Plickers (Figura 3), tendo constatado que a maioria dos conteúdos abordados foi adquirida com sucesso, com uma média de 78%, sendo apenas necessário reforçar algumas aprendizagens.

Considero que este tipo de recurso é bastante interessante para os alunos e útil para o professor ter um *feedback* mais rápido sobre as aprendizagens desenvolvidas, sendo possível, deste modo, ajustar de imediato as estratégias, de acordo com as necessidades dos alunos, e promover um ensino inclusivo.

De igual modo, considero que a utilização de ferramentas digitais como o Plickers, sendo uma abordagem gamificada, estimula o envolvimento ativo dos alunos e promove aprendizagens multimodais, ao integrar diferentes modos de comunicação — visual, verbal e interativo. Tal como refere Kress (2010), a multimodalidade é uma característica essencial da comunicação contemporânea, permitindo a construção de significados através da articulação de múltiplos modos semióticos. De igual modo, Mayer (2009) destaca que os alunos aprendem melhor quando combinam palavras e imagens de forma coerente, potenciando uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Em relação à folha giratória, considero que a sua utilização é bastante pertinente e interessante, necessitando, no entanto, de sistematização e tempo de preparação dos alunos de modo a poder maximizar os resultados, pois exige a distribuição de funções entre os elementos do grupo, que são rotativas, nomeadamente, porta-voz, controlador do tempo, secretário, controlador do silêncio, etc. Este recurso permite dinamizar o trabalho cooperativo e facilita a autoavaliação de aprendizagens quando os alunos já estão familiarizados com a metodologia, libertando o professor para observar, avaliar e intervir oportunamente perante as necessidades de todos os alunos.

6.2. Interculturalidade como eixo transversal

A par da vertente linguística e científica, procurou-se fomentar a consciência intercultural dos alunos, através de atividades que os colocassem em contacto com outras línguas, costumes e realidades culturais. Uma dessas atividades consistiu na criação de uma banda desenhada, conforme ilustra a Figura 4, na qual cada aluno assumiu uma personagem associada a uma determinada região do mundo. Para elaborar as falas, foi-lhes solicitado que recorressem a recursos diversos - dicionários, tradutores ou apoio de familiares -, incentivando o uso de múltiplas línguas e ferramentas, o que despertou grande entusiasmo por parte dos alunos.

A análise desta banda desenhada permite compreender como os alunos se apropriaram de diferentes recursos linguísticos e visuais para representar identidades culturais e valores associados às regiões do mundo que lhes foram atribuídas. Observa-se, por exemplo, que os alunos recorreram a elementos gráficos, cores e expressões linguísticas que

remetem a contextos culturais distintos, revelando uma perceção das diferenças e semelhanças interculturais**.**

Figura *4*
Exemplo de BD realizada pelos alunos

A inclusão de palavras e expressões noutras línguas, por iniciativa dos próprios alunos, evidencia uma atitude de curiosidade e abertura cultural, aspetos centrais da competência intercultural descrita por Byram (2008) e Deardorff (2006), que enfatizam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar e relacionar culturas, bem como de agir com sensibilidade intercultural.

De igual modo, Chen e Starosta (1998) salientam que a competência intercultural implica não apenas conhecimento sobre outras culturas, mas também atitudes de empatia, respeito e consciência de si próprio como ser cultural. Assim, ao envolver os alunos na utilização de diferentes códigos linguísticos e expressivos, esta atividade também promoveu aprendizagens multimodais, uma vez que, segundo Kress (2010), o sentido é construído pela

articulação de múltiplos modos de representação, imagem, palavra, cor e forma, reforçando a dimensão comunicativa e criativa da aprendizagem.

Esta atividade, embora realizada no âmbito do conteúdo *"Animais"*, ultrapassou os objetivos linguísticos ao promover atitudes de curiosidade, abertura e valorização da diversidade cultural, visíveis na criatividade dos trabalhos apresentados, nomeadamente na diversidade das características físicas dos animais e na exploração de outras línguas estrangeiras para além do inglês nas legendas, por iniciativa dos discentes.

Por fim, tal como refere Deardorff (2006), o desenvolvimento da competência intercultural constitui um processo contínuo que se manifesta em atitudes, conhecimentos e comportamentos. Desta forma, atividades como a criação de banda desenhada contribuem para formar alunos mais reflexivos, empáticos e conscientes do papel da educação como meio de transformação social — um princípio que Mandela resume ao afirmar que "Education is the most powerful weapon which you can use to change the world."

A interculturalidade foi também promovida através da leitura do livro "The Gruffalo", já conhecido pelos alunos em português, mas agora explorado em inglês com o apoio de um vídeo interativo. Esta abordagem possibilitou não só rever vocabulário e estruturas linguísticas, como também abrir espaço para reflexões mais profundas sobre diferenças físicas, estereótipos e hábitos alimentares de diferentes culturas. As discussões, que surgiram espontaneamente após a leitura, permitiram, através de uma avaliação oral, revelar a capacidade dos alunos para relacionar os conteúdos da história com situações reais e demonstrar a importância de criar espaço para o diálogo sobre a diversidade em contexto escolar.

A diversidade e a criatividade dos alunos podem ser observadas nos trabalhos ilustrados na Figura 5, os quais apresentam a aquisição dos conceitos explorados ao longo do desenvolvimento da atividade.

Figura 5

Desenhos do Gruffalo, com características idealizadas por cada aluno a partir da atividade de "Storytelling".

Na análise dos trabalhos ilustrados na Figura 5, consegue-se observar que os alunos reconstruíram criativamente a personagem do Gruffalo, reinterpretando-a de acordo com as suas próprias experiências, referências culturais e perceções pessoais. Alguns desenhos apresentam o Gruffalo com traços mais suaves e amigáveis, enquanto outros o retratam como uma figura mais caricata ou fantástica, o que evidencia a liberdade interpretativa e a diversidade de olhares. Este processo criativo, segundo Jewitt (2008) e Kress (2010), constitui uma forma de literacia multimodal, na qual o aluno não apenas reproduz significados, mas produz novas leituras visuais e narrativas, demonstrando compreensão, empatia e imaginação.

Através desta atividade de storytelling, foi possível verificar o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, ao promover a reflexão sobre diferenças e semelhanças — físicas, culturais ou comportamentais — entre personagens e entre realidades. Como defendem Byram (2008) e Deardorff (2006), a educação intercultural constitui um pilar essencial da cidadania global, e o papel do professor é fundamental para criar contextos de aprendizagem que estimulem o diálogo, a empatia e a valorização da diversidade.

Estas práticas pedagógicas refletem, assim, uma visão de ensino que vai além da mera transmissão de conteúdos, procurando preparar os alunos para interagir com um mundo cada vez mais globalizado. Atividades como a banda desenhada e a leitura de The Gruffalo contribuíram para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais e culturais, num quadro de ensino integrador, reflexivo e humanista, que valoriza a aprendizagem significativa e o respeito pela diferença.

6.3. Abordagens multimodais

A seleção e articulação de estratégias visuais, auditivas e interativas potenciaram o desenvolvimento de uma abordagem multimodal que promoveu um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e apelativo. Na atividade dos *Foldouts,* a utilização de materiais visuais e manipulativos foi intencional, uma vez que a multimodalidade desempenha um papel crucial na forma como os alunos constroem conhecimento. De acordo com Mayer (2002), a combinação de palavras com imagens facilita a retenção e compreensão dos conteúdos. Esta perspetiva foi explorada em várias unidades curriculares do mestrado, como Psicologia da Educação e Recursos Didáticos, que também enfatizaram o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, à luz de teorias como as de Piaget (1952) e Vygotsky (1978).

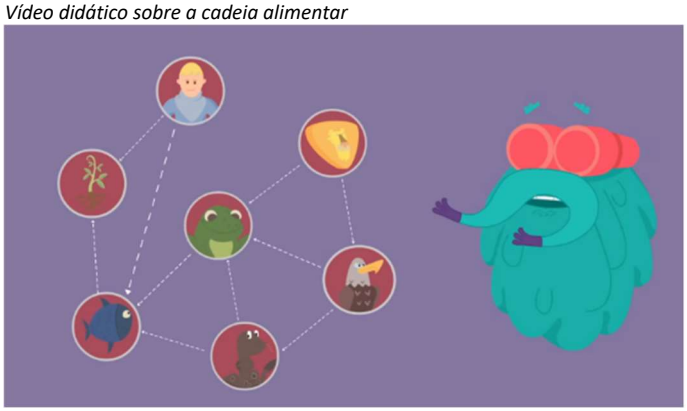
A escolha de temas e recursos a partir dos interesses manifestados pelos alunos dentro da sala de aula revelou-se uma estratégia multimodal eficiente como meio de motivação, permitindo criar um ambiente de aula propício para a aprendizagem. A utilização de novas tecnologias para introduzir uma nova unidade ou vocabulário específico serviu de motivação para a turma, nomeadamente a utilização de vídeos e jogos didáticos para introdução ou consolidação de aprendizagens. De modo a atribuir uma sensação de conforto e de rotina, todas as aulas foram iniciadas com uma *welcome song,* conforme Figura 6*;* esta abordagem foi bem recebida por parte dos alunos, os quais revelavam bastante entusiasmo ao chegar à sala de inglês, pousando autonomamente o material de modo a se prepararem para o momento de descontração e preparação para o início da aula.

Figura 6
Welcome Song, rotina diária

https://youtu.be/pqDEwPi7vxg

Para a introdução de temas já abordados noutras disciplinas, como Estudo do Meio, o recurso ao *Youtube* também foi utilizado (Figura 7) uma vez que já sabiam o conceito de cadeia alimentar, os seus intervenientes e funções. Assistir ao vídeo serviu para eles próprios realizarem as traduções.

Figura 7
Vídeo didático sobre a cadeia alimentar

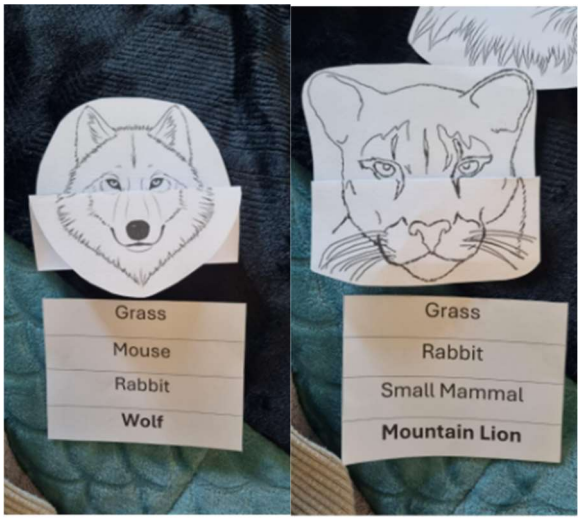


https://youtu.be/YuO4WB4SwCg

Para consolidar o vocabulário e garantir a existência de uma aquisição significativa de conhecimento, recorri a *Foldouts*, ilustrados nas figuras 8 e 9, em que o animal exterior era o predador máximo da cadeia, dentro do qual existiam três a quatro retângulos vazios, nos quais os alunos, distribuídos por grupos, deviam ordenar os restantes elementos da cadeia. Deste modo, reforçou-se o conhecimento adquirido previamente noutra disciplina e transpôs-se para o inglês, garantindo que era feito corretamente. Ao terminar a colocação de forma correta, deviam legendar cada elemento de acordo com a sua posição/função dentro da cadeia. Por fim, poderiam colorir o animal, dando-lhes uma recompensa pelo trabalho árduo durante a aula.

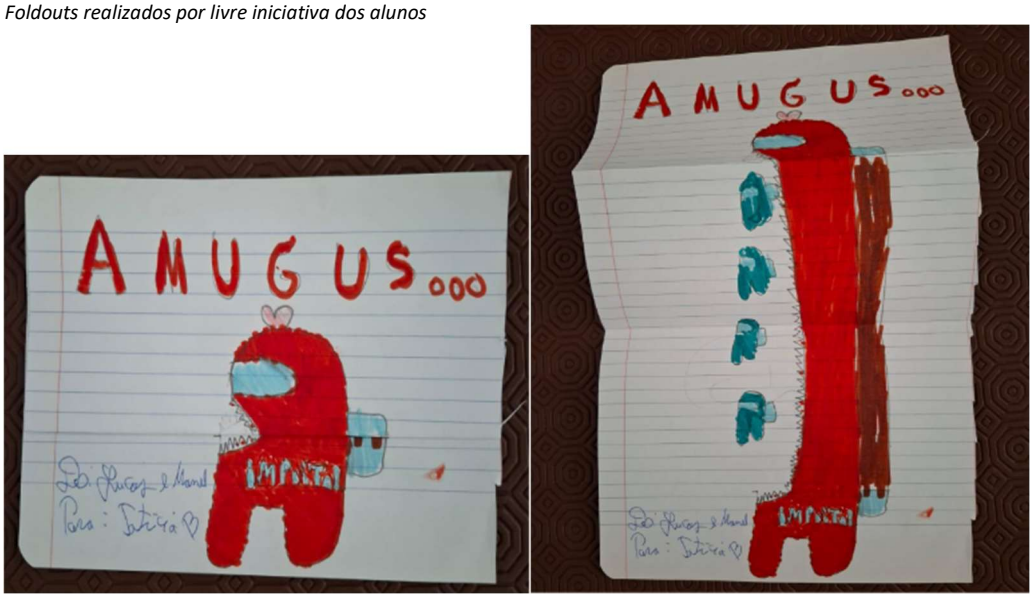
Figura 8
Foldouts sobre a cadeia alimentar

Figura 9
Foldouts sobre a cadeia alimentar



Após a atividade orientada de construção de *foldouts* sobre a cadeia alimentar**,** os alunos demonstraram não só ter compreendido a técnica, como também a capacidade de se apropriar dela em contextos pessoais e lúdicos**,** como se observa neste trabalho, inspirado no universo do jogo *Among Us*. De acordo com a nota de campo recolhida no dia em que esta atividade foi conduzida, os alunos adoraram a atividade e pediram para a repetir. Como não lhes foi dada uma previsão de quando o mesmo iria suceder, os alunos tomaram a iniciativa de criar os seus próprios *foldouts*.

Figura 10
Foldouts realizados por livre iniciativa dos alunos



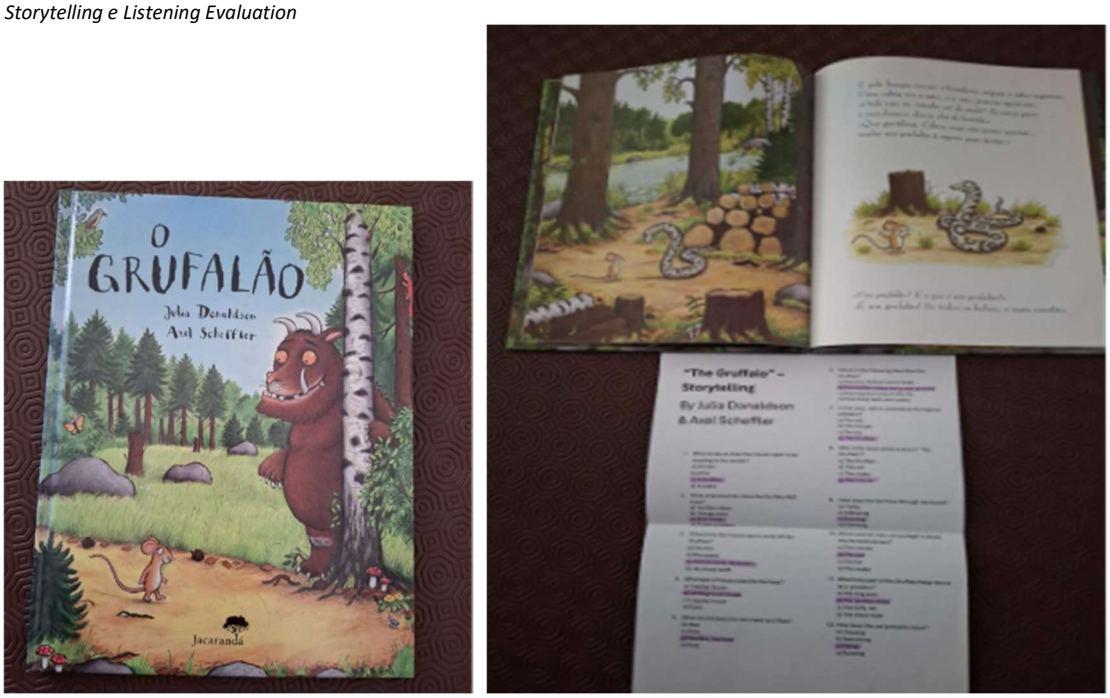
A Figura 10 apresenta um exemplo de transferência de aprendizagem e autonomia criativa no contexto da abordagem multimodal adotada nas aulas de inglês. Esta evidência sugere que o processo de ensino-aprendizagem foi significativo e sustentável (Ausubel, 1968), pois o aluno utilizou autonomamente uma estrutura aprendida para expressar interesses próprios, extrapolando o contexto curricular. De acordo com Kress (2010), a multimodalidade implica que os alunos sejam capazes de escolher e combinar diferentes sinais de comunicação, nomeadamente, o desenho, a cor, a palavra escrita e o espaço, para construir significados pessoais. O *foldout* torna-se, assim, uma forma de representação multimodal em que o aluno reorganiza a informação e a estética de acordo com a sua intenção comunicativa.

Do ponto de vista pedagógico, considero que a aprendizagem sustentável decorre de práticas que se estendem para além do espaço e do tempo da aula, sendo aplicadas pelos alunos em situações do quotidiano (Ministério da Educação, 2017). Tal como defende Vieira (2019), concordo que a reflexão sobre a prática docente é essencial para compreender como as atividades propostas favorecem o desenvolvimento integral dos alunos ao nível cognitivo, social e cultural, permitindo ajustar estratégias que mantenham o envolvimento e a criatividade.

Resumindo, considero que o *foldout* representado na Figura 10, mais do que um simples desenho, é uma transferência de conhecimento, autonomia e expressão multimodal, refletindo os princípios de uma pedagogia intercultural, integrada e sustentável.

O recurso a atividades de *storytelling* também se revelou muito útil, com algumas nuances, sendo estas a necessidade de manter os alunos ocupados de forma ativa aquando da "leitura" da história e o modelo em que esta é feita. Um exemplo desta abordagem multimodal foi a exploração do livro *"The Gruffalo"*, onde os alunos visualizaram e ouviram a história através de um vídeo disponível no *Youtube,* com a finalidade de estudar as partes do corpo dos animais, assim como os aspetos moralmente corretos ou errados associados às mentiras contadas pelo por uma das personagens – o rato, e em simultâneo preencheram uma ficha formativa, tornando esta atividade de *storytelling* também numa *listening evaluation*, conforme ilustrado na Figura 11, que me permitiu concluir que alguns alunos tinham mais dificuldades nesta vertente. Perante esta constatação, optei por enriquecer os planos de aula de modo a trabalhar esse aspeto. Quando se quis despertar a criatividade dos alunos, foi-lhes pedido que desenhassem o *Gruffalo* que criaram num dos exercícios da ficha que lhes tinha sido entregue.

Figura 11
Storytelling e Listening Evaluation

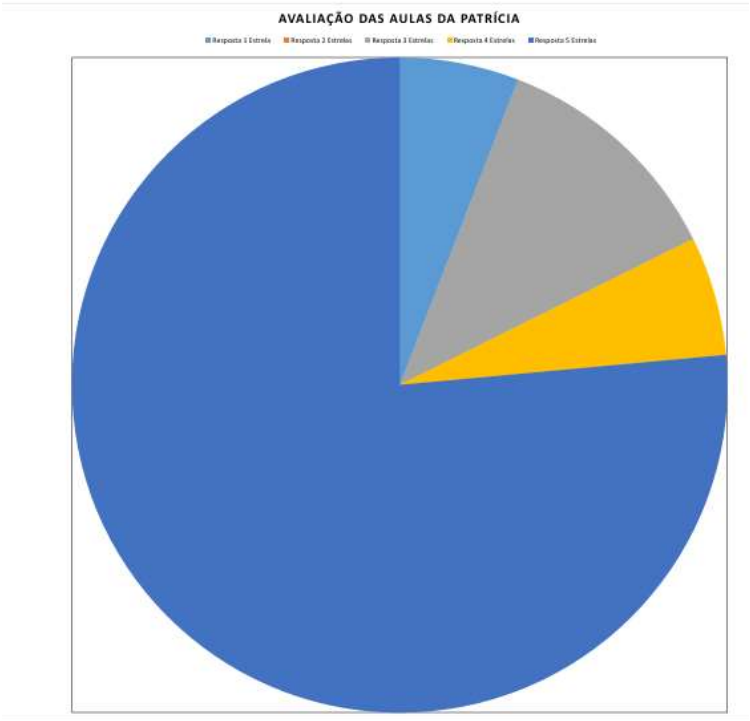


7. QUE PROFESSOR SOU EU AGORA: REFLEXÃO DOS ALUNOS EM ESTÁGIO

O balanço final da minha prática letiva e dos resultados alcançados tem por base a interligação dos feedbacks e resultados recolhidos ao longo das aulas e registados nas notas de campo, debates realizados nas diversas atividades, questionários utilizando o Plickers e do questionário final aplicado aos vinte alunos, no qual responderam a questões atribuindo uma classificação de 1 a 5 estrelas, sendo que 1 significava "Nada" e 5 significava "Muito", conforme se pode constatar no gráfico seguinte.

Figura 12
Quadro e gráfico com dados do "Questionário de Avaliação" das aulas por parte dos alunos.

Questão	Resposta				
	1 Estrela	2 Estrelas	3 Estrelas	4 Estrelas	5 Estrelas
Gostei de aprender sobre pessoas de outras culturas.	1	0	2	1	13
Diverti-me a falar e a aprender sobre outras cultura.	0	0	0	5	12
Durante as aulas ajudámo-nos uns aos outros para completar as atividades.	1	0	0	3	13
Durante as aulas, pedimos ajuda uns aos outros quando precisámos.	0	0	1	4	12
Quando realizámos as atividades em grupo, partilhamos materiais, ideias e conhecimentos.	0	0	1	6	10
Para alcançar os objetivos das atividades, cooperamos, uns com os outros.	0	0	0	1	16
Trabalhar em grupo ajuda-nos a aprender melhor.	0	0	1	1	15
Achei as atividades desinteressantes e aborrecidas.	11	1	0	1	2
Achei as atividades interessantes e desafiantes.	0	0	0	1	16
Achei que as atividades facilitaram a aprendizagem.	0	1	0	2	14
Concordo que as abordagens utilizadas foram úteis e eficazes.	0	0	3	2	12
Estive confiante no desenvolvimento das minhas habilidades com as estratégias utilizadas.	1	0	1	2	13
Senti-me mais confiante por perceber a matéria.	0	0	2	1	14
Senti-me apoiado pela professora durante as atividades.	0	0	0	1	16
Expressei bem as minhas ideias, relacionando-as com a matéria das atividades.	0	0	1	4	12
Relacionei a conclusão das atividades com os meus conhecimentos e experiências, dando exemplos para explicar essa ligação.	0	0	1	3	13
Trabalhei bem em grupo, partilhando opiniões e fazendo críticas construtivas ao texto e aos colegas, ajudando na aprendizagem de todos.	0	0	3	1	13
Participei ativamente em todas as atividades e momentos de discussão, ajudando na construção do conhecimento em grupo.	0	0	2	2	13
Achei as atividades úteis para aprender com mais facilidade.	1	0	2	1	13
Gostei de frequentar as aulas de inglês.	0	2	1	2	12
Gostei das estratégias utilizadas pela professora para ensinar inglês.	0	0	0	0	17



A análise dos dados recolhidos demonstra que houve um elevado grau de satisfação e envolvimento por parte dos alunos, conforme notas de campo em que registei os feedbacks positivos dos alunos durante a realização das atividades e as respostas dos alunos no questionário final, no qual os alunos avaliaram muito positivamente as minhas aulas. O gráfico circular reflete esta tendência, destacando a predominância de respostas na categoria de 5 estrelas, o que revela um reconhecimento do empenho, da qualidade das atividades e da relação pedagógica estabelecida.

Deste modo, no que diz respeito à implementação prática do CLIL, considero que sou uma professora capaz de planear e desenvolver atividades que permitiram aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos ao integrar as disciplinas de Estudo do Meio e Português através do recurso do inglês enquanto ferramenta funcional de abordagem das aprendizagens. Neste sentido, 95% dos alunos inquiridos consideraram as atividades apresentadas "interessantes e desafiadoras", e 90% concordaram totalmente que, para alcançar os objetivos das atividades (onde abordaram as aprendizagens de outras disciplinas), cooperaram entre eles, o que revela o seu envolvimento positivo .

No respeitante à multimodalidade, os resultados observados refletem uma forte aceitação das atividades desenvolvidas, tendo em conta que 85% dos alunos referiram que "as atividades facilitaram a aprendizagem"; 85% consideraram as atividades "úteis e eficazes" atribuindo uma média de 4,5 estrelas, podendo deste modo observar-se um impacto positivo da abordagem multimodal através das estratégias visuais, auditivas e interativas desenvolvidas nas aulas.

Ao nível da interculturalidade, analisando os dados registados, pode destacar-se o facto de 80% dos alunos inquiridos terem atribuído uma pontuação de 5, indicando que gostaram de aprender sobre pessoas de outras culturas e 75% dizerem que se divertiram a falar e aprender sobre outras culturas. Ao atribuírem uma média de 4,5 a 4,8 nas referidas questões e tendo também em conta os trabalhos realizados durante as aulas, os alunos demonstram que, para além de terem aprendido novos conceitos, também apreciaram esta componente do currículo.

A análise estatística das respostas dos alunos ao questionário e a reflexão sobre os resultados observados, registados e debatidos ao longo da prática letiva permitem concluir que o CLIL foi aplicado com eficácia através de uma articulação de conhecimentos e cooperação para o alcance dos objetivos estabelecidos. Tendo também sido eficaz a aplicação da multimodalidade enquanto estratégia de envolvimento dos alunos, procurando ensinar os conteúdos de uma forma atrativa e desafiante. A interculturalidade foi bem recebida pelos alunos, tendo um impacto positivo no desenvolvimento das aulas e do desenvolvimento das aprendizagens.

Neste ponto, considero ter alcançado com sucesso os objetivos do estudo, sendo possível constatar que a abordagem utilizada promoveu aulas dinâmicas, inclusivas e culturalmente enriquecedoras. Sinto que agora sou uma professora com mais capacidades ao nível da interrogação e da análise crítica face à realidade, mas também ao nível da intervenção face aos problemas que foram surgindo na realidade em que este estágio se inseriu. O desenvolvimento de uma atitude de investigação conduziu à aquisição de um conhecimento e de práticas de métodos de pesquisa, baseados na investigação-ação, que me ajudaram a evoluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que respeita à questão, "De que modo a implementação da abordagem CLIL, aliada à utilização de estratégias multimodais, pode contribuir para uma prática pedagógica mais integrada, atrativa e inclusiva no ensino do inglês no 1.º CEB, promovendo simultaneamente a articulação entre conteúdos curriculares diversos?", verificou-se que a integração da abordagem CLIL, aliada ao uso de estratégias multimodais, potencia uma prática pedagógica mais dinâmica e significativa. Através da aprendizagem de conteúdos curriculares em língua inglesa, os alunos são expostos a contextos reais de comunicação que favorecem a aquisição natural da língua e, simultaneamente, a consolidação de conhecimentos de outras áreas disciplinares. A utilização de diferentes estímulos sensoriais ao longo das aulas foi ao encontro das diversas preferências e necessidades de aprendizagem dos alunos, permitindo facilitar a compreensão e a retenção dos conteúdos. Além disso, o recurso a tecnologias digitais e a materiais interativos revelou-se uma estratégia eficaz, tornando as aulas mais atrativas, envolventes e inclusivas. Desta forma, pode considerar-se que a articulação entre CLIL e multimodalidade contribui não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também para uma aprendizagem mais integrada, acessível e interdisciplinar.

No que diz respeito à questão, "Como pode a integração da dimensão intercultural, em articulação com a criação de um ambiente de aprendizagem participativo e motivador, favorecer o respeito pela diversidade cultural e potenciar o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos no contexto do ensino do inglês no 1.º CEB?", pode encarar-se como desafio quebrar eventuais tabus em relação a culturas desconhecidas e como oportunidade o facto de enriquecer o conhecimento e promover valores de cidadania, como o respeito mútuo e o sentido de tolerância. As estratégias poderão passar por entrevistar ou contactar pessoas de diferentes culturas e/ou religiões, que possam transmitir os seus valores e hábitos, proporcionando uma aprendizagem mais autêntica e próxima da realidade. Tal como mencionado no ponto 6.3 do relatório, a atividade da banda desenhada constitui um exemplo ilustrativo da promoção da consciência intercultural no contexto das aulas de inglês no 1.º Ciclo. Nesta proposta, cada aluno assumiu uma personagem animal associada a uma determinada região do mundo, tendo de criar falas recorrendo a diversos recursos — como dicionários, tradutores ou apoio de familiares — o que incentivou o uso de

múltiplas línguas e despertou grande entusiasmo. A análise das bandas desenhadas revela como os alunos se apropriaram de recursos linguísticos e visuais para representar identidades culturais e valores associados às regiões atribuídas. Elementos gráficos, cores e expressões específicas evidenciam uma perceção inicial das diferenças e semelhanças interculturais, tornando esta atividade um excelente exemplo de como práticas criativas e colaborativas podem integrar a dimensão intercultural no ensino do inglês.

Além disso, a criação de um ambiente de aprendizagem participativo e motivador revelou-se essencial para o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento das suas competências linguísticas e sociais. As metodologias de ensino cooperativo aplicadas em contexto de estágio mostraram-se eficazes na promoção da autonomia e da responsabilidade partilhada, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo, colaborativo e respeitador da diversidade cultural.

Termino a minha reflexão com exemplos de *Feedbacks* transmitidos pelos alunos relativamente ao meu trabalho e registados no mural da figura 13, nomeadamente:

- Eu passei a saber mais de inglês com as atividades.

- Eu senti-me confiante … e gostei das atividades.

- Eu adorava quando nós fazíamos as atividades sobre as matérias que estávamos a aprender.

- Eu amei as aulas, senti-me super confortável… aprendi com as atividades e gostei de tudo.

- …fiquei a saber mais com a Patrícia, senti-me muito confortável. As aulas correram muito bem, aprendi mais sobre inglês. Adorei aprender com atividades.

- Das aulas da Patrícia, o que mais gostei foi das atividades…, principalmente a banda desenhada … aprendi mais a desenhar e a fazer um guião.

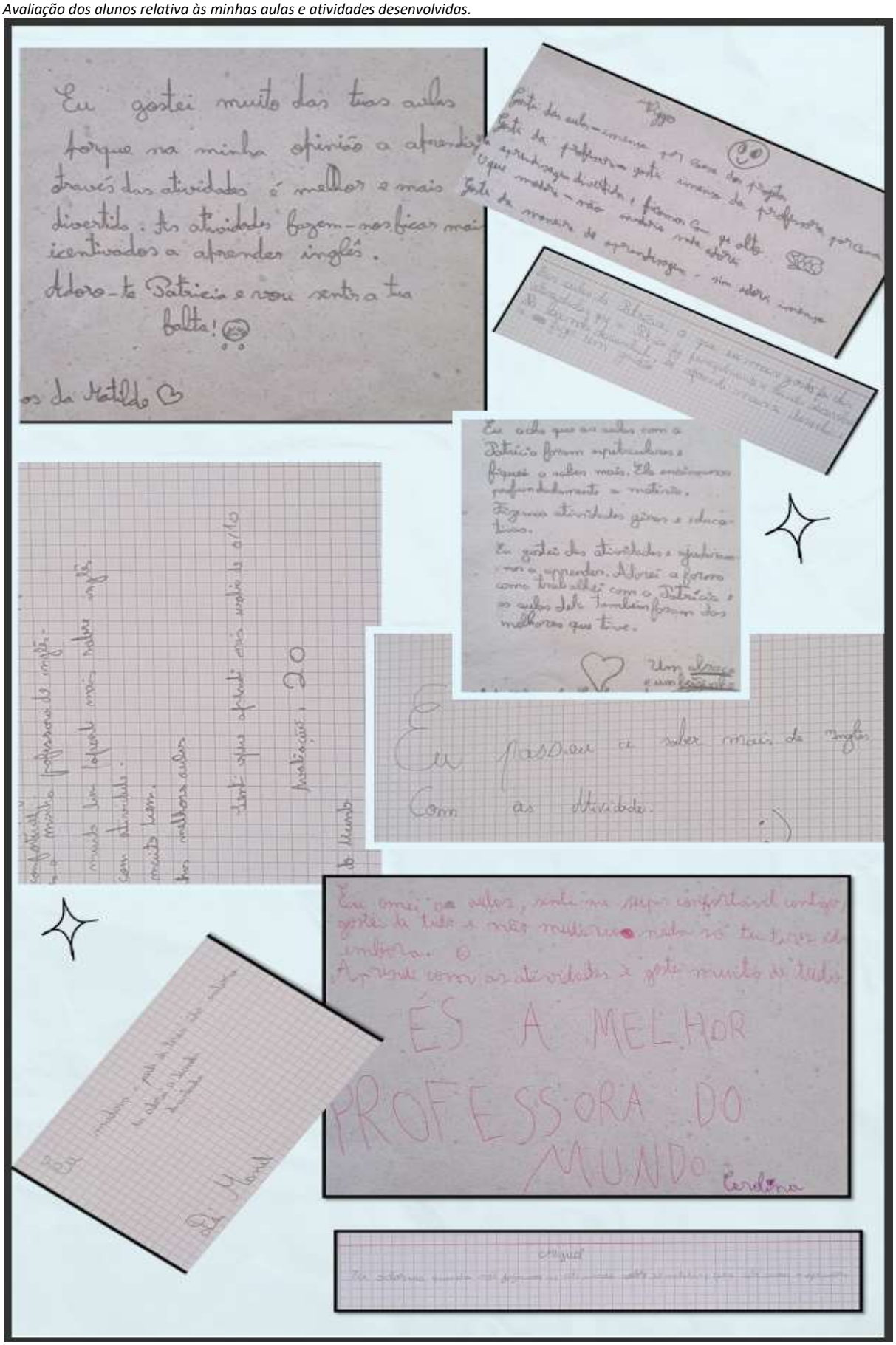
- Gostei das aulas … por causa dos projetos; Gostei da professora … por causa da aprendizagem divertida e ficamos com o QI alto; Não mudaria nada, adorei.

- … as aulas com a Patrícia foram espetaculares e fiquei a saber mais. Ela ensinou-nos profundamente a matéria. Fizemos atividades giras e educativas … ajudaram-me a aprender.

- … na minha opinião a aprendizagem através das atividades é melhor e mais divertida. As atividades fazem-nos ficar mais incentivados a aprender inglês.

Figura 13

Avaliação dos alunos relativa às minhas aulas e atividades desenvolvidas.



BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2006). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (3.ª ed.). Porto Editora.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.

Chen, G. M., & Starosta, K. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Allyn & Bacon.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Cruz, M. (2021). CLIL approach and the fostering of "creactical skills" towards a global sustainable awareness 1,2. *MEXTESOL Journal, 45*(2). https://www.nbss.ie/sites/de-

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? In T. D. R. T. C. (Ed.), *Researching content and language integration in higher education* (pp. 1–15). Peter Lang.

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Jackson, J. K. (Ed.). (2022). *Viking folk & fairy tales: Fables, folklore & ancient stories* (Introduction by S. Hodge). Flame Tree Collector's Editions.

Jewitt, C. (2008). Multimodal literacies. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies* (pp. 245–266). Guilford Press.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lyman, F. (1981). Think-pair-share: A strategy for cooperative learning.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European dimension - Actions, trends and foresight potential*. European Commission.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

Ministério da Educação. (2017). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf

Montessori, M. (2007). *Education and Peace* (H. R. Lane, Trans.). ABC-CLIO. (Original work published 1949)

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Sulkes, S. B. (2022). Deficiência intelectual. In *Manual MSD*. https://www.msdmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/defici%C3%AAncia-intelectual#Pontos-chave_v8399155_pt

Viana, I., & Neto-Mendes, A. (2014). A observação de aulas: Intenções, instrumentos e práticas. *Revista Portuguesa da Educação, 27*(2), 45–67. https://doi.org/10.21814/rpe.6101

Vieira, F. (2019). Formando professores reflexivos através da investigação no estágio. *Revista Internacional de Formação de Professores, 4*(1), 47–67.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO
Ensino de Inglês no 1.º CEB

Multimodalidadde e Ensino Integrado: Um Caminho para a Interculturalidade no Ensinp de Inglês no 1.º CEB

Patrícia Moreira da Silva