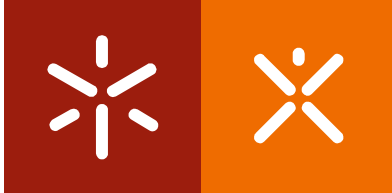




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Manuela Teixeira Lourenço

**Avaliação da implementação da abordagem
CLIL: um estudo de caso.**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria Manuela Teixeira Lourenço

**Avaliação da implementação da abordagem
CLIL: um estudo de caso.**

Dissertação de Mestrado
em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas

Trabalho Efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO PORTERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial

CC BY-NC

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

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho, que quis dar relevância e visibilidade a um projeto conjunto, desenvolvido em contexto escolar, resultou da conjugação do esforço, do empenho e da determinação de muita gente, a quem, por múltiplas e variadas razões, tenho de estar imensamente grata:

À Doutora Maria Alfredo Ferreira Freitas Lopes Moreira, que sempre se mostrou disponível, cooperante e entusiasta, dando-me, nos momentos oportunos, aquele embalo, aquela motivação e reforço, indispensáveis, para que possamos ultrapassar momentos difíceis que, por vezes, sucedem, durante uma trajetória longa e, não raras vezes, extenuante, agradeço a compreensão, o profissionalismo e a liderança.

Ao Diretor cessante do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso, José Manuel Ramos Magalhães, e ao atual Diretor, Ângelo Miguel Pereira Dias, que se mostraram sempre disponíveis, colocando à minha disposição elementos e espaços, capazes de me permitirem trabalhar com a qualidade indispensável; depois, queria destacar a disponibilidade dos colegas envolvidos no estudo com quem trabalhei, no terreno, para que este trabalho se alicerçasse e crescesse, dando expressão aos objetivos traçados.

À professora Teresa Lacerda, colega e amiga, que, enquanto mentora, nos momentos mais sensíveis, deu enorme contributo, com a sua presença, os seus conselhos e incentivos, fazendo-me sentir capaz de tão árdua, mas recompensadora, missão.

Aos amigos, Carla Machado, José Medeiros e Vitor Correlo, pelo apoio prestado durante este percurso.

À minha irmã Isabel, companheira de todas as horas.

Por fim, relevar o apoio dos meus familiares e amigos, em especial, Teresa Malheiro, que sempre me encorajaram e apoiaram em todas as etapas desta caminhada longa, mas encantadora, que, apesar de todas as vicissitudes, resultou neste trabalho que tanto me orgulha e dá alento para continuar na senda de novas metodologias, capazes de promoverem o sucesso de todos aqueles com quem trabalhamos.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM CLIL: UM ESTUDO DE CASO

RESUMO

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Póvoa de Lanhoso (AEPL) integra um Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu, em que se assume como essencial a promoção de uma educação multicultural e multilinguística. Esta assunção conduziu à introdução, em 2016/17, de um projeto CLIL (Content and Language Integrated Learning) no Agrupamento. Apesar de ter sido desenvolvido apenas numa turma de 7.º ano de escolaridade, encarregados de educação, alunos e professores valorizaram as virtualidades do CLIL. A partir de 2017/18, o projeto foi alargado a mais turmas do agrupamento.

O estudo de caso procurou avaliar a implementação da abordagem CLIL no AEPL. Apresentou os seguintes objetivos: 1) analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL; 2) caracterizar mudanças na pedagogia / práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL; 3) caracterizar as perceções dos alunos no que respeita ao seu envolvimento no projeto CLIL; 4) e conhecer as perceções dos encarregados de educação sobre o projeto CLIL.

O estudo recorreu a vários procedimentos de recolha de dados: questionários, testemunhos escritos, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. Os resultados indicam que não existiu uma mudança generalizada na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução do CLIL. No que respeita às mudanças na pedagogia / práticas docentes, estas foram efetivas, através do recurso a metodologias ativas que incluíram trabalho prático, trabalho de campo, utilização de ferramentas diversificadas da Web 2.0, entre outras. Os alunos valorizaram o projeto CLIL, sendo capazes de apontar aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e sugestões para o melhorar. Os encarregados de educação avaliaram o projeto de forma positiva, salientando dificuldades e sucessos. Como constrangimentos, registaram-se a baixa proficiência em inglês de um grande número de professores e a falta de atribuição de um horário semanal comum para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo/cooperativo de qualidade.

Palavras-chave: AICL (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua), CLIL (Content and Language Integrated Learning), estudo de caso, articulação curricular.

EVALUATION OF A CLIL APPROACH IMPLEMENTATION: A CASE STUDY.

ABSTRACT

The educational project of the school cluster Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso (AEPL) integrates a Strategic Plan of European Development (PEDE) that takes multicultural and multilingual education as a main goal. This goal involved the inclusion, in 2016/2017, of CLIL (Content and Language integrated Learning) in the cluster. Although, being only developed in a 7th grade class, parents, students and teachers greatly valued the potential of the CLIL approach. From 2017/18 onwards, the project was expanded to more classes in the cluster.

The study case has sought to evaluate the implementation of the educational approach CLIL in the AEPL. It had the following objectives: 1) to analyse changes in the organisation and management of the teachers' work, as a result of the introduction of a CLIL approach; 2) to characterise changes in teaching; 3) to characterise students' perceptions regarding their involvement in CLIL; 4) to know the perceptions of parents on the CLIL project.

The study made use of different data collection methods: questionnaires, written statements, semi structured interviews and class observation. The results of the study have shown that there wasn't any generalized change in the organisation and management of the teachers' work as a consequence of the CLIL project implementation. In relation to the pedagogical and teaching practice, these were effective through the use of active methodologies which included hands-on work tasks, field work, and the use of varied 2.0 web tools, among others. The students valued/appreciated the CLIL educational approach, being able to name the difficulties felt and to give suggestions to improve the project. The parents have also assessed the project positively, having emphasised difficulties and successes. The constraints of the project are related to: the low English proficiency of a great number of teachers; and to the lack of a weekly working timetable suitable for the collaborative work.

Keywords: CLIL (Content and Language Integrated Learning), case study, curricular articulation

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – TEMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	1
1.1. Tema	1
1.2. Contextualização do estudo	3
CAPÍTULO II – CLIL E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	6
2.1. Os fundamentos do CLIL.....	6
2.2. A perspectiva do professor de conteúdo	12
2.3. A perspectiva do professor de língua	15
2.4. BICS e CALP	19
2.5. Estratégias de scaffolding para a aprendizagem do conteúdo e da língua.....	20
2.6. A importância da cultura no CLIL.....	23
2.7. Avaliação	24
2.8. A centralidade do ensino e colaboração docente	26
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1. Objetivos	28
3.2. Contexto	28
3.3. Participantes	31
3.4. Tipo de estudo	32
3.5. Estratégias de recolha e análise da informação	34
3.5.1 Entrevista: testemunho escrito.....	35
3.5.2 Entrevista semiestruturada	35

3.5.3 Observação	37
3.5.4 Questionários online: encarregados de educação e alunos	39
3.6 A ética da investigação	41

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS43

4.1. Testemunho escrito do Diretor	43
4.1.1. Relevância do projeto CLIL.....	43
4.1.2. Mudanças organizativas que o projeto implica	43
4.2. Testemunho escrito da Coordenadora dos projetos internacionais.....	44
4.2.1. Articulação com o PEDE (Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu)	44
4.2.2. Avaliação dos resultados da formação já realizada.....	44
4.3. Entrevista aos professores de conteúdo e de língua envolvidos	45
4.3.1. Mudanças percebidas ao nível das práticas docentes	45
4.3.2. Modelo de planificação	46
4.3.3. Dificuldades experienciadas e formas de resolução	47
4.3.4. Recursos e materiais usados	49
4.3.5. Necessidades de formação	50
4.3.6. Papel do aluno e do professor	50
4.4. Observação de aulas	53
4.4.1. Ambiente de trabalho e tarefas.....	54
4.4.2. Multimodalidade na prática comunicativa	54
4.4.3. Papéis do professor e aluno	54
4.4.4. Comunicação pedagógica	55
4.5. Questionários aos alunos.....	55
4.5.1. Caracterização da turma	55
4.5.2. Participação/envolvimento nas atividades propostas	55
4.5.3. Dificuldades/benefícios/sugestões.....	57
4.6. Questionário aos Encarregados de Educação.....	58
4.6.1. Caracterização dos respondentes.....	58
4.6.2. Benefícios/dificuldades na aprendizagem dos educandos.....	58
4.7. Síntese dos resultados e constrangimentos	61

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO	63
--	-----------

REFERÊNCIAS	66
--------------------------	-----------

ANEXOS	69
---------------------	-----------

Anexo 1 – Autorização do Diretor do AEPL, em funções no início do estudo, e o atual, para identificação do nome do Agrupamento, na divulgação dos resultados do estudo	70
Anexo 2 – Guião da entrevista ao Diretor do AEPL e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	72
Anexo 3 – Respostas do Diretor do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso	75
Anexo 4 – Guião da entrevista à Coordenadora dos projetos europeus do AEPL e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76
Anexo 5 - Respostas da Coordenadora dos Projetos Europeus	79
Anexo 6 – Guião da entrevista aos professores e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	81
Anexo 7 – Transcrição das entrevistas aos professores	84
Anexo 8 – Pedido de autorização para recolha de imagens	116
Anexo 9 – Questionário aos alunos	117
Anexo 10 – Questionário aos encarregados de educação	120
Anexo 11 – Lesson plan template CLIL – Content and Language Integrated Learning	122
Anexo 12 – Planificação das aulas da disciplina de Geografia	142
Anexo 13 – Registo de observação das aulas	147
Anexo 13.1 – PowerPoint usado nas aulas observadas	151
Anexo 13.2 – Ficha de trabalho: glossário	159
Anexo 13.3 – Vídeo número 1 (Malala introducing The World's Largest Lesson)	160
Anexo 13.4 – Envelope e as peças do jigsaw puzzle	161
Anexo 13.5 – Vídeo número 2 (Emma Watson introducing The World's Largest Lesson)	161
Anexo 14 - Projeto CLIL – reflexão dos encarregados de educação	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - The 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005, p. 8)	10
Figura 2 - The Spiral Language Progression (Coyle et al., 2010, p. 52)	17
Figura 3 - The ZPD (Zone of Proximal Development) with content scaffolding	21
Figura 4 - The ZPD (Zone of Proximal Development) with content and language scaffoldin.....	21
Figura 5 - Tipologia do estudo: estudo de caso aninhado	32
Figura 6 - Componentes da análise de dados: modelo interativo (Miles & Huberman, 1994, p.12)	37
Figura 7 - Categoria “Mudanças percecionadas no trabalho docente”	45
Figura 8 - Categoria “Dificuldades experienciadas e formas de resolução”	48
Figura 9 - Categoria “Recursos e materiais”	49
Figura 10 - Categoria “Papel do aluno e do professor”	51
Figura 11 - Questionário aos alunos: Acerca da minha aprendizagem	56
Figura 12 - Gráfico dos resultados do questionário aos alunos: acerca da minha aprendizagem	56
Figura 13 - Gráfico representativo das dificuldades sentidas	57
Figura 14 - Aspetos positivos, dificuldades sentidas e sugestões	57
Figura 15 - Questionário aos Encarregados de Educação: apreciação do projeto CLIL	58
Figura 16 - Gráfico dos resultados do questionário aos Encarregados de Educação: apreciação do projeto CLIL	59
Figura 17 - Categoria “Aprendizagem da LE/conteúdo”	60
Figura 18 - Categoria “Dinâmica de trabalho na sala de aula”	60
Figura 19 - Categoria “Oportunidades para o mercado de trabalho”	61
Figura 20 - Impacto CLIL no Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da carga horária semanal em língua inglesa no 9.º ano de escolaridade	30
Quadro 2 - Professores de Conteúdo envolvidos no projeto CLIL de 2017/201 a 2018/2019 na Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso (ESPL).....	31
Quadro 3 - Professores envolvidos no projeto CLIL de 2017/2018 a 2018/2019 na Escola Básica Integrada do Ave (EBI do Ave)	32
Quadro 4 - Objetivos e estratégias de recolha de informação	34
Quadro 5 - Guião das entrevistas e categorias para análise.....	36
Quadro 6 - Objetivo, focos de observação e categorias de análise da observação de aulas	38
Quadro 7 - Itens de resposta fechada do questionário aos alunos	40
Quadro 8 - Itens de resposta aberta do questionário aos alunos	40
Quadro 9 - Itens do questionário aos encarregados de educação	41

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – TEMA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1.1. Tema

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas - enquanto coordenadora do projeto Content and Language Integrated Learning (CLIL) no Agrupamento de Escolas da Póvoa de Lanhoso (AEPL) – ver autorização (Anexo 1) para a identificação do Agrupamento pelo Diretor em exercício de funções, no início do estudo, e pelo seu atual Diretor – pretendi com este estudo, monitorizar e avaliar a execução do projeto, propondo, como tema para a dissertação, *“Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso”*. Na sequência do tema, contexto e quadro ético e concetual previamente delineados, pretendi analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL; caracterizar alterações na pedagogia / práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL; caracterizar as perceções dos alunos no que respeita ao seu envolvimento no projeto; e conhecer as perceções dos encarregados de educação sobre o mesmo.

No Projeto Educativo do AEPL, a abordagem CLIL é referida em diferentes momentos. No capítulo **II.1**, na oferta formativa, refere-se como fundamental:

a atenção às transformações da sociedade e às necessidades da sua comunidade educativa, como forma de preparar os seus cidadãos para os desafios futuros, tendo o Agrupamento procurado introduzir as alterações que, em cada momento, são as mais pertinentes para atingir tal desiderato. (p. 26)

A abordagem CLIL é referida como uma oferta educativa diferenciadora que contribui, por um lado, para a melhoria da proficiência dos aprendentes na língua estrangeira (língua II), no caso a língua inglesa, ocasionando experiências interculturais, distintas daquelas que ocorrem em contextos monolíngues, e que são fundamentais para um conhecimento mais profundo de cidadania global; por outro lado, para a sua vida futura, académica e profissional, num espectro europeu fortemente marcado pela mobilidade e pela diversidade cultural:

Com a iniciação de turmas CLIL nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, pretendeu-se contribuir para a melhoria da proficiência em língua inglesa dos alunos e, assim, permitir-lhes uma melhor preparação para o seu futuro enquanto aprendentes e profissionais. (p. 26).

No capítulo **III.1** – Pontos fortes/Potencialidades – ponto 8, aponta-se, como ponto forte, *“A diversidade da oferta formativa ajustada ao perfil do aluno do século XXI através da abertura de turmas CLIL no ensino básico.”* (p. 30). No mesmo capítulo, ponto **III.3**, ponto 5, *“Oportunidades a considerar”*, refere-se *“O excelente acolhimento por parte dos Encarregados de Educação da existência de turmas CLIL”* (p. 32). Releve-se que o reconhecimento das mais-valias desta abordagem educativa inovadora, por parte dos pais, é fundamental, pois pode determinar o sucesso ou

o fracasso da sua implementação.

No ponto **IV.3**, Área II – *Processos para melhor aprender e ensinar* –, nas *orientações estratégicas*, alínea 7, a abordagem CLIL é mencionada como contribuindo para “a *criação, adaptação e implementação de cenários inovadores de ensino e de aprendizagem*” (p. 40).

Estamos, pois, perante um projeto inovador e único no concelho. Com o decréscimo global e constante do número de alunos em todas as ofertas, à exceção do ensino secundário, este projeto poderá ser um importante mobilizador de alunos de outras escolas. Apesar do imenso potencial, a introdução do CLIL em Portugal tem, ainda, pouca expressão a nível nacional. Existe, de facto, alguma literatura. Contudo, trabalhos de investigação relevantes, em Portugal, são escassos, ideia referida por Ellison (2014) na sua tese de Doutoramento:

At the time the study of this thesis began, there was no published information about CLIL activity in the state sector in Portugal. Since then, a small amount of information has emerged. In 2011/2012, in conjunction with the Portuguese Ministry of Education, the British Council launched a four-year pilot project known as the ‘Bilingual Schools project in Portugal. The project involves eleven state primary schools in eight school clusters across the country. Part of the curriculum for Social Studies (“Estudo do Meio”) in these schools is taught through English by generalist teachers who are supported by English language teachers. Training for these teachers has been provided by the British Council. (2014, p. 37).

Ellison (2018b) reforça ser imperativo investigar a evolução, a compreensão e a implementação desta abordagem flexível, devido às idiossincrasias contextuais, a nível educacional, económico e sociopolítico:

As yet, little research has been conducted into CLIL in Portugal, investigation of the phenomenon is essential for better understanding and practice to evolve. The doors are wide open to further research through longitudinal studies incorporating quantitative and qualitative research methods, case studies, as well as teacher-led action research to add to the small amount that currently exists. (Ellison, 2018b, p. 16)

A mesma autora (2018a, p. 44) acrescenta: “CLIL is a highly flexible approach which exists in various guises around the world owing to the socio-political, economic and educational needs of contexts. (...) Thus, the case study is an oft-preferred means of examining and reporting on newly emergent activity”. (p. 44)

A consolidação e a ampliação deste projeto impõem uma monitorização adequada, que implica, no início e final do ano letivo, a observação de aulas por parte dos professores que integram a equipa CLIL, assim como por uma docente da Universidade do Minho, entidade com a qual foi estabelecida uma parceria; o preenchimento de inquéritos, em suporte digital, pelos alunos das turmas envolvidas, após a realização das atividades CLIL. Por se constatar uma falta de sistematização dos dados observados e recolhidos, este projeto assenta numa oportunidade para os tratar de forma mais concreta, eficaz e conclusiva, conferindo-lhe sustentabilidade e credibilidade, capacitando-o como fonte de inspiração e de mudança.

1.2. Contextualização do estudo

O AEPL surge no ano letivo de 2011/2012 e resulta da fusão da Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso e da Escola Básica do Ave, passando a abranger uma população desde o pré-escolar até ao final do ensino secundário.

A comunidade em que se insere o AEPL apresenta algumas debilidades, como refere o Projeto Educativo, nomeadamente:

“um certo envelhecimento da população, taxas de natalidade muito baixas (5,8%) e um rendimento percapita que está, segundo números de 2016, a menos de 70% do rendimento médio nacional. A isto acresce alguma distância dos centros de produção cultural, bem como os baixos índices de escolarização, o que, não raro, influi no modo como os encarregados de educação se relacionam com a Escola. Não se pode descuidar, ao nível dos recursos humanos disponíveis, a falta de renovação do pessoal docente e não docente, com um inapelável envelhecimento dos seus quadros” (p.16).

O lema do Projeto Educativo do AEPL “*A nossa escola é uma porta para o mundo*” tem-se consubstanciado, ao longo de vários anos, na promoção e consolidação de diversos projetos europeus, iniciados na escola sede do Agrupamento, Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso, fomentando a internacionalização, o multilinguismo e uma educação intercultural, tanto mais importantes quanto as fragilidades mencionadas acima e que caracterizam o concelho da Póvoa de Lanhoso. É de salientar o forte impacto que os projetos europeus têm exercido na comunidade escolar, nomeadamente através do contacto com outras culturas e identidades, estimulando a aquisição de competências linguísticas e de comunicação, assim como o espírito que subjaz ao sentimento de cidadania europeia: a união na diversidade.

Perante uma nova realidade, a do AEPL, “construiu-se um projeto educativo adequado às necessidades e objetivos desta comunidade escolar, onde estão inscritos os princípios orientadores para a elaboração do Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu (PEDE), (...) que tem em consideração os objetivos consignados no documento referente à “*Estratégia da Europa 2020*”, pelo que teve um horizonte temporal de 2014 a 2020.” (p.4)

O PEDE, um instrumento fundamental de operacionalização do Projeto Educativo do AEPL, encerra em si os referenciais/estratégias orientadores das atividades a desenvolver no âmbito dos diversos projetos de abrangência europeia, nomeadamente, do programa Erasmus+, iniciado em janeiro de 2014 e que se prolongou até final de 2020.

Apresenta, pois, várias propostas que visam proporcionar um ensino diferenciador e de qualidade, que vai ao encontro das reais necessidades da sociedade, “*perspetivando uma visão mais alargada dos sentidos da educação no século XXI, proposta pela estratégia Europa 2020*” (PEDE, 2014, p.7). Neste contexto, no Projeto CLIL apresentado em Conselho Pedagógico assume-se como essencial a promoção de uma educação multicultural e multilinguística, para a qual os projetos europeus – Erasmus + e eTwinning – têm contribuído de forma importante, desde 2002.

Acresce a toda esta experiência acumulada, a formação no estrangeiro de que vários professores

usufruíram, em diversas áreas, uma das quais a “*Abordagem CLIL*”, proporcionada pelo projeto “*Uma escola para o futuro*”, financiado pelo Erasmus +, no âmbito da Ação 1 (*KA1 – Mobility of learners and staff*), em execução entre 2014/2016:

Os novos desafios europeus e a grande diversidade de conteúdos programáticos exigem que os docentes recorram a todas as ferramentas de modo a preparar, inovar e motivar na sala de aula, facto que obriga, também, a que se faça um investimento na sua formação. (Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu, 2014, pp. 6, 7)

Considerou-se, então, estarem reunidas as condições para se implementar a abordagem CLIL, no sentido de continuar a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras. A coordenadora dos projetos europeus do Agrupamento apresentou, por isso, a proposta relativa à implementação do projeto CLIL no conselho pedagógico, no final do ano letivo de 2015/2016. Uma vez aprovada, iniciou-se, no ano letivo de 2016/2017, como previsto, sob minha coordenação, com uma turma do 7.º ano de escolaridade.

A operacionalização do processo passou, em primeiro lugar, pela seleção da turma e das disciplinas a envolver, atendendo à disponibilidade dos professores interessados. Depois, pela distribuição da carga horária; pela planificação do processo de ensino e aprendizagem de forma articulada; pela impreterível reunião com os encarregados de educação; e, por fim, pela monitorização trimestral do processo. Inicialmente, disponibilizaram-se os professores das disciplinas de Matemática, Física e Química, Ciências Naturais, Geografia, História e Educação Física. Porém, por motivos vários, a docente de História não pôde participar; a docente de Ciências Naturais só participou no ano letivo de 2016/2017 e a docente de Física e Química até ao ano letivo de 2017/2018. A língua estrangeira envolvida na lecionação dos conteúdos foi, conforme o inicialmente previsto, a inglesa. Como objetivos principais, foram enumerados os seguintes: proporcionar aos alunos a possibilidade de alcançarem um nível elevado de proficiência em língua inglesa, exigido num contexto cada vez mais global; desenvolver a aprendizagem da língua inglesa de forma integrada; desenvolver competências de comunicação oral e escrita; incentivar a aprendizagem de conteúdos diversificados utilizando, tanto a língua materna como a língua inglesa, de forma a alargar o leque de pesquisa e, consequentemente, de conhecimento; e melhorar os resultados da aprendizagem no seu todo.

Como o sucesso do projeto depende, por inerência, de múltiplos fatores, estabeleceram-se parcerias, nomeadamente, com o Instituto de Educação da Universidade do Minho, com a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, em Valadares, onde o projeto está em implementação, e ainda com o Knightsbridge Examination & Training Centre, do Porto.

A monitorização tem ocorrido uma vez por período, com todos os elementos da equipa, a coordenadora dos projetos europeus, o Diretor do AEPL e, sempre que possível, com a Doutora Maria Alfredo Moreira, do Instituto da Educação, da Universidade do Minho; tem sido ainda realizada a observação de aulas pelas docentes de Inglês e pela professora da universidade. Releve-se, ainda, o estabelecimento de pares pedagógicos, que, enquanto

professores de conteúdo e de língua, reúnem antes da implementação das atividades CLIL. Caso não seja possível, recorrem à troca de informação via correio eletrónico, uma vez que nem sempre, por imperativos de horário, são possíveis esses momentos comuns para reflexão. Um espaço comum no horário semanal é, com efeito, um dos constrangimentos, difícil de ultrapassar.

Entidades supranacionais, como a União Europeia, traçaram objetivos linguísticos nas suas políticas, que estimulam a aquisição de conhecimento e domínio de línguas estrangeiras, além da materna. Imbuído deste espírito, foi, e será, pois, objetivo do Agrupamento motivar os alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras e dos restantes conteúdos; contribuir para uma escola mais apelativa para os seus alunos, mas, também, dar corpo aos planos de ação da Comissão Europeia. Assim se procura promover a aprendizagem de línguas como uma atividade a desenvolver ao longo da vida; melhorar a qualidade do seu ensino a todos os níveis; e criar, na Europa, um ambiente propício às línguas, promovendo a diversidade linguística, gerando comunidades favoráveis às línguas e facilitando a sua aprendizagem.

No ano letivo de 2017/2018, o projeto foi alargado a quatro turmas: duas do 7.º ano e duas do 5.º ano de escolaridade; no ano letivo de 2019/2020 constituiu-se mais uma turma CLIL de 7.º ano. No ano letivo de 2020/2021 esta abordagem foi aplicada a mais três turmas de 7.º ano.

Após este capítulo introdutório, o texto segue com os fundamentos do CLIL, salientando o trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa. Neste âmbito, as temáticas relativas à aprendizagem de línguas tem merecido especial atenção, estando o multilinguismo e o plurilinguismo fortemente enraizados na sua agenda, assim como a implementação de programas educacionais que concretizem objetivos orientados para a valorização da diversidade e identidade culturais e para a promoção do entendimento entre os povos. A abordagem educacional CLIL surge com este potencial.

CAPÍTULO II – CLIL E EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1. Os fundamentos do CLIL

O trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa tem sido orientado para a valorização da diversidade e identidade culturais e para a promoção do entendimento entre os povos. No âmbito das atividades desenvolvidas nos últimos anos, as temáticas relativas à aprendizagem de línguas tem merecido especial atenção. É assim que, desde 1995, um grupo de peritos tem vindo a preparar dois documentos de importância fundamental neste campo, com o objetivo de promover a coerência e a transparência na oferta em matéria de Línguas vivas na Europa (Fischer, 2001, p. 19): são eles o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Council of Europe, 2001a) e o Portfolio Europeu de Línguas (Council of Europe, 2001b). O multilinguismo e o plurilinguismo são, pois, conceitos que estão firmemente enraizados na agenda política Europeia e os seus membros, de uma forma ou de outra, estão a implementar programas educacionais no sentido de concretizarem objetivos como: facilitar a livre circulação na Europa; aumentar o conhecimento e compreensão mútuos entre os povos da Europa; aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade; combater e/ou evitar preconceitos e intolerância perante outras culturas e falantes de diferentes línguas; reforçar as estruturas e práticas democráticas.

O CLIL é visto como uma abordagem educacional com este potencial por Do Coyle (2002) quando refere:

European communities both individually and collectively have had to address the complex specificities of linguistic and cultural diversity. CLIL is central to this diversity whilst remaining constant in its drive to integrate both subject and language learning. Integration is a powerful pedagogic tool which aims to 'safeguard' the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself. The potential of CLIL to support and develop plurilingual and pluricultural competence in our future citizens has been widely reported. (p. 27)

A sigla CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) é um termo cujo significado é muito abrangente. Implica um enfoque inovador no campo da aprendizagem, pois representa uma mudança rumo à integração curricular, entre a disciplina de língua e outras de conteúdo. Usa a língua estrangeira como língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que a essência desta abordagem é a integração com um enfoque dual (Mehisto et al. 2008, p.11). O processo de ensino-aprendizagem do conteúdo e da língua entrelaça-se, ainda que, em determinados momentos, se dê mais ênfase ao conteúdo e noutros à língua. Esta abordagem é uma fusão inovadora do ensino e aprendizagem do conteúdo e da língua (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 13).

CLIL is not simply another step in language teaching, or a new development in content-subject methodology. We see CLIL as a fusion of subject didactics, leading to an innovation which has emerged as education for modern times. (Coyle et al., 2010, p. 10)

Foi David Marsh, cujo trabalho de investigação se iniciou nos anos 80, na área do multilinguismo e da educação bilingue, que integrou a equipa que lançou as bases para a criação do termo CLIL, na Finlândia, em 1994 (David Marsh, Anne Maljers, Aini-Kristiina Hartiala). Em 2001, esta equipa, no livro “Profiling European CLIL Classrooms”, um importante marco no desenvolvimento desta abordagem no contexto europeu, apresenta uma introdução às diferentes dimensões e pontos fundamentais desta metodologia:

The analysis of CLIL characteristics presented in Profiling European CLIL Classrooms is a step forward towards development of a more comprehensive understanding of CLIL in its various forms. This book focuses on nine factors linked to implementation: age range, sociolinguistic environment, exposure, target language, teachers, discourse type, trans-languaging, subject appropriacy, and content-language ratio. These are all variables that contribute to the character of any specific form of CLIL. (Marsh & Hartiala, 2001, p. 12)

Na União Europeia, está representada uma grande diversidade de nações, culturas e línguas. A rápida integração a que se assiste de 1990 a 2007 acentuou a necessidade de um maior investimento na comunicação intercultural, necessária para a construção de uma sociedade intercultural. Assim sendo, a aprendizagem de línguas tornou-se fulcral para a integração dos europeus de diferentes origens culturais na sociedade Europeia.

The final decade of the 20th century has witnessed a liberating explosion of initiatives in multilingual education. Confidence in the value of plurilingual skills has encouraged Europeans to break away from the dependence on North American immersion models for support and justification, enabling parents, schools and authorities to build up exciting programmes that take account of local, regional, national and international realities. (Marsh & Hartiala, 2001, p. 10)

O impacto da globalização, e consequente rápida integração europeia, exigiu a necessidade de obtenção de melhores resultados, ao nível da aprendizagem das línguas e da sua proficiência. Esta constatação tornou evidente uma maior investigação no campo do ensino e da aprendizagem das línguas, com a finalidade de seleccionar qual a abordagem metodológica que melhor se adaptaria para atingir este objetivo, tendo em conta os diferentes níveis de ensino e o universo de alunos a quem se aplicaria. No passado, a aprendizagem de um conteúdo, através de uma língua adicional, era limitada a grupos sociais específicos ou de aprendizagem compulsiva, para quem a língua de instrução era uma língua estrangeira (Coyle et al., 2010, p. 14).

David Marsh (2013, p. 25) refere uma outra questão-chave na aprendizagem das línguas: a carga letiva semanal disponibilizada, claramente insuficiente, para a consolidação da sua aprendizagem, um aspeto, aliás, reforçado por outros autores.

The language classroom is essential for the learner to understand the “nuts and bolts” of language - the grammar, vocabulary and so on. But there is rarely enough time in the classroom for the language teacher to go beyond this essential part of the learning process. Learners need time to build things with these ‘nuts and bolts’ - to put into practice the things which they see in theory on paper. (Coyle et al., 2010, p. 17)

A obtenção de melhores resultados, ao nível da competência linguística e comunicativa, exigia, assim, um investimento em metodologias mais relevantes e níveis mais elevados de autenticidade para incrementar o interesse

e a motivação dos alunos. Ainda que existissem diversas abordagens metodológicas, que se destinavam ao ensino de diferentes disciplinas, através de uma língua adicional, a abordagem CLIL foi reconhecida pela Comissão Europeia como sendo a mais eficaz, sem ocupar excessivamente o horário escolar.

CLIL is an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction where attention is given both to the language and the content:
... [A]chieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language.(Eurydice, 2006, p. 8)

Como referem Coyle et al. (2010), “CLIL is not merely a convenient response to the challenges posed by rapid globalization; rather, it is a solution which is timely, which is in harmony with broader social perspectives, and which has proved effective” (p. 5). A globalização e a emergência da utilização de novas tecnologias conduziram-nos a uma nova era, “The Knowledge Era”, o que resultou ou deveria ter resultado em mudanças radicais na sociedade e nos sistemas educativos que as servem, caracterizados pela fragmentação da era industrial. A integração, a convergência e aprendizagem participada são três características chave das organizações desta era da informação e do conhecimento, que colocam desafios ao nível do que e como devemos ensinar nas nossas escolas.

Much CLIL classroom practice involves the learners being active participants in developing their potential for acquiring knowledge and skills (education) through a process of inquiry (research) and by using complex cognitive processes and means for problem solving (innovation). (Coyle et al., 2010, p. 17)

Num mundo cada vez mais global, a aprendizagem integrada é uma forma educativa moderna, desenhada para melhor equipar o aprendiz com conhecimento e competências adequadas à era em que vivemos: “**Integration** has become a key concept in the modern age, alongside **immediacy of purpose**” (Coyle et al., 2010, p. 24). O adágio “learn as you use, use as you learn” consubstancia a mentalidade das novas gerações e difere da experiência anterior, da era industrial, “learn now for use later”. É necessário que a prática educativa se adapte à exigência, à disponibilidade e à expectativa dos alunos, dos professores e da comunidade em que estão inseridos.

Esta abordagem não promove somente a competência linguística dos alunos, preparando-os melhor para o prosseguimento de estudos e para a vida profissional, estimula também o seu desenvolvimento e a sua flexibilidade cognitiva, ou seja, usar e pensar, através de dois sistemas linguísticos diferentes. A efetiva prática socioconstrutivista, que o CLIL promove, coloca o aluno no centro da aprendizagem, fomentando o seu envolvimento ativo na construção do conhecimento, o que difere de um papel meramente passivo, em que o professor controla todo o processo, depositando a informação e competências na sua memória, designado por Paulo Freire como “modelo bancário” da educação.

Different thinking horizons and pathways which result from CLIL, and the effective constructivist educational practice it promotes, can also have an impact on conceptualization (literally, how we think), enriching the understanding of concepts, and broadening conceptual mapping resources. This enables better association of

different concepts and helps the learner advance towards a more sophisticated level of learning in general. (Coyle et al., 2010, p. 24)

As línguas usadas na metodologia CLIL são muitas. Contudo, não devemos ignorar que a língua inglesa é a língua que domina muitos contextos CLIL. As razões subjacentes a este facto são diversas.

The status of English as the global language of economics and commerce has put it in an unprecedented position. This has had a corresponding effect on national policies for foreign languages and academic communities of all types. For example, English as a medium of instruction (EMI) is rapidly being taken up by tertiary institutions in an effort to attract international students to their faculties. The internationalisation of universities in Europe has become a highly competitive business (...) English is shaping the 'new linguistic order' owing to the impact of the converging forces of globalisation and the new technologies which have taken it as the lingua franca of economics, trade and commerce, as well as virtual leisure, like surfing the Internet. (Matos, 2014, pp. 85-86).

O Agrupamento onde o estudo de caso se concretizou é um exemplo claro do que acima se afirma. Com efeito, a língua de eleição para a abordagem CLIL foi a inglesa.

Como afirma Coyle (2005, p. 2), a abordagem CLIL é flexível e, como tal, existem modelos distintos, facto que se deve a diferentes variáveis contextuais. Termos como *hard/strong* e *soft/weak* CLIL são usados para descrever os modelos que são implementados, no primeiro caso, por professores de conteúdo e, no segundo caso, por professores de língua na sua aula. A dicotomia *hard/soft* também se relaciona com a percentagem de horas atribuídas no currículo para a leção das aulas CLIL.

Esta metodologia assenta em quatro princípios chave, sendo um deles o conteúdo (content) – conteúdos disciplinares –, comunicação (communication) – a língua e o uso da língua –, cognição (cognition) – processos de aprendizagem e de reflexão – e cultura (culture) – compreensão intercultural e cidadania global (Figura 1). O papel que a cultura desempenha (compreendermo-nos e compreendermos outras culturas) é uma componente essencial da abordagem CLIL: “Intercultural awareness is fundamental to CLIL. Its rightful place is at the core of CLIL.” (Coyle, 2001, p.10). Este último é muitas vezes referido, também, como cidadania (citizenship) ou comunidade (community) (Coyle, 2007; Coyle, Hood & Marsh, 2010).

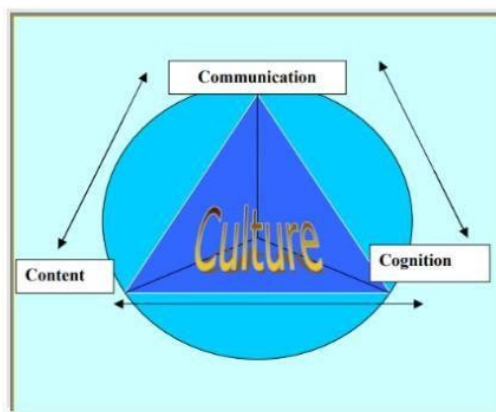


Figura 1 - The 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005, p. 8)

Estes quatro princípios devem ser, efetivamente, os pontos de partida da planificação de uma aula CLIL. Todavia, é o conteúdo que a rege (Coyle, 2005, p. 8). Ao considerarmos o conteúdo não nos devemos esquecer, por um lado, dos objetivos da aula, isto é, da seleção do conhecimento e das competências que tencionamos lecionar e desenvolver; por outro lado, dos resultados da aprendizagem (Coyle, 2005, p. 8). O conteúdo dita o apoio linguístico necessário. O apoio fornecido, denominado “scaffolding”, envolve ferramentas que ajudam os alunos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de novas competências. A ajuda é temporária e pode ser desenvolvida através da interação e do trabalho colaborativo. O objetivo é que os alunos alcancem níveis mais elevados de compreensão e aquisição de competências que não seriam capazes sem ajuda. Tal como os “andaimes” físicos, as estratégias de apoio são progressivamente removidas quando já não são necessárias, e o professor atribui, gradualmente, mais responsabilidade ao aluno no processo de aprendizagem.

A língua, nesta abordagem pedagógica, é uma das componentes do processo e não um fim em si mesmo e é avaliada através do conhecimento conteudal. Numa aula de língua, as quatro competências linguísticas básicas (ouvir, ler, falar e escrever) são parte do produto final e uma ferramenta para introduzir nova linguagem, praticar e verificar a compreensão do conhecimento linguístico. Na aula de conteúdo, são um meio de aprender informação nova e de demonstração do conhecimento do conteúdo a lecionar. A estrutura e o estilo da linguagem são, geralmente, menos coloquiais e mais complexos (Deller & Price, 2007, p. 6).

Ainda relativamente à aprendizagem da língua como disciplina, raramente há tempo para construir a “casa” com todos os seus detalhes (Marsh, s/d, p. 3). A aprendizagem de uma língua é muito mais do que saber o seu vocabulário e gramática e proferir frases formadas corretamente. A linguagem e a comunicação constituem um dos aspetos mais complicados do comportamento humano. Aprender a língua é uma coisa, mas aprender a usá-la, conforme os diferentes propósitos comunicativos, é outra questão. As pessoas que partilham a mesma língua não a usam da mesma forma. Variam consoante as suas destrezas individuais (Marsh, s/d, p. 3).

O CLIL proporciona aos alunos situações naturais para o desenvolvimento da língua que se alicerça em

outras formas de aprendizagem: “This natural use of language can boost a youngster’s motivation and hunger towards learning languages. It is this naturalness which appears to be one of the major platforms for CLIL’s importance and success in relation to both language and other subject learning.” (Marsh, s/d, p. 3).

Aliás, nesta abordagem “a dual focused educational approach is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels” (Mehisto et al., 2008, p. 11). Coyle et al. (2010, p.14) resumiram as características chave da prática integrada CLIL como envolvendo cenários de aprendizagem que possuem potencial para desencadear objetivos e experiências de ensino e de aprendizagem diversos e que constituem a síntese dos principais aspetos de boas práticas educativas. São elas: conteúdo adequado (significativo, novo, relevante); incorporação da compreensão intercultural (onde a cultura se aplica a formas de interpretação diversa; aperfeiçoamento (individual, em pares e devidamente apoiado) e progresso/desenvolvimento (sequências de aprendizagem, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível da língua, adequadamente sustentadas, e as exigências cognitivas impostas para a sua progressão).

Na aula CLIL, os papéis do professor e do aluno sofrem alterações relativamente ao protagonismo que lhes é concedido. É fundamental aumentar o tempo de intervenção do aluno (*STT – Student Talking Time*), fomentando a sua autonomia e, por conseguinte, uma maior autorregulação do seu processo de ensino-aprendizagem. É ainda fundamental possibilitar o desenvolvimento de competências comunicativas académicas cognitivas, especialmente, à medida que progridem na concretização das atividades CLIL:

Learners need to develop a range of cognitive skills as well as language for thinking, they need to develop cognitive academic language proficiency (CALP) so they can study curriculum subjects in a non-native language. (Bentley, 2015, p. 20)

É importante ainda reduzir o protagonismo do professor, cujo papel passará por mentor e detonador de aprendizagens significativas. “The first important consideration is the change from instructional to participative classes. In addition, the change to more participative lessons should not only include teacher-student interaction, but should also try to foment student-student interaction through cooperative and collaborative work.” (Vázquez & Ellison, 2018, p. 72). Com vista à criação de trocas linguísticas significativas, é importante que os alunos trabalhem juntos, cooperem na concretização das atividades e aprendam uns com os outros. A aprendizagem cooperativa também facilita a produção e processamento linguístico, à medida que os alunos se entrem ajudam na compreensão do conteúdo e da língua.

The teacher changes role from being the feeder of information to the manager of learning resources and the facilitator of the learning process. Students learn to address problems with the teacher as a facilitator who guides rather than instructs. The learner is then able to take greater responsibility for the learning with the teacher encouraging and supporting rather than directing the whole process. (Marsh, 2013, p. 81)

In learner autonomy the dominant social form of learning is group work. In an autonomous classroom, which is regarded as a research laboratory, occasions for group work are much more numerous than in a traditional classroom. It is clear that content subjects, with their rich potential for research and experimentation, add a new

dimension to group work. They give it authenticity; one could even go so far as to say that content subjects may enforce group work in the classroom. (Wolff, 2003, pp. 19, 20)

A autenticidade dos materiais usados para a leção dos diferentes conteúdos aumenta a motivação para a autonomia do aprendiz. A multimodalidade, nestas aulas, garante que os alunos recebam *input* e produzam *output* de diferentes formas (visuais, orais, escritas, *realia*), o que facilita e alarga o conhecimento, e, também, proporciona aos alunos a oportunidade de usar diferentes estilos e estratégias de aprendizagem:

Multimodality in lessons ensures pupils will both receive input and produce output in different ways: visual, spoken, written, hands-on and practical (Dale et al. 41). This facilitates and broadens understanding, but is also a way to provide pupils with 'modes' that cater to different learning styles and learning strategies. (Fledderus, Knoppert, Soesbergen, & Floor, s/d, p. 3).

A criação, seleção de materiais e recursos exigem trabalho de equipa, constante discussão, avaliação crítica entre o professor de conteúdo e de língua:

CLIL involves a high degree of collegiality, to mutually support and learn from and with each other (...) Both content and language teachers stand to gain from observing each other teaching their specific subject. Good CLIL teaching is a fusion of what is best practice in each of these areas. (Vázquez & Ellison, 2018, p. 76)

A monitorização do CLIL passa, na verdade, por um processo colaborativo entre o professor de língua e de conteúdo, “de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.” (Reis, 2011, p. 19).

Concluindo, assumir o projeto CLIL é exigente, pois requer mudança de práticas e o desenvolvimento de competências inovadoras. O sucesso do programa não depende somente da competência linguística do professor de conteúdo, mas também da sua colaboração com o professor de língua. Determina, também, uma adaptação da metodologia e um uso mais estratégico de materiais e recursos: “Education of CLIL teachers should cover some key areas: personal reflection, CLIL fundamentals, content and language awareness, methodology and assessment, research and evaluation, learning resources and environment, classroom management, and CLIL management.” (Vázquez & Ellison, 2018, p. 76).

2.2. A perspetiva do professor de conteúdo

A abordagem CLIL pressupõe o ensino integrado de diferentes conteúdos através de uma língua adicional (L2). A colaboração entre o professor da disciplina de conteúdo e o professor da disciplina de língua torna-se crucial, dadas as especificidades metodológicas de cada uma: o professor de língua deve prestar o apoio linguístico necessário para que os alunos apreendam e assimilem o conteúdo académico. Releve-se, porém, que a fusão da metodologia usada,

quer pelo professor de língua estrangeira quer pelo de conteúdo, torna esta abordagem complexa. O professor de língua e de conteúdo necessitam de adaptar a sua prática diária e adotar uma mentalidade interdisciplinar, que se opõe a uma visão monodisciplinar. Um professor de conteúdo necessita de pensar como um professor de língua, desenvolvendo-se, desta forma, uma certa sensibilidade linguística (Ellison & Santos, 2018, p. 47). A mudança não se verifica somente ao nível da língua de instrução, mas também das metodologias e “mindsets” disciplinares (Pavón & Rubio, 2010, p. 51).

Teachers undertaking CLIL will need to be prepared to develop multiple types of expertise: among others, in the content subject; in a language; in best practice in teaching and learning; in the integration of the previous three; and, in the integration of CLIL within an educational institution. (Marsh & Hartiala, 2001, p. 5) Teachers of content areas should require basic knowledge of the didactics of the foreign language and, therefore, should make an effort to train in methodology, as one of the prerequisites of this type of teaching is a change in methodology to one of participative and communicative classes. (Pavón & Rubio, 2010, p. 51)

Como refere Mehisto et al. (2008, p. 27), sair da zona de conforto e trilhar um território desconhecido é um passo essencial nesta experiência. A abordagem CLIL pressupõe, assim, uma estreita colaboração entre o professor de língua e o de conteúdo, contribuindo cada um com o seu conhecimento/experiência. A colaboração entre professores pode incluir: a observação de aulas mútua de forma regular e aulas lecionadas em regime de co-docência com o objetivo de desenvolver o conhecimento específico da literacia das disciplinas de conteúdo e de língua; os seus princípios metodológicos e os desafios cognitivos inerentes no uso da língua e na gestão da aula. Planificar, preparar os materiais e definir as estratégias de suporte mais adequadas em conjunto fazem parte do trabalho colaborativo que precede as atividades letivas. (Ellison & Santos, 2018, p. 47).

O conhecimento disciplinar e pedagógico-didático do professor de conteúdo deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Na verdade, *o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração* são as competências de aprendizagem do século XXI, designadas como os 4Cs. O método científico deve ser uma das metodologias usadas na leção de qualquer conteúdo, pois desperta a curiosidade e, a partir dela, a sala de aula é transformada num cenário mais atrativo, participativo e agradável para o aluno e para o professor. Estes cenários de aprendizagem significativa estimulam a promoção das competências acima enunciadas. Logo, a criação de contextos relevantes, significativos, deve estar presente nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Este pressuposto está presente na abordagem CLIL. Contudo, torna-se particularmente importante que o professor de conteúdo identifique, de forma minuciosa, os conceitos principais and “big ideas” (selecionar informação crítica, identificar princípios chave, usar diferentes estratégias de compreensão), ou seja, faça a distinção entre o que é essencial e acessório: o que constitui o pilar da aprendizagem de qualquer conteúdo disciplinar. Além disso, a utilização de metodologias que envolvam os alunos nas atividades propostas contribui para a consolidação dos tais conceitos e estratégias de aprendizagem na memória a longo prazo: “in the form of solid subject-related cognitive

schemata or mental models. Having easy access to these cognitive schemata frees up short-term memory, through which all learning must pass, so it can concentrate on new learning” (Mehisto & Ting, 2017, p. 7).

A linguagem acadêmica da L2, nesta abordagem, constitui o acesso para o conhecimento e para as competências dos conteúdos disciplinares. Por isso, o professor de conteúdo deve fazer uso de estratégias de scaffolding que auxiliem a consolidação do conhecimento acadêmico na memória a longo prazo, permitindo aos alunos, concentrados na aprendizagem de novos conceitos, espaço para aprofundar esse conhecimento, adicionando-lhe informação suplementar.

It is essential in CLIL classrooms to focus on the learning of core subject concepts and big ideas along with related academic language as these are the Foundation for future learning. Once this has been accomplished, the students will be better placed to learn additional details. (2017, p. 13)

O *scaffolding* é uma poderosa ferramenta de aprendizagem. No contexto desafiante da abordagem CLIL, além de poderosa, é indispensável, pois constitui-se um instrumento essencial na ajuda que proporciona aos alunos, quando se confrontam com o desafio de aprenderem conteúdo através de uma língua estrangeira (L2). Este é o “*input*” que os alunos necessitam na sua aprendizagem. Além do mais, alimenta o pensamento crítico, quer em relação ao conteúdo, quer em relação à língua. Em última análise, auxilia os alunos a envolverem-se na aprendizagem e a atingirem as metas curriculares da disciplina (Mehisto & Ting, 2017, p. 121).

Vygotsky (1978) introduced the term ‘zone of proximal development’ (ZPD) to describe the kind of learning which is always challenging yet potentially within reach of individual learners on condition that appropriate support, scaffolding and guidance are provided. In settings shaped by social-constructivist approaches, the teacher’s role involves facilitating cognitive challenge within an individual’s ZPD. This involves the teacher in maintaining a balance between cognitive challenge for learners and appropriate and decreasing support as learners progress. (Coyle et al., 2010, p. 42)

A consciência linguístico-comunicativa por parte do professor de conteúdo e dos alunos pode ajudar neste processo de aprendizagem, se o professor aumentar as atividades designadas como “*exploratory talk and writing*”, nas quais os alunos manifestam o que pensam sobre as temáticas apresentadas; o professor, por sua vez, ajuda a aprofundar as novas aprendizagens, tornando, sempre que oportuno, visíveis as lacunas ao nível do conteúdo e da língua (Mehisto & Ting, 2017, p. 40).

A abordagem dual, nas aulas CLIL, segundo Vázquez e Ellison (2013) torna a aprendizagem e o ensino muito mais exigentes: quer professores, quer alunos estarão forçosamente mais envolvidos cognitivamente. Este envolvimento é uma consequência das múltiplas tentativas em compreender os conteúdos, conceitos das disciplinas, ou em decodificar as mensagens transmitidas através de um outro código linguístico e, depois, expressar compreensão das mesmas.

O emprego dos dois códigos linguísticos ocorre com frequência, em contextos informais (L1 e L2). Contudo, quando se produz trabalho académico escrito, é essencial exigir a separação dos códigos das duas línguas. Designa-

se por “*translanguaging*” o uso simultâneo de, pelo menos, duas línguas para a aprendizagem e envolve falar, ler e/ou escrever sobre um tópico numa língua, e, depois, falar e escrever sobre a mesma temática noutra (Mehisto & Ting, 2017, p. 19). Se usado intencionalmente, este procedimento pode enriquecer a abordagem CLIL, uma vez que facilita a compreensão conceptual mais aprofundada; auxilia os alunos a codificar as aprendizagens na sua memória; e permite uma recuperação dessa aprendizagem, a partir da memória. Pode ser uma estratégia eficaz, a utilizar pelos professores de conteúdo, que não se sintam tão confortáveis com a L2. Não só em contextos linguísticos mas também em contextos culturalmente diversificados, a sua utilização, como estratégia, poderá ser incrementada se daí advir maior proficiência horizontal e vertical em/ou entre duas ou mais línguas (Mehisto & Ting, 2017, p. 40).

O estabelecimento de objetivos claros, quer para o conteúdo quer para a língua, não só proporciona um foco na planificação das aulas, como facilita o desenvolvimento, a escolha, a adaptação e/ou criação de recursos. É, também, um importante ponto de referência para a avaliação das aprendizagens quer formativas, quer sumativas (Mehisto & Ting, 2017, p. 29).

Vázquez e Ellison (2013) referem que esta abordagem solicitou um novo olhar sobre a questão da “centralidade” na sala de aula. Está centrada no pensamento, ou seja, na criatividade, na resolução de problemas, e no pensamento crítico. Como é participativa e dialógica, envolve quer professores quer alunos na procura de diferentes estratégias de apreender o conteúdo e formas de o expressar, compreender e comunicar. Exige, por isso, auto-conhecimento e autorregulação da aprendizagem, e não mera transmissão de conhecimentos. Assim, o que se pretende é a demonstração, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação da informação.

This requires a consideration of student output – of expressing understanding and use in and beyond the classroom. A lot of what goes on in the CLIL classroom involves practical application of knowledge through problem solving tasks and cooperative learning. Teachers must aim to achieve a balance of cognitive and linguistic demands when designing materials and tasks whilst ensuring the quality of subject concepts as well as providing opportunities to demonstrate and develop thinking skills. These, in turn, will be opportunities for teachers to check the success of their teaching and the extent of student learning. The above are decisions teachers have to make before they enter the CLIL classroom and could be termed as the 3 Ms (medium, methods and materials). (Vázquez & Ellison, 2013, p. 73)

2.3. A perspetiva do professor de língua

A aprendizagem integrada de conteúdos, através de uma língua estrangeira, constitui uma abordagem educativa de sucesso na era global em que vivemos, conforme estudos realizados e publicações o comprovam. A sua popularidade não significa que seja de fácil implementação. Na verdade, o CLIL consiste na fusão/ integração de didáticas disciplinares, que, no contexto em que vivemos, levou à inovação na esfera educacional, que implica uma alteração do “*status quo*” (Coyle et al., 2010). Estes dois considerandos constituem um desafio para os professores de conteúdo e de língua, que se veem na contingência de cooperarem e partilharem competências,

planificarem, ponderarem sobre as melhores estratégias e atividades mais adequadas, observarem aulas, adaptarem e desenvolverem materiais, criando uma sinergia no sentido de baixar os níveis de *stress* laboral e trabalharem com mais objetividade/eficácia nos objetivos a atingir.

CLIL programs have always tended to include the teaching of the target language as a subject parallel to its being used as a vehicle for content-matter learning [...]. In many cases in secondary education, though not all, this involves different teachers who work in tandem, a language teacher and a subject teacher who conveys the content through the same language as that used by the language teacher. (García, 2009, p. 155)

Esta fusão de áreas disciplinares converte a aprendizagem em algo mais relevante e integrado para os alunos e prepara-os para os contextos em que mais tarde se vão inserir.

One change brought about by the new technologies and lifestyle change concerns the learners' mindset. Generation Y (1980-1995) and Generation C (also known as Generation Z, 1995-2015) have been and are being increasingly exposed to advanced technology at a very young age in the form of game consoles, mobile communication and entertainment devices, personal computers, the Internet and so on. Such technology may be harder for older generations to adapt to, they having been brought up with different thinking conventions; but young people growing up with this technology are prone to developing a mindset to which educators need to respond. This has been described as a desire to 'learn as you use, use as you learn' and differs from the older experience of 'learn now for use later'. (Marsh et al., 2010, pp. 9,10)

Na medida em que os professores de língua necessitam munir os alunos com o apoio linguístico que lhes possibilite assimilar a linguagem académica das disciplinas de conteúdo, as aulas de língua desempenham um papel vital e multifacetado na abordagem CLIL. Os alunos estarão expostos a uma variedade linguística maior do que numa aula de língua meramente focada na aprendizagem da língua pela língua. Vasquez e Ellison (2013) referem que é errado assumir-se que o ensino tradicional da língua, baseado em estruturas linguísticas e gramática, de uma forma geral, tenha a ver com o ensino de um conteúdo. No seguimento deste raciocínio, Coyle (2007) afirma: "CLIL demands a reconceptualisation of the role of language in CLIL settings from language learning per se (based on grammatical progression) towards an approach which combines learning to use language and using language to learn" (p. 552). No mesmo documento, define "comunicação" como a capacidade de se utilizar uma língua adequadamente em aulas de conteúdo, dando aos alunos a oportunidade de participarem ativamente na negociação do mesmo. Desta forma, a língua torna-se um instrumento e não um objetivo em si mesma.

In some specific contexts, a lack of motivation toward language learning per se presents particular challenges, whereas in others, influxes of children without prior language competence in the mainstream language require specific approaches to encourage rapid language acquisition. Quite simply, the landscape is dynamic and the rate of change is rapid. (Coyle, 2018, p. 169)

O ensino de línguas estrangeiras exige, por isso, aos seus professores, uma mudança quanto às metodologias e à percepção do seu papel em contextos CLIL, proporcionando aos alunos a oportunidade de adquirirem competências linguístico-comunicativas necessárias para assimilação do conteúdo.

In other words, the language needed in CLIL settings does not necessarily follow the same grammatical progression one would find in a language-learning setting. Therefore, in addition to making choices about the grammatical forms needed to support language learning in context, an alternative approach to support language using in CLIL classrooms is required. (Coyle et al., 2010, p. 49). Segundo Coyle et al. (2010), a aprendizagem da língua relaciona-se com a sua apreensão consoante a necessidade dos indivíduos durante o processo de aprendizagem e, nesta aceção, não se pode antecipar tudo o que vai acontecer, estimulando o professor a explorar novas formas de capturar a linguagem “in situ”. Além disso, conduz à necessidade de definir como o desenvolvimento linguístico (aprendizagem da língua) será sistematicamente alcançado através de uma contínua reciclagem para um cada vez maior aprofundamento linguístico. Atente-se na espiral abaixo (Figura 2), onde se pode observar uma progressão em sentido ascendente em vez de uma progressão baseada na cronologia gramatical gradual (Coyle et al., 2010, p. 51).

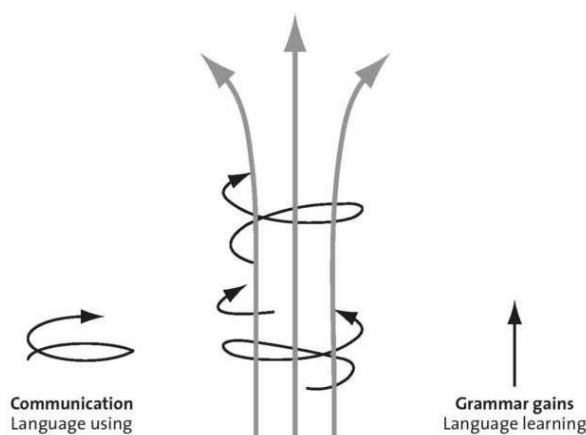


Figura 2 - The Spiral Language Progression (Coyle et al., 2010, p. 52)

Em cenários CLIL, os alunos não apresentam, todos, o mesmo nível de conhecimento relativamente a competências cognitivas e linguísticas. Alguns apresentam um desenvolvimento cognitivo mais elevado do que linguístico da língua estrangeira usada (L2). O que se pode, pois, fazer para munir os alunos da linguagem adequada para acederem aos conteúdos académicos? Os professores de língua devem efetivamente tornar explícita a relação entre os objetivos linguísticos e os de conteúdo, planificando e analisando cuidadosamente o tipo de linguagem que vai ser essencial.

O tríptico linguístico, uma imagem conceptual criada por Coyle (2002), contempla: “Language **OF** learning; Language **FOR** learning e Language **THROUGH** learning”, isto é, aprendizagem de, para e através da língua. Este tríptico dá visibilidade à progressão linguística em aulas CLIL: ajuda, por um lado, o professor a integrar o conteúdo académico cognitivo com a aprendizagem da linguagem e, por outro, a planificar o processo de comunicação nos três momentos distintos, acima explicitados. O professor de língua estrangeira, na sua aula e em colaboração prévia com o professor de conteúdo, selecionará e disponibilizará a linguagem necessária para os alunos acederem a conceitos básicos e competências a desenvolver para um determinado tema ou tópico, considerando os três Cs, “Content”, “Cognition” e “Culture” (Language *OF* learning), bem como as estruturas linguísticas necessárias para trabalhar em grupo ou em atividades de interação com os seus pares e o próprio

professor: “discussion skills, effective group work skills e research skills (Language *FOR* learning). No final do processo, nova linguagem emerge em resultado do envolvimento dos alunos em atividades exploratórias e de enriquecimento da sua capacidade crítica (Language *THROUGH* learning).

A metodologia adequada deve ser, pois, interativa, participativa e comunicativa, e não instrucional, caracterizada apenas pela aprendizagem da língua baseada na progressão gramatical, na leitura e audição de textos. A abordagem comunicativa sugere que a aprendizagem da língua envolva a sua utilização em cenários interativos autênticos, que facilitem o desenvolvimento das competências comunicativas, ao invés de se centrar exclusivamente no ensino-aprendizagem árido da gramática.

Therefore, to be a ‘teacher of language’ in the content class is related to facilitating students’ use of the language, helping them to use it effectively in all the language skills when dealing with content and not becoming a language teacher in the traditional sense. (Vazquez & Ellison, 2013, p.72)

Assim sendo, a implementação de estratégias como “Inquiry-based learning”, em que os alunos seguem métodos e práticas semelhantes às da investigação científica, para a construção do conhecimento, possibilita uma experiência de aprendizagem linguística mais autêntica e apela ao uso do pensamento crítico, pois terão de escrutinar o essencial do acessório; fazer a distinção entre factos e opiniões; avaliar a validade e a aplicabilidade da informação investigada; sintetizar factos e evidências; analisar, sintetizar e organizar os dados da investigação; pôr à prova as suas opiniões, argumentando e persuadindo os seus pares; apresentar soluções para os problemas; e ponderar o feedback obtido. Este processo pode ser, inicialmente, altamente orientado, e acabar por ser conduzido pelos próprios alunos, sempre com alguma supervisão do professor (Mehisto & Y.L. Ting, 2017, p. 66). Com efeito, um aumento efetivo da manipulação e do uso linguístico pelos alunos (*STT- Students Talking Time*), e consequente redução da intervenção do professor (*TTT- Teachers talking Time*), só é possível com o incremento de atividades de carácter colaborativo e cooperativo, entre o professor e o aluno e entre o aluno e os seus pares.

The ‘new’ role of teachers does not only involve prior collaboration, but also entails a complete change in the pedagogical strategies used in the classroom which is sometimes difficult to achieve. The first important consideration is the change from instructional to participative classes. It would not be effective to teach the same content, the same way, with another language, but to make students gain understanding of content through its manipulation and use. In addition, the change to more participative lessons should not only include teacher-student interaction, but should also try to foment student-student interaction through cooperative and collaborative work. (Vázquez & Ellison, 2013, p. 72)

Além disso, como referido por Vazquez e Ellison (2013, p. 72), no contexto CLIL, o desenvolvimento das competências comunicativas interpessoais básicas (*BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills*) e a proficiência linguística académica cognitiva (*CALP- Cognitive Academic Language Proficiency*), ou seja, a capacidade de usar a língua, para objetivos comunicativos, e a capacidade para usar a linguagem académica das disciplinas de conteúdo, devem ser tratadas simultaneamente.

Concluindo, a função do professor de língua estrangeira deve ser: proporcionar o apoio linguístico na vertente consultiva e de aconselhamento ao professor de conteúdo, antes, durante e depois da concretização das atividades CLIL, desenvolvendo léxico e terminologia da disciplina, funções linguísticas e competências comunicativas, próprias do contexto de aprendizagem de uma aula de língua, a que os alunos vão recorrer numa aula CLIL. Poderíamos chamar-lhe um ensaio linguístico para uso posterior. Quer os professores de conteúdo quer os de língua, com a observação mútua das suas práticas, têm uma oportunidade única de refletirem e melhorarem o seu desempenho. Uma abordagem CLIL eficaz resultará da fusão das melhores práticas metodológicas de cada uma das disciplinas:

For example, the content teacher may learn how the language teacher sets up communicative tasks and task-based learning, which may be adapted to fit the subject material of the CLIL class. The language teacher may learn about the intellectual demands of the content subject, what is expected of the student in classes given in their mother-tongue, the type of questions asked and level of thinking required to answer them. (Vázquez & Ellison, 2013, p. 76)

2.4. BICS e CALP

A distinção concetual, entre *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), foi introduzida por Jim Cummins em 1979: “*BICS* refers to conversational fluency in a language while *CALP* refers to students’ ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school.” (Cummins, 2008, p. 3). Esta distinção concetual formalizava a diferença entre fluência conversacional e proficiência académica linguística como duas realidades distintas do constructo “Proficiência Linguística”. Muitos alunos bilingues experienciavam práticas instrucionais e avaliativas discriminatórias, uma vez que esta distinção era desconsiderada.

Esta visão contrariava Oller (1979), que defendia que todas as diferenças individuais na proficiência linguística poderiam ser explicadas unicamente por um fator que ele denominou de “Proficiência linguística global”. Contrariando esta visão, Cummins (2008) afirma que a proficiência linguística académica se desenvolve através da interação social (*BICS*), desde o berço, e que, nos primeiros anos de escolaridade, começa a sofrer diferenciações, refletindo o modo como as crianças adquirem a linguagem formal, da qual necessitam para progredirem ao longo da sua escolaridade. Além disso, o conceito *CALP* é, nesta fase, específico do contexto social da escola, assim como o conceito “academic”: “Academic language proficiency can thus be defined as “the extent to which an individual has access to and command of the oral and written academic registers of schooling.” (Cummins, 2000, p. 67).

A investigação realizada por Cummins (2001) no Canadá, com alunos imigrantes, concluiu que, em média, são necessários 2 a 5 anos, para os alunos adquirirem fluência ao nível conversacional; e de quatro a sete anos, para o desenvolvimento da fluência em linguagem mais técnica e académica, dependendo de variáveis como o nível de

proficiência linguística, a idade, o início da frequência da escola, o nível de proficiência académica na língua materna e do apoio pedagógico prestado aos alunos para colmatar as carências existentes.

O contexto em que a comunicação acontece, segundo Cummins (2008), pode ser “*context-embedded communication*” e “*context-reduced communication*”. Na primeira situação, o leitor, o ouvinte tem acesso a auxiliares como as expressões faciais, os objetos, os gestos que tornam a informação perceptível. Num contexto desprovido destes suportes, como é o segundo caso, o grau de dificuldade na compreensão da mensagem complica-se. Assim, a linguagem pode ser mais ou menos exigente do ponto de vista cognitivo. Tudo depende do grau de abstração e exigência do ponto de vista da reflexão crítica. Quanto maior a exigência do ponto de vista cognitivo, maior exigência do ponto de vista da análise, em resultado de uma linguagem mais especializada e abstrata (Cummins, 2008).

Concluindo, no contexto CLIL a aprendizagem da língua deve ser contextualizada e devidamente sustentada pelos professores e através dos mais diversos recursos. As tarefas inseridas nas Competências Básicas de Comunicação Interpessoal (BICS) são menos exigentes do ponto de vista cognitivo, necessárias na interação social diária, como, por exemplo, as saudações entre alunos e professores na sala de aula, em outros contextos sociais do dia-a-dia e em alguns exercícios como os de correspondência e identificação.

O tipo de linguagem usada na leção das disciplinas de conteúdo é de carácter formal e abstrato e, por isso, mais exigente do ponto de vista cognitivo. Os professores devem proporcionar aos alunos as estratégias de apoio adequadas. Neste contexto, tarefas como a interpretação de evidências/factos, a justificação de opiniões, a formulação de hipóteses enquadram-se no desenvolvimento da Proficiência Linguística Académica Cognitiva (CALP).

2.5. Estratégias de scaffolding para a aprendizagem do conteúdo e da língua

O psicólogo Lev Vygotsky criou o termo *Zone of Proximal Development (ZPD)* “com o intuito de lidar com dois problemas práticos da psicologia educacional: a avaliação das capacidades intelectuais das crianças e a sua avaliação em contexto escolar”. (Wertsch, 1985, p. 67). Vygotsky definiu o *ZPD* como a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com os seus pares mais avançados em termos de cognição (Wertsch, 1985). Vygotsky foi um defensor da teoria socioconstrutivista da educação, na qual a comunidade e a cooperação desempenham um papel importante na construção de significados (pp. 67-68).

A investigação de Jerome Bruner (1983, cit. in Fleer, 1990) sobre *Scaffolding* aprofundou o processo de construção social da aprendizagem e permitiu a aplicação direta da teoria de Lev Vygotsky sobre a construção social do conhecimento, no contexto da sala de aula. O termo *Scaffolding* definia a aprendizagem como um processo de construção social, em oposição a uma orientação mais individualista de Piaget, tendo sido definido por Bruner como

a descrição do processo da interação entre a criança e o professor, que facilita com sucesso a evolução conceitual (Fleer, 1990, p. 116). Esta metáfora torna explícito o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem como a seguir se clarifica.

The teacher actively models or instructs and assists children based on a shared understanding of their present scientific knowledge. The teaching-learning process is shared to facilitate optimum learning. Learning is viewed, not as an individual construction of knowledge, but rather through the joint construction of knowledge within historical and culturally defined contexts. (Fleer, 1990, p. 116)

O *scaffolding* não é mais do que uma variedade de medidas temporárias e de mecanismos que pretendem alimentar o pensamento crítico, o envolvimento dos alunos nos seus processos de aprendizagem, bem como a sua autonomia. As estratégias implementadas, neste âmbito, constituem o *input* para a sua aprendizagem, cada vez mais significativa, ajudando-os a ultrapassar os desafios inerentes aos conteúdos disciplinares, através de uma língua estrangeira, e a aprender novos conteúdos relacionados, ou seja, a produzirem *output* mais complexo, em termos de processos cognitivos:

The helping and inspiring hand of scaffolding can be offered to students by teachers or other adults, by more knowledgeable and experienced students, and/or by learning materials. Ultimately, scaffolding aims to support students in progressively moving towards not only improving their knowledge and skills base, but also becoming more independent learners." (Mehisto & Ting, 2017, p. 121)

O objetivo principal das estratégias de *Scaffolding* é ajudar a construir ambientes de aprendizagem linguística e cognitivamente desafiantes. Desta forma, a aprendizagem será potencializada. Este espaço ou zona onde os alunos são constantemente desafiados intelectualmente, e, ao mesmo tempo, estimulados e ajudados a superarem-se, denomina-se, como anteriormente referido, por *ZPD*. As estratégias de *Scaffolding*, ricas em termos linguísticos e de conteúdo, podem maximizar a abrangência da *ZPD*, um espaço dinâmico e em mudança, em termos de aprendizagem e de autonomia, quer em relação à proficiência linguística, quer em relação *ao aprender a aprender*, no incremento da motivação para irem mais além e de forma mais autónoma (Figuras 3 e 4).

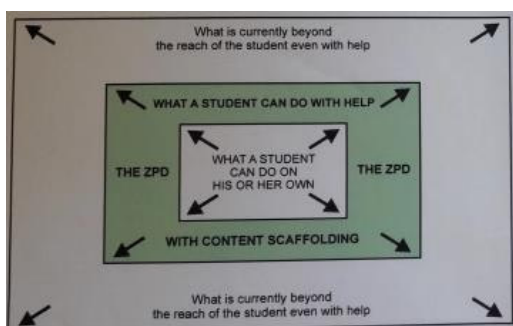


Figura 3 - The ZPD (Zone of Proximal Development) with content scaffolding

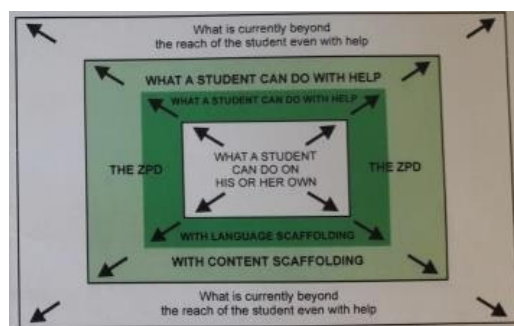


Figura 4 - The ZPD (Zone of Proximal Development) with content and language scaffolding

Instead, rich scaffolds can support students in understanding content and language (the input), in testing and organising their thinking, in building narratives about content and in applying their learning (the output) and in learning how to learn while also building a desire to learn more. Equally importantly, in language classes, content scaffolds need to be offered concurrently with the language scaffolds to make language learning more meaningful and hence more durable. In addition students also need scaffolds to help them become autonomous language learners. (Mehisto & Ting, 2017, p. 123)

A redução do filtro emocional, que acontece com a implementação das estratégias de *scaffolding*, é essencial; a sua consequência direta é o aumento do empenho e da capacidade de realização e sucesso do aluno. Com efeito, se, por um lado, predispõe os alunos para a aprendizagem, motivando-os, por outro, contribui para minimizar os níveis de ansiedade, ajudando-os a gerir a carga cognitiva, a autorregular a sua aprendizagem, a trabalhar com os outros e a experienciar o sucesso. Mehisto e Ting (2017) acrescentam que o *scaffolding* evita a sobrecarga cognitiva que os alunos têm de enfrentar na aprendizagem de conteúdos, através de uma língua adicional, que constitui mais um obstáculo ao desafio que enfrentam, libertando-lhes memória operacional, o portão de entrada de toda a aprendizagem, e aumentando a *ZPD*, apropriando-se da sua própria aprendizagem, tornando-se, por isso, mais autónomos.

O *scaffolding* pressupõe, entre outras estratégias a implementar, uma análise cuidada da linguagem necessária para a realização das tarefas, nas disciplinas de conteúdo, por parte do professor de língua (*language of learning and language for learning*); suscitar interesse, curiosidade; ativar conhecimento existente; permitir o uso da língua materna (L1) em situações específicas como a ativação do conhecimento tido sobre o tópico a abordar na disciplina de conteúdo; dar tempo aos alunos para pensarem sobre as tarefas propostas e questionarem; ajudar os alunos a estabelecerem ligações com tarefas executadas anteriormente; estimular atividades de leitura/escrita e de compreensão/expressão oral interativas; sequenciar e compartimentar as tarefas, tornando-as mais acessíveis; proporcionar assistência antes, durante e depois da tarefa proposta; usar material visual e *realia*; demonstrar, sempre que possível, as tarefas exigidas; construir glossários, bancos de palavras; fornecer as características das diferentes tipologias de textos; usar textos modelo para a produção de linguagem; e, muito importante, facultar *feedbacks* construtivos; encorajar a autorreflexão e a reflexão com os pares sobre a aprendizagem realizada. Estas estratégias devem ser usadas para as competências recetivas como a leitura e a audição, mas também para as produtivas como a expressão oral e escrita.

Atente-se nos seguintes exemplos práticos (Bentley, n.d., p. 70):

<i>Scaffolding audição e leitura</i>	<i>Scaffolding speaking and writing</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Preparar o contexto dos textos e o conhecimento factual do tópico em estudo; ● Ensinar ou elicitar vocabulário novo; ● Solicitar aos alunos que sublinhem linguagem chave ao nível vocabular e da construção frásica; ● Analisar com os alunos as razões que levam à utilização de determinada linguagem; ● Usar organizadores visuais para que os alunos possam tirar notas à medida que ouvem ou leem; ● Apresentar uma grande variedade de diferentes tipologias de textos, quer escritos, quer orais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Examinar o que vai ser dito ou escrito; ● Proporcionar modelos antes de uma atividade oral ou escrita; ● Auxiliar os alunos na deteção da linguagem necessária ao nível frásico e vocabular; ● Usar organizadores visuais para recolher ideias que os alunos possam vir a usar; ● Ajudar os alunos a pensarem sobre quem e o porquê do que estão a escrever ou a falar.

Concluindo, “The ultimate goal of scaffolding is to help students develop the knowledge skills and attitudes they need to self-scaffold and to become more autonomous learners” (Mehisto & Ting, 2017, p. 182).

2.6. A importância da cultura no CLIL

Para que a abordagem CLIL promova uma aprendizagem efetiva, não se deve negligenciar o facto de que a interdependência, entre os diferentes elementos CLIL, se fortalece quando as ligações entre língua, processamento cognitivo e cultura são explorados (Coyle et al., 2010). O que se entende, pois, por cultura e qual o papel que desempenha nesta abordagem dual? A definição de cultura, por natureza, não é consensual, dados os aspetos da vida humana que abrange. Brown (Brown, 2000, p. 179), por exemplo, refere o seguinte sobre este conceito: “The mental constructs that enable us thus to survive are a way of life that we call ‘culture’.” (p. 179). A cultura estabelece, de facto, para cada indivíduo, um contexto comportamental cognitivo e afetivo, isto é, um modelo que orienta a sua relação pessoal e social. Esta perceção é naturalmente subjetiva, dado que envolve uma filtragem da informação ainda antes de ser armazenada na memória, resultando, depois, numa forma de consciência seletiva. Assim sendo, é evidente que a cultura, como um arraigado conjunto de comportamentos e modos de perceção, condiciona imenso a aprendizagem de uma segunda língua. Na verdade, uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura é parte integrante de uma língua; as duas estão intrinsecamente interligadas e, caso se tenha a pretensão de separar uma da outra, perde-se a mútua significância. A aquisição de uma segunda língua implica, por isso, a aquisição de uma segunda cultura.

Seguindo este raciocínio, se a cultura determina o modo como interpretamos o mundo, e usamos a língua

para expressar essa interpretação, a abordagem CLIL abre a sala de aula a uma nova realidade intercultural. Os alunos têm, assim, a oportunidade de experienciar realidades interculturais mais ricas do que aquelas que lhes são facultadas em cenários monolíngues, fundamentais para um conhecimento mais aprofundado acerca do conceito de cidadania global. Esta possibilidade constitui, com efeito, um desafio enorme para os professores, na medida em que têm de ser mais proativos no desenvolvimento de parcerias, ao nível da comunidade em que se inserem, usando as tecnologias e as metodologias adequadas no estabelecimento destas conexões. (Coyle et al., 2010, p. 52).

Como já foi referido em secções anteriores, a interação é essencial na construção da língua, da reflexão e da cultura. Em contextos de aprendizagem da língua materna (L1), os significados e os valores são assimilados “*in loco*”, em simultâneo com o desenvolvimento da linguagem, o que pressupõe que a língua faça parte do que definimos como cultura e a reflita intrinsecamente. Face ao exposto, a cultura, associada a uma língua, não pode ser apreendida em meia dúzia de aulas: “Cultural awareness may focus on knowledge about different cultures, but the move towards intercultural understanding involves different experiences.” (Coyle et al., 2010, p. 53).

Em suma, a compreensão e as competências interculturais devem ser desenvolvidas através da interação, em contextos diversos e com protagonistas variados (os seus pares, professores e outros recursos em e através da língua estrangeira adotada no projeto) – nível micro –, para que novas situações, resultado do trabalho colaborativo na construção de significados, permitam aos alunos adequarem o seu discurso de forma significativa, de maneira a expandirem o seu próprio conhecimento – nível macro –, que deverá ultrapassar as fronteiras da sala de aula.

[...] in order for CLIL to have a cultural impact, learners need to engage in interactive and dialogic learning within the classroom and beyond. CLIL potentially offers a wide range of opportunities for intercultural interaction and has a fundamental role to play. The extent to which CLIL is successful will depend on the intercultural ethos of the classroom. (Coyle et al., 2010, p. 53)

2.7. Avaliação

Avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma tarefa simples, pois insere-se num contexto muito complexo, condicionado por “fatores situacionais de variada ordem: valores políticos, sócio-culturais, educacionais; tendências e tradições da educação escolar; a cultura institucional; e as expectativas da família ou da comunidade” (Vieira & Moreira, 2011, pp. 13,14). Deve, pois, constituir um momento fundamental de emissão de juízo de valor sobre o grau de qualidade de todo o trabalho pedagógico, tanto dos professores como dos alunos, devendo “assentar na reflexão, experimentação, regulação e negociação, um projeto sempre inacabado e que se vai construindo à medida que professores e alunos se interrogam acerca do que (não) faz sentido na educação” (Vieira, 2014, p. 4).

Os professores estão conscientes dos desafios intrínsecos à avaliação do progresso dos alunos, na medida em que os procedimentos de avaliação sumativa e de avaliação formativa acompanham todo o processo de ensino

e de aprendizagem. Todavia, na abordagem CLIL, a avaliação implica desafios ainda mais complexos, uma vez que está em causa uma abordagem pedagógica dual. Mehisto e Ting (2017, p. 213) afirmam que o objetivo primeiro da avaliação formativa na abordagem CLIL deve ser apoiar a aprendizagem, quer do conteúdo quer da língua, assim como desenvolver a sua literacia avaliativa, ou seja, a efetiva capacidade de avaliar a sua própria aprendizagem (ao nível do conteúdo e da língua), tirando conclusões, e implementar alterações que promovam o seu crescimento.

Na verdade, numa abordagem metodológica, onde se deve privilegiar a aprendizagem dialógica, são criadas oportunidades durante as quais é permitido aos alunos testarem os seus conhecimentos. A aprendizagem dialógica coloca o aluno no centro deste processo, criando-se, por essa razão, imensas oportunidades de avaliação das suas competências comunicativas e cognitivas. Ao invés, os cenários com uma elevada intervenção do professor acarretam uma reduzida verbalização por parte dos alunos, restringindo a capacidade do professor e dos alunos, em aferirem as necessidades ao nível da aprendizagem (mas também do próprio ensino).

Segundo Mehisto e Ting (2017), a avaliação sumativa serve o propósito de demonstrar que os objetivos, previamente e claramente apresentados, foram atingidos. A este propósito, afirmam que, do ponto de vista do aluno, para que a avaliação seja imparcial e equitativa, os alunos devem atempadamente aceder e compreender os objetivos da aprendizagem e os critérios definidos. A transparência deve imperar em todo o processo.

Intended learning outcomes provide a powerful positive reference point for assessment of learning, if those outcomes are Specific Measureable, Achievable, Realistic, Time bound, Engaging and Relevant. If they are not SMARTER, outcomes may instead demotivate learners and undermine learning. (Mehisto & Ting, 2017, p. 211)

Duas condições devem pesar nesta balança: por um lado, toda esta engrenagem necessita de atenção relativamente ao nível linguístico, bem como às suas carências ao nível da aprendizagem; por outro, é essencial que os alunos estejam conscientes do objetivo da avaliação. A linguagem académica usada na avaliação sumativa não deve constituir um obstáculo para a demonstração dos conhecimentos relativos aos conteúdos em causa. Por isso, é fundamental proporcionar aos alunos o apoio adequado e necessário.

Assim, a avaliação em CLIL deve ser sumativa e formativa. A primeira tem como desiderato a avaliação da aprendizagem dos alunos em termos de conteúdo de aprendizagem, num tempo específico. Acontece, geralmente, no final de uma unidade, de um período escolar, de um curso. Quanto à formativa, o objetivo é avaliar para a aprendizagem; é regular, contínua, ajudando-nos a perceber o quanto e o como os nossos alunos estão a aprender, tornando-se uma importante e efetiva fonte de feedback sobre o seu progresso, o que nos permite reformular estratégias, materiais e tarefas.

Concluindo, é essencial que coloquemos o aluno no centro do processo. Uma vez que a avaliação vai servir de ferramenta para a aprendizagem, quer do conteúdo quer da língua, as conclusões obtidas a partir de ambas deverão ser objeto de análise, por parte dos alunos e por parte dos professores. Este procedimento

conduzirá, com efeito, a mudanças na prática letiva dos professores e/ou nos métodos de aprendizagem dos alunos, tendo em vista um maior sucesso.

2.8. A centralidade do ensino e colaboração docente

Como se pode concluir, a implementação do CLIL nas escolas portuguesas requer uma liderança forte e com visão, bem como a colaboração estreita entre os professores de conteúdo e de língua, como forma de potenciar o seu crescimento/desenvolvimento profissional.

Forte e Assunção Flores (2013, p. 102), num estudo denominado “Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers”, concluem que, de uma forma geral, os professores afirmam que os problemas ao nível da colaboração dependem mais de questões organizacionais e estruturais, como o tempo e as condições de trabalho, da falta de formação a este nível, do que com a sua predisposição para trabalharem em conjunto. Os professores escrutinados valorizaram os encontros formais em reuniões de departamento e a participação em projetos orientados por instâncias governamentais. Com efeito, a aprendizagem, como confirma Day (n.d.), acontece através de uma variedade de atividades “formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, n.d., p. 16).

Efetivamente, a dinâmica interna de uma escola (modos de interagir, trabalhar, agir e pensar) pode ser facilitadora ou pode criar resistências aos processos formais e informais que nela se desenvolvem com vista à mudança de práticas sedimentadas ao longo do tempo. A cultura do individualismo, que resiste ainda nas nossas escolas, em oposição a uma cultura participada e colaborativa, promove uma lógica compartimentada; o currículo continua a situar-se numa lógica centralizada; e o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se somente com os alunos. A sala de aula continua a constituir o espaço privado, onde o professor pode exercer o seu juízo discricionário. Contudo, como Hargreaves e Fullan (2012, p. 106) asseveram: “Isolation protects teachers to exercise their discretionary judgement in their classrooms, but it also cuts teachers off from the valuable feedback that would help those judgements be wise and effective.” (p. 106). E acrescentam: a incerteza, embora a torne interessante, inconstante e desafiadora, é inerente à profissão de professor. Contudo, essa incerteza, o isolamento e o individualismo constituem um *cocktail* tóxico. Efetivamente, lidar com todas essas contingências, de forma isolada, aumenta os níveis de ansiedade e empobrece a aprendizagem. As culturas individualistas, enraizadas nas condições e contextos de trabalho, uniformizam os professores, no que ao seu desempenho diz respeito: impelem-nos a não arriscarem, a não saírem da sua zona de conforto (Hargreaves & Fullan, 2012, pp. 107, 111). A balcanização, enquanto forma de cultura, fortemente enraizada nas estruturas das escolas, constitui assim um entrave ao espírito de colaboração e de colegialidade. Com efeito, os professores trabalham em função dos interesses de um grupo

ou departamento, competindo entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola. Esta postura constitui, muitas vezes, um obstáculo aos professores que desejam ampliar a sua esfera de conhecimento do ensino e da aprendizagem, para além “das tradições e das normas que informam o grupo disciplinar ou o seu nível de referência”.

Forte and Flores (2013, p. 103) sustentam que é crucial o papel que as lideranças desempenham na mudança da realidade acima mencionada. Na verdade, a criação de condições de trabalho que proporcionem a partilha de experiências nas escolas é fundamental para a promoção da motivação e satisfação profissional e, consequentemente, para a concretização do trabalho colaborativo autêntico e produtivo.

A implementação do CLIL, fortemente assente no trabalho colaborativo, requer um grande investimento, por parte da liderança das escolas em Portugal, na formação especializada dos professores, na criação de condições de trabalho adequadas e consentâneas com a concretização de um trabalho de qualidade. Só assim teremos a adesão de professores motivados e dispostos a saírem da sua zona de conforto.

Concluindo, a criação de culturas de aprendizagem profissional, que incentivem os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros, deverá ser um dos principais desideratos do diretor de uma escola, enquanto líder e gestor de desafios, de projetos e de sensibilidades, que se complementam, mas que são essenciais à concretização do seu projeto educativo.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Objetivos

Após a escolha e justificação do tema do estudo, “*Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso*”, e da explicitação do quadro ético e concetual, foram delineados os seguintes objetivos para o estudo empírico:

1. Analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL.
2. Caracterizar mudanças na pedagogia/ práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL.
3. Caracterizar as perceções dos alunos no que respeita ao seu envolvimento no projeto CLIL.
4. Conhecer as perceções dos encarregados de educação sobre o projeto CLIL.

Com este estudo de caso avaliativo, pretende-se recolher, organizar e analisar informação, que nos permita inteirar do impacto desta abordagem no agrupamento: dos benefícios ao nível da aprendizagem integrada de conteúdos diversos e de língua; da motivação e do envolvimento dos alunos no processo; dos constrangimentos sentidos e observados pelos professores, nomeadamente, na preparação e na organização do seu trabalho, e nas mudanças percebidas; das necessidades de formação; e, muito relevante, do papel do aluno e do professor na sala de aula.

3.2. Contexto

Como já referido, o estudo concretizou-se no Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso (AEPL), que integra um Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu (PEDE) e que assume, como seu principal objetivo, uma educação multicultural e multilinguística. Para a concretização do PEDE, o Agrupamento submeteu candidaturas ao Programa Erasmus + para o financiamento da formação de docentes no estrangeiro. Como resultado desta formação, bem como do envolvimento de alunos e professores em projetos europeus Erasmus + e eTwinning, surgiu a necessidade de se continuar a promover a aprendizagem em línguas estrangeiras de forma mais estruturada, o que levou, em junho de 2016, à apresentação de uma proposta CLIL, para ser implementada a partir do ano letivo de 2016/17 numa turma de 7.º ano de escolaridade da escola sede, e que foi aprovada. O projeto foi apresentado com o seguinte horizonte temporal:

- 2016/17 – 1 turma de 7.º ano na escola sede;
- 2017/18 – 1 turma de 8.º ano (continuidade) e 2 turmas de 7.º ano (escola sede / EBI do Ave);
- 2018/19 – 1 turma de 9.º ano (continuidade), 2 turmas de 8.º ano (continuidade – escola sede/EBI do Ave) e 2 turmas de 5.º ano (escola sede/EBI do Ave).

Colocar em prática um projeto desta natureza implicou o estabelecimento do leque de disciplinas a envolver e a forma de articular os conteúdos das mesmas para que os alunos não tivessem uma sobrecarga exagerada de horas lecionadas em língua inglesa.

Assim, no ano letivo de 2016/2017, estava previsto o envolvimento de seis disciplinas – Matemática, Física e Química, Ciências Naturais, Geografia, História e Educação Física – nas quais se deveriam lecionar dois conteúdos/temas por disciplina/ano em língua inglesa, ou seja, doze conteúdos/temas por ano.

No final do 3º ciclo, a carga horária semanal conseguida no 9º ano de escolaridade, nas disciplinas de Educação Física, Geografia e Matemática foi a que se apresenta no Quadro 1.

No primeiro ano de funcionamento, a operacionalização do projeto teve por base as seguintes etapas:

- 1.** Seleção de uma turma de 7.º ano que congregava um conjunto de alunos comum nível de Inglês relativamente homogéneo. Essa seleção teve por base as classificações obtidas na disciplina de Inglês no 6.º ano de escolaridade.
- 2.** Distribuição da carga horária das disciplinas CLIL, acautelando que o contacto com a língua inglesa é distribuído com alguma uniformidade ao longo da semana.
- 3.** Planificação do processo de ensino e aprendizagem de forma articulada.
- 4.** Reunião com os encarregados de educação para explicitação do projeto e envolvimento dos mesmos.
- 5.** Monitorização trimestral do processo para, em caso de necessidade, se proceder a reajustes.

9º DISCIPLINAS	NÚMERO DE AULAS	PERCENTAGEM DE AULAS CLIL
EDUCAÇÃO FÍSICA	13 aulas (650')	18%
GEOGRAFIA	8 aulas (400') Nota: 4 foram lecionadas em modalidade par pedagógico (disciplinas de Inglês e Geografia)	12%
MATEMÁTICA	12 aulas (600')	9%

Quadro 1 - Distribuição da carga horária semanal em língua inglesa no 9.º ano de escolaridade

No ano letivo de 2017/2018, foram incluídas mais quatro turmas neste projeto: duas do 5.º ano de escolaridade e duas do 7.º ano de escolaridade. O presente estudo envolve a turma de 7.º ano inicial (2016/2017), durante todo o seu percurso no terceiro ciclo do ensino básico.

Por se tratar de um projeto inovador, envolvendo diferentes sensibilidades e complexas metodologias, a sua coordenação torna-se essencial. Com efeito, de acordo com as recomendações emanadas no Relatório Final do estudo de avaliação externa sobre a eficácia da implementação do Projeto Ensino Bilingue Precoce (2014, p. 51), devem “selecionar-se coordenadores de Projeto que dominem a língua inglesa e a respetiva didática”. Assim sendo, ao assumir esta enorme responsabilidade, enquanto professora da disciplina de inglês, diretora de turma e coordenadora deste projeto, estava ciente das dificuldades, consciente do desafio e, naturalmente, determinada para que fosse um sucesso. Seguiu-se esta dinâmica: no início de cada ano letivo, como coordenadora, convocava a equipa: professores de conteúdo e de língua envolvidos, o Diretor da escola, a Coordenadora dos projetos europeus e, algumas vezes, a Doutora Maria Alfredo Moreira do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Esta reunião tinha, como principal pressuposto, calendarizar e articular as atividades a desenvolver ao longo do ano; definir a inclusão de documentos no dossiê do projeto; e a coadjuvação entre professores de língua e de conteúdo. Relativamente ao último ponto, coadjuvação entre professores de língua e de conteúdo, analisados os respetivos horários, estabelecíamos os dias da semana para planificação das atividades e respetiva observação. A dificuldade na atribuição de um número suficiente de horas, no horário semanal do professor, para trabalhar colaborativamente com a docente da disciplina de Inglês e com os docentes das outras disciplinas de conteúdo, muitas vezes, tornava esta tarefa hercúlea. O correio electrónico foi, por isso, um dos meios muitas vezes privilegiados para a concretização do trabalho colaborativo entre professor de língua e de conteúdo. A observação ocorria, pelo menos, uma vez durante uma sequência de aulas e, muitas vezes, com a presença de dois ou mais professores de língua. A Doutora Maria Alfredo do Instituto de Educação da Universidade do Minho também assistiu a aulas sempre que houve disponibilidade. Os encontros formais, após a observação, para discussão dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar, dadas as dificuldades referidas, atendendo aos horários individuais, eram de difícil concretização, o que implicava que a monitorização, a

meio do processo, se fosse fazendo via correio electrónico, ou em encontros individuais com os professores de conteúdo.

No final do ano, os intervenientes, acima mencionados, reuniam novamente para um balanço das atividades concretizadas, análise das dificuldades e apresentação de propostas, capazes de potenciar o projeto.

Releve-se ainda que, durante este processo, no final de cada período, enquanto coordenadora, reunia com os encarregados de educação, para os envolver na dinâmica do projeto e informá-los sobre o desenrolar das atividades previstas, aproveitando o ensejo para fazer um balanço tanto quanto possível realista da sua consecução.

3.3. Participantes

Neste estudo, participaram o Diretor do Agrupamento, a Coordenadora dos projetos europeus e a professora/investigadora; os professores envolvidos no projeto CLIL, quer de conteúdo quer de língua, e os alunos da turma do 9.º ano de 2018/19 e os respetivos encarregados de educação. Assim, entre o ano letivo de 2016/17 e 2018/19, seguiu-se o percurso de uma turma ao longo do terceiro ciclo do ensino básico, desde o 7.º ao 9.º ano. No estudo envolvemos 3 professores de conteúdo desta turma: Matemática, Geografia e Educação Física, que lecionavam o 9º ano; 3 professores que participaram no projeto CLIL, mas não lecionam a turma em estudo e 3 professoras da disciplina de Inglês, que davam o apoio linguístico. (Quadros 2 e 3).

PROFESSORES - ESPL	2016/2017 – 7º Ano	2017/2018 – 8º Ano	2018/2019 – 9º Ano
1. Educação Física 1	X	X	X
2. F. Química	X	X	
3. Geografia	X	X	X
4. Matemática	X	X	X
5. Inglês 1	X	X	X
6. Inglês 2	X	X	X

Quadro 2 - Professores de Conteúdo envolvidos no projeto CLIL de 2017/201 a 2018/2019 na Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso (ESPL)

PROFESSORES - EBI AVE	2017/2018 – 5º Ano	2018/2019 – 6º Ano
7. Ed. Visual e Tecn.	X	X
8. Educação Física 2	X	X
9. História	X	
10. Inglês 3	X	X

Quadro 3 - Professores envolvidos no projeto CLIL de 2017/2018 a 2018/2019 na Escola Básica Integrada do Ave (EBI do Ave)

A turma do estudo foi selecionada, como já referido, pelo nível de Inglês obtido no 6.º ano de escolaridade (não inferior a 3) e pela disponibilidade manifestada pelos encarregados de educação para que os filhos participassem neste projeto. A turma era constituída por 30 alunos no 9.º ano (ano de estudo). Em julho de 2016, realizou-se uma reunião com os encarregados de educação, dando-lhes a conhecer o projeto e permitindo que estes pedissem a transferência dos seus educandos para outras turmas, caso não pretendessem integrar o projeto CLIL. Por unanimidade, os encarregados de educação anuíram à proposta apresentada para participação no estudo de investigação.

3.4. Tipo de estudo

Fundamentada numa visão transformadora e emancipatória de educação em línguas, recorreu-se a uma metodologia mista qualitativa/interpretativa e quantitativa para a concretização do estudo. Cumpriram-se objetivos do tipo descritivo e avaliativo, pois tratou-se de avaliar a implementação da abordagem CLIL no agrupamento onde a investigadora deste estudo leciona, permitindo uma aproximação prática a um caso específico de articulação curricular, entre as disciplinas de Inglês e de Geografia, tendo por base a implementação de três aulas CLIL (v. Figura 5).

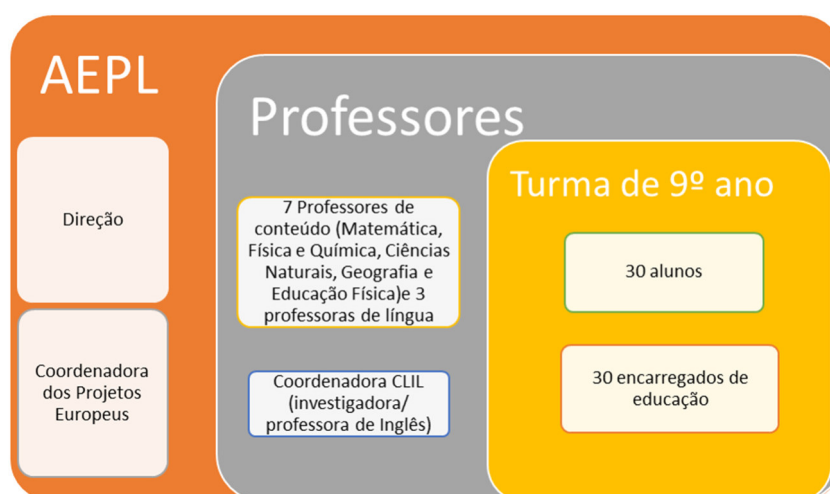


Figura 5 - Tipologia do estudo: estudo de caso aninhado

O estudo de caso avaliativo enquadra-se no paradigma interpretativo, privilegiando a investigação qualitativa em detrimento da investigação quantitativa. Estes dois tipos de investigação, de acordo com Stake (2009), distinguem-se pelo facto de o investigador quantitativo ter o foco da sua investigação no controlo de variáveis e na explicação resultante desse controlo, ao invés, o investigador qualitativo preocupa-se em compreender inter-relações no seio do objeto de estudo e na interpretação de dados, não numéricos, com o intuito de encontrar explicações.

Os métodos de investigação quantitativa são muito usuais em ciência, já que visam estabelecer relações de causa-efeito que permitam conduzir a generalizações decorrentes do estudo efetuado (Stake, 2009). Por seu lado, “os investigadores qualitativos tratam a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão. A particularização é um objetivo importante, uma vez conhecida a particularidade do caso” (Stake, n.d., p. 55). Na investigação, apesar de termos recorrido a alguma quantificação para tratar uma elevada quantidade de informação, procuramos compreender que mudanças estavam a ser implementadas e como se posicionavam os sujeitos envolvidos, na sua idiossincrasia e singularidade:

Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. (...) Estudamos um caso quando ele se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes. (Stake, n.d., p. 11)

O estudo de caso apresenta, ainda, as seguintes características (Bassey, 1999):

- É conduzido tendo em conta um limite espacial e temporal, i.e., uma singularidade. No caso, o foco é na implementação do projeto CLIL num agrupamento de escolas;
- O projeto reveste-se de interesse no contexto educativo em que foi implementado, constituindo uma mudança na prática educativa dos professores e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos: “It seems unlikely that educational actions, or the consequences of educational decisions, can be studied trustworthily other than in their natural context.” (Bassey, n.d., p. 60).
- Os estudos de caso requerem a recolha de informação suficiente, sendo possível: explorar as suas características mais relevantes; formular interpretações plausíveis; testar a sua fiabilidade; contribuir para pesquisa relevante existente na literatura; produzir de forma credível conclusões sobre o estudo capazes de convencer a audiência; proporcionar a sua monitorização (audit trail) a outros investigadores para que possam validar e desafiar os resultados, ou construir argumentos alternativos (Bassey, n.d., p. 58).

O estudo de caso “*Avaliação da Implementação da Abordagem CLIL*” é avaliativo e tendencialmente qualitativo, tendo, contudo, recorrido a alguns procedimentos quantitativos. O estudo procura salientar os pontos fortes e debilidades

do projeto CLIL, sem deixar de atender à natureza do processo.

O investigador escolhe critérios específicos ou um conjunto de interpretações através dos quais as forças e as fraquezas do programa, os seus sucessos e fracassos se tornarão evidentes (...). O avaliador mais qualitativo salienta normalmente a qualidade das atividades e dos processos, retratando-os numa descrição narrativa e numa asserção interpretativa. Todas as estratégias incluem a essencialidade dos contextos, de múltiplos pontos de vista e da triangulação. O leitor precisa de compreender o mérito do caso – e os problemas e os critérios são selecionados para isso. (Stake, n.d., p. 111)

Ao longo do estudo, recolheu-se informação através da observação, de entrevistas e da aplicação de questionários; analisou-se a informação recolhida, tendo em atenção os objetivos iniciais e os obstáculos encontrados; por fim, sugerem-se algumas medidas a adotar para potenciar as mais-valias do projeto CLIL neste agrupamento de escolas.

3.5. Estratégias de recolha e análise da informação

O Quadro 4 apresenta a articulação entre os objetivos do estudo e as estratégias de recolha de informação.

Objetivos	Estratégias de recolha de informação
Analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL	Testemunho escrito: questionário enviado por email ao diretor do agrupamento – obj.1
Caracterizar mudanças na pedagogia/práticas docentes suscitadas pela abordagem CLIL	Testemunho escrito: questionário à coordenadora dos projetos internacionais – obj. 1
Caracterizar as perceções dos alunos no que respeita ao projeto CLIL	Entrevista de grupo aos professores de conteúdo envolvidos no projeto CLIL (7) e às professoras de língua (3), em desdobramento, isto é, 2.º e 3.º ciclos, em dois momentos distintos – obj. 1 e 2
Conhecer as perceções dos encarregados de Educação sobre o projeto CLIL	Observação de aulas – obj. 2 e 3 Questionário aos alunos – obj. 3
	Questionário aos encarregados de educação – obj. 4

Quadro 4 - Objetivos e estratégias de recolha de informação

Como recomendado nos estudos de caso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática.

A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados. Assim, qualquer descoberta ou

conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (Yin, 2003, p. 121).

Assim, este estudo recorreu a distintas fontes de informação, como entrevistas sob a forma de testemunhos escritos, ao Diretor da escola e à Coordenadora dos projetos europeus; entrevistas semiestruturadas a dez professores do projeto CLIL; observação de três aulas da disciplina de Geografia; e questionários *online* aos trinta alunos envolvidos e aos respectivos Encarregados de Educação. A aplicação destes instrumentos ocorreu no fim do terceiro ciclo, ou seja, no 9.º ano de escolaridade, o que correspondeu ao terceiro ano de implementação do projeto.

3.5.1 Entrevista: testemunho escrito

A entrevista por testemunho escrito permitiu, por parte dos visados, o Diretor da Escola e a Coordenadora dos projetos europeus, uma reflexão mais ponderada, alicerçada, e holística da realidade do agrupamento, dada a experiência acumulada, obtendo-se, deste modo, um testemunho mais produtivo. Os anexos 2 a 5 contemplam os guiões para recolha dos seus testemunhos, os termos de consentimento livre e esclarecido, bem como as respetivas respostas.

Relativamente à análise do testemunho escrito, visou-se analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente, em resultado da introdução da abordagem CLIL, tendo em conta as seguintes categorias:

- Diretor: relevância do projeto CLIL na escola e mudanças organizativas que o projeto implica;
- Coordenadora dos projetos europeus: articulação do CLIL com o PEDE (Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu) e avaliação dos resultados da formação já realizada.

3.5.2 Entrevista semiestruturada

Segundo Yin (2003, p. 112), a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso, sendo a entrevista “considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, [...] extrair conclusões sobre o estudo em causa (Montaño, 2010, p. 62). As entrevistas semiestruturadas proporcionam uma grande flexibilidade, pois permitem alterar a ordem das questões e introduzir outras complementares não previstas e, por conseguinte, a obtenção de mais informação do que a previamente antecipada. Estão mais próximas do paradigma qualitativo, permitindo interações mais ricas e respostas mais personalizadas (McDonough and McDonough, 1997, p. 183).

A ideia inicial era fazer entrevistas de grupo aos professores envolvidos no projeto CLIL no seu todo, envolvendo, assim, tanto os professores que trabalharam na turma que esteve na base deste estudo como em outras turmas que se foram juntando ao projeto. Todavia, devido às grandes dificuldades em conseguir juntar os dez professores num só espaço e tempo para as entrevistas, optou-se por realizar entrevistas individuais ou com 2 ou mesmo 3 pessoas em simultâneo.

A entrevista aos professores envolvidos no projeto CLIL, (professores de conteúdo e de língua), concretizou-se em desdobramento, ou seja, 2.º e 3.º ciclos, em dois momentos distintos; tendo em conta as categorias ilustradas no Quadro 5. A análise das entrevistas permitiu reunir informação para responder aos objetivos 1 e 2 de estudo (cf. Quadro 4).

Guião	Categorias de análise
Que mudanças na implementação da abordagem CLIL percecionou ao nível da sua prática docente?	Mudanças percecionadas ao nível das práticas docentes
Atendendo ao modelo de planificação utilizada: <ul style="list-style-type: none"> • O que é que o distingue de práticas anteriores? • Que alterações se concretizaram? • Que dificuldades foram experienciadas e de que forma foram ultrapassadas? 	Modelo de planificação Dificuldades experienciadas e formas de resolução
Recursos e materiais utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • Em que medida foram eficazes? • Quais foram as dificuldades encontradas na sua seleção e construção? 	Recursos e materiais usados
Atendendo à especificidade desta abordagem pedagógica, considera que a formação disponível satisfaz/não satisfaz? Queira especificar/propor alternativas.	Necessidades de formação
Que alterações implica esta abordagem ao nível do papel do aluno e do professor na sala de aula?	Papel do aluno e do professor

Quadro 5 - Guião das entrevistas e categorias para análise

As entrevistas seguiram um guião previamente elaborado, que incluiu questões importantes que assegurassem o tratamento de assuntos fundamentais nesta abordagem. Para o efeito, produziu-se o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (T.C.L.E.), que foi entregue aos professores com as questões do guião. Cada um dos professores entrevistados tomou conhecimento e assinou, anuindo desta forma à sua realização (Anexo 6). As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e, depois, enviadas aos professores para posterior verificação (Anexo 7).

Sobre esta técnica, no âmbito da investigação qualitativa, no processo geral de análise, Miles e Huberman (1994, p. 12) aludem a três momentos essenciais na análise de dados, que se relacionam de forma interativa, como se pode confirmar na Figura 6 abaixo: recolha de dados, redução de dados/apresentação dos dados e verificação das conclusões.

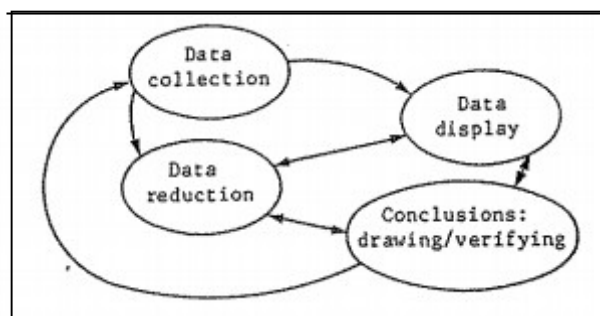


Figura 6 - Componentes da análise de dados: modelo interativo (Miles & Huberman, 1994, p.12)

Assim, depois da recolha, segue-se a redução dos dados, ou seja, a redução dos textos transcritos em unidades analisáveis, relevantes e significativas no contexto do estudo. De facto, como refere Gómez et al. (1996, p. 26), uma questão importante que se coloca, na categorização dos dados, é precisamente estabelecer as categorias a utilizar. No caso específico, foram estabelecidas, *a priori*, seis categorias, decorrentes do guião (cf. Quadro 5). Este sistema de categorias será “a coluna vertebral dos conceitos presentes na informação analisada e, pode assumir-se como um mapa de significados, cuja função será refletir a estrutura do conjunto” (Gómez et al., 1996, p. 27).

3.5.3 Observação

Bogdan e Biklen (1994, p. 47), relativamente à investigação qualitativa, enunciam várias características, sendo uma delas “o ambiente natural, isto é, a fonte direta dos dados, e o investigador como o seu instrumento natural” (p. 47).

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (Bogdan et al., 1994, p. 48)

A observação foi outra estratégia utilizada para a recolha de dados para este estudo de caso, já que este tipo de investigação se baseia essencialmente no trabalho de campo. Aliás, a observação é fundamental para a avaliação da metodologia CLIL, pois, como é uma abordagem dual, exige, quer do professor de conteúdo, quer do professor de língua, uma aprendizagem relativa às metodologias que estão subjacentes a cada uma das áreas curriculares.

A observação de aulas constitui uma importante estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional. Com efeito, é uma estratégia autossupervisiva potencialmente transformadora da ação e do contexto em que os docentes trabalham, operacionalizando princípios como a indagação crítica, a intervenção, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação (Vieira & Moreira, 2011, p. 27).

No nosso sistema educativo, onde a cultura de colaboração entre pares não é uma prática comum, a aplicação desta metodologia é ainda mais impactante. Todos os professores implicados neste projeto foram alvo de

observação de aulas no âmbito do projeto CLIL, em diferentes momentos ao longo do ano letivo, quer pela professora investigadora de Inglês, quer pelas restantes docentes de língua, envolvidas no projeto.

Na verdade, que melhor laboratório, para o investigador, senão a sala de aula para a recolha de dados do seu estudo? Como afirma Pedro Reis (n.d., p. 11), “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (p. 11).

Além disso, a observação “é um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.” (p. 11).

A observação constitui, também, “uma forma de operacionalização dos princípios de supervisão, tais como a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação (...) e deve ser entendida como uma estratégia de auto-supervisão e de supervisão colegial (...), numa aceção dialógica da interação” (Vieira & Moreira, 2011, pp. 27), no caso, entre o professor de língua e de conteúdo. Acima de tudo, “à luz de uma visão transformadora da supervisão (...), a observação de aulas assume a função principal de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, pp. 27, 38, 39)

Foram observadas três aulas, durante o ano letivo de 2018/19, na disciplina de Geografia, de 9.º ano. Estas aulas foram videogravadas. A recolha de informação foi realizada tendo em conta os seguintes focos de observação/categorias: *ambiente de trabalho e tarefas; multimodalidade na prática educativa; papéis do professor e aluno; comunicação pedagógica* (Quadro 6).

Objetivo	Focos de observação/ Categorias de análise
Caracterizar mudanças na pedagogia/práticas docentes suscitadas pela abordagem CLIL	Ambiente de trabalho e tarefas Multimodalidade na prática comunicativa Papéis do professor e aluno Comunicação pedagógica

Quadro 6 - Objetivo, focos de observação e categorias de análise da observação de aulas

Antes da concretização da recolha de imagens nas aulas CLIL a observar, no início do ano letivo, os encarregados de educação tomaram conhecimento desse facto, autorizando a recolha das mesmas, tendo-lhes sido garantido que as imagens e vídeos realizados serviriam para a avaliação do projeto CLIL, estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada (Anexo 5).

Enquanto investigadora, assumi um papel não participante/não intrusivo na maior parte do tempo. Contudo, uma ou outra vez, inerente à própria abordagem CLIL, e como professora de língua da turma, era esporadicamente interpelada pelos alunos durante as propostas de trabalho, que se encontravam a realizar, nomeadamente, em atividades de grupo, passando ao papel de observadora participante. A minha presença foi

encarada como natural: foi acontecendo, ao longo do 7.º, 8.º e 9.º ano. Constatou-se, com frequência, um notório esforço dos alunos para se exprimirem em língua inglesa.

A escolha da turma do 9.º ano, para observação foi intencional: por um lado, tínhamos iniciado com ela a abordagem CLIL no agrupamento; por outro lado, encontrava-se na reta final de concretização do terceiro ciclo do ensino básico e, também, da implementação do projeto. A observação de aulas CLIL, como coordenadora do projeto e professora de língua, já tinha ocorrido em outras ocasiões, nesta disciplina e em outras envolvidas no projeto.

3.5.4 Questionários *online*: encarregados de educação e alunos

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. Não é uma das técnicas mais representativas da investigação qualitativa. O seu uso associa-se, normalmente, a técnicas de investigação quantitativa, pese embora o facto de esta prática constituir uma importante fonte de recolha de informação e, por isso, ser utilizada na investigação qualitativa também. Nesta técnica não há comunicação bilateral entre o investigador e o sujeito. A comunicação concretiza-se do investigador para o sujeito, através de um documento, o mediador, no caso, o questionário/formulário *online*. Este tipo de técnica implica algumas limitações, pois corre-se o risco de os questionários não serem preenchidos corretamente mas, por outro lado, permite inquirir um conjunto mais vasto de indivíduos em pouco tempo.

Uma vez que o início deste projeto CLIL, no AEPL, implicou a apresentação prévia aos encarregados de educação, seguida da sua anuência para que os filhos integrassem a turma, bem como uma reflexão sobre os resultados do projeto nas reuniões de final de período, realizadas com a diretora de turma/ investigadora, considerou-se pertinente recolher dados relativos à perceção com que os encarregados de educação ficaram do envolvimento dos seus educandos neste projeto.

Na verdade, os encarregados de educação poderão ser a mola-real, o móbil para o sucesso ou fracasso na implementação de projetos na escola.

A participação dos pais e encarregados de educação (pais/EE) na escola é um direito consignado na lei. Tal direito está contextualizado em diferentes normativos legais, nomeadamente, no n.º 3 do art.º 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual pode ler-se que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”, Na Constituição da República Portuguesa, no n.º 5 do artigo 36.º, estabelece-se, por um lado, que “os pais têm o direito e o dever de educação (...) dos filhos” e, por outro, na alínea c), do n.º 2 do artigo 67.º, que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”.

A par dos encarregados de educação também se considerou importante auscultar os alunos. Neste sentido, aplicaram-se questionários *online* aos alunos da turma do 9.º ano (que iniciaram o CLIL no 7.º ano, em 2016/17 – Anexo 9) e aos seus encarregados de educação (Anexo 10). Foram recolhidas 90 respostas, resultantes da apreciação dos alunos

às três disciplinas envolvidas no projeto: Educação Física, Geografia e Matemática. Dos questionários dos alunos constavam dados para a sua caracterização (*nome, idade, género, identificação da atividade CLIL e disciplina envolvida*); duas questões de resposta aberta e duas de resposta fechada (com escala de concordância de três pontos: *concordo / concordo parcialmente / discordo*) – v. Quadro 7.

Itens de resposta fechada
Compreendi os conteúdos lecionados em Inglês
Participei oralmente em Inglês na aula
Compreendi as atividades propostas
Fui capaz de realizar as atividades propostas
Fui capaz de resolver dúvidas e dificuldades
Gosto de aprender com o método CLIL

Quadro 7 - Itens de resposta fechada do questionário aos alunos

As questões de resposta fechada foram sintetizadas seguindo procedimentos de análise da estatística descritiva. As questões de resposta aberta foram analisadas de acordo com as categorias presentes no Quadro 8.

Itens de resposta aberta	Categorias de análise
Indica as dificuldades que sentiste durante as aulas CLIL	Dificuldades
Indica os aspetos mais positivos das aulas CLIL	Aspetos positivos
Indica sugestões de melhoria para as aulas CLIL	Sugestões

Quadro 8 - Itens de resposta aberta do questionário aos alunos

Quanto ao questionário aos encarregados de educação, ele continha, na primeira parte, dados de caracterização do respondente, nomeadamente, *o género, a idade, o grau de parentesco, a habilitação académica e a profissão*; na segunda parte, seis questões de resposta fechada (com escala de concordância: *concordo / concordo parcialmente / discordo*) e, na terceira parte, uma questão de resposta aberta (Quadro 9)

Itens de resposta fechada	
Obtive as informações e esclarecimentos necessários sobre o projeto	
O meu educando está mais interessado / motivado para a disciplina de Inglês	
O meu educando melhorou o seu desempenho na disciplina de Inglês	
O meu educando está mais interessado / motivado para as disciplinas abrangidas pelo projeto CLIL	
O meu educando melhorou o seu desempenho nas disciplinas abrangidas pelo projeto CLIL	
O meu educando tem sentido dificuldades no acompanhamento das aulas lecionadas em língua inglesa	
Questão aberta	Categorias
Recomendaria a outros pais o projeto CLIL? Justifique a sua resposta, mencionando as vantagens que lhe reconhece, bem como as dificuldades.	Dificuldades Benefícios

Quadro 9 - Itens do questionário aos encarregados de educação

Tal como aconteceu para os alunos, as respostas fechadas foram submetidas a uma análise estatística descritiva e as respostas abertas a uma análise de conteúdo categorial.

3.6 A ética da investigação

Segundo Jo e Steven McDonough (1997, p. 67,68), há questões éticas importantes a considerar quanto à recolha, interpretação e publicação dos resultados de um estudo de investigação, que, naturalmente, implicam quer o investigador quer os intervenientes que fornecem a informação. Estas questões relacionam-se com os seguintes aspetos: o acesso ao local onde a investigação vai ter lugar; a proteção/anonimato dos participantes que fornecem a informação; a proteção e a validade dos dados recolhidos; a concordância acerca da divulgação e da publicação do estudo realizado; os códigos de conduta sobre a generalização e sua aplicação noutros contextos. Os autores afirmam que todos estes elementos interagem entre si e que a qualidade do estudo reside no equilíbrio e no compromisso entre eles.

Relativamente ao primeiro aspeto, o Diretor da escola foi informado da minha intenção de realizar um estudo de caso, que envolvia precisamente o projeto CLIL, implementado no Agrupamento desde o ano letivo de

2016/2017. Desde logo, apoiou a proposta, concordando em me conceder o seu testemunho relativamente ao projeto e colocando à minha disposição os recursos que necessitasse para a concretização do mesmo.

No que à confidencialidade do estudo diz respeito, o Diretor consentiu na publicação dos resultados finais do estudo, com a identificação do nome da escola. Para o efeito, foi elaborado um documento de consentimento informado, que consta do Anexo 1. A publicação e divulgação dos dados recolhidos foi autorizada pelo Diretor de Agrupamento, constituindo uma etapa importante, já que a sua divulgação pode servir de inspiração a outros Agrupamentos / Escolas que pretendam implementar a metodologia CLIL.

Ainda a este respeito, para a realização das entrevistas, todos os professores tomaram conhecimento e assinaram o respetivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) (Anexo 6). As entrevistas realizadas foram, reitero, transcritas e, de seguida, enviadas aos entrevistados para verificação e correção de informação, assegurando-se assim a proteção dos dados e a sua fiabilidade.

Foi solicitado, insisto também, aos encarregados de educação dos alunos, um pedido de autorização, por escrito, para recolha de imagens, assegurando-lhes a sua utilização para fins unicamente académicos, estando a identidade e a privacidade dos seus educandos asseguradas (Anexo 8).

Este estudo foi conduzido tendo em consideração o mais profundo respeito pelos intervenientes, partindo do pressuposto de uma avaliação, o mais isenta possível, dos factos apurados e dos acontecimentos observados. Foi orientado por princípios como a responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor, objetividade e integridade. Tal como referem (McDonough & McDonough, 1997, p. 68):

There may be tensions to be resolved for any particular piece of research between confidentiality and protection, and publication; between sensitivity and reliability; between replicability and context-specificity; and possibly between validity and reliability in some cases. (McDonough & McDonough, 1997, p. 68)

Neste sentido, procurou-se atenuar possíveis tensões entre a identificação do Agrupamento e o anonimato dos envolvidos. Como referido, o Diretor do AEPL autorizou a investigação e a divulgação / publicação dos resultados. Todos os participantes foram informados que tal publicação poderia acontecer mas que, apesar de ser divulgado o nome do estabelecimento de ensino, não seriam divulgados os nomes dos professores, alunos e encarregados de educação envolvidos. Por esta razão, as entrevistas aos professores estão identificadas apenas pela disciplina e não pelo nome do professor. A turma de 9.º ano envolvida no estudo também não está identificada. O Diretor e a coordenadora dos projetos europeus mantiveram disponibilidade para que a sua identidade fosse revelada, já que, apesar dos seus nomes não serem mencionados no estudo, não é difícil a sua identificação, tendo em atenção o nome da escola e o horizonte temporal. Assim, foram tomados os cuidados necessários para que a identidade dos envolvidos fosse protegida, respeitando-se, também, o seu desejo de que o projeto fosse conhecido.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo incide nos resultados do estudo de caso e segue o esquema da Figura 5 na sua organização. Começamos com os resultados dos testemunhos escritos do Diretor e Coordenadora dos projetos europeus, avançando para os resultados das entrevistas, seguidamente para a observação de aulas, para terminar com os resultados dos questionários aos alunos e encarregados de educação. A análise estrutura-se segundo as categorias de análise explicitadas no capítulo anterior.

4.1. Testemunho escrito do Diretor

4.1.1. Relevância do projeto CLIL

O testemunho do Diretor do Agrupamento encontra-se no Anexo 3. Mostra-se convicto da importância da língua inglesa no mundo global em que nos encontramos, pois, na sua opinião, ser proficiente nesta língua é dispor de uma “ferramenta” diferenciadora, ou seja, munir os nossos alunos de uma “janela de oportunidade”, capaz de os influenciar positivamente nas mais diversas circunstâncias: estudo, trabalho, viagem, negócio, lazer...

Inserido num meio rural, o Agrupamento apresenta lacunas ao nível da literacia e do uso desta língua estrangeira, que o projeto CLIL poderá ajudar a colmatar.

4.1.2. Mudanças organizativas que o projeto implica

Em termos formais, o Diretor da escola reconheceu não se observarem alterações muito significativas. Quis, sim, relevar a postura dos professores, que, saindo da sua “área de conforto”, abraçaram firmemente este projeto, pelo reconhecimento das suas mais-valias pessoal e, sobretudo, educacional, enquanto oportunidade diferenciadora e promotora da língua inglesa e da excelência do trabalho conjunto, apanágio de uma escola moderna. Com efeito, para que os alunos possam assimilar conteúdos e aprender, simultaneamente, uma língua estrangeira, exige dos professores uma firme predisposição, uma autêntica cooperação, quer na preparação, quer na elaboração, quer na implementação do projeto, através de metodologias adequadas e diferenciadas, promotoras de aprendizagens significativas.

Na sua opinião, porque a escola ainda não possui autonomia suficiente, quanto aos meios, aos espaços, aos tempos letivos, e quanto ao currículo, projetos com esta qualidade e diferenciação só são exequíveis se se conseguir reunir uma equipa coesa e motivada, científica e pedagogicamente bem preparada, tendo ao seu dispor, nos horários, momentos comuns, que lhe proporcionem a partilha, a discussão, a reflexão, a construção e a preparação de aulas diferenciadas.

Concluindo, o CLIL é um projeto que o AEPL acarinha, inserido no “todo” escolar, e, como tal, acrescenta valor ao Agrupamento, já que lhe permite ter uma oferta diferenciadora na região.

4.2. Testemunho escrito da Coordenadora dos projetos internacionais

4.2.1. Articulação com o PEDE (Plano Estratégico de desenvolvimento Europeu)

O registo do testemunho da Coordenadora dos projetos europeus encontra-se no Anexo 5. Começou por referir que o Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu (PEDE), em consonância com a Autonomia e Flexibilidade Curricular, tem, como propósito, alterar a metodologia de trabalho, na sala de aula. Este plano visa preparar melhor o aluno para os desígnios deste século, valorizando a diversidade cultural e linguística, cujo “Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória”, a nível nacional, está devidamente desenhado.

O PEDE investe muito na formação dos professores no estrangeiro, que ficam obrigados a disseminar o que aprenderam, a envolver-se em projetos europeus e a mudar, naturalmente, as suas práticas letivas.

Promoveu-se, então, a abertura de uma turma CLIL: por um lado, para poder operacionalizar as aprendizagens concretizadas; por outro, para investir na proficiência dos alunos em língua inglesa, cujo domínio, enquanto cidadãos ativos, traz enormes vantagens.

Constata-se uma evidente preocupação com a formação/metodologia CLIL. Assim, entre 2016 e 2019, tanto a nível nacional como internacional, promoveram-se cursos direcionados e de *Job Shadowing*, em escolas estrangeiras com práticas CLIL.

Havia, contudo, uma fragilidade, no plano de formação, no que concerne à proficienciada língua inglesa, entretanto colmatada, em 2019, com um curso de formação específica para os professores envolvidos no projeto CLIL, acreditado pelo Conselho-Científico Pedagógico da Formação Contínua, com a duração de 50 horas presenciais, tendo como intenção preparar os professores para realizarem o exame B2 First Certificate English de Cambridge.

4.2.2. Avaliação dos resultados da formação já realizada

Na opinião da Coordenadora dos projetos europeus, a avaliação é, genericamente, positiva. De facto, com a abertura das turmas CLIL, o Agrupamento apresenta uma oferta formativa diferenciada, caso único na região.

Reforça ser importante reequacionar o plano de formação, promovendo cursos que intensifiquem a proficiência linguística em inglês e a consequente certificação do nível de língua dos professores, que têm paulatinamente aderido; assim como cursos sobre a metodologia CLIL, dada a diferenciação que a caracteriza. Contudo, a sustentabilidade do projeto depende muito da adesão de um número mais abrangente de docentes, a quem também deverão ser proporcionados cursos relacionados com a utilização de ferramentas da Web 2.0. É este, concluindo, o espírito do projecto CLIL.

4.3. Entrevista aos professores de conteúdo e de língua envolvidos

Como já referido anteriormente, concretizaram-se entrevistas semiestruturadas, que seguiram um guião previamente elaborado. As questões propostas incidem sobre assuntos fundamentais na abordagem CLIL, que importa debater e esclarecer, para, retiradas as devidas ilações, reformular e melhorar a sua implementação. Observemos, então, as categorias que foram consideradas para a análise das entrevistas (cf. Quadro 5).

4.3.1. Mudanças percecionadas ao nível das práticas docentes

A Figura 7 sintetiza a conceitualização do pensamento dos entrevistados no âmbito da primeira categoria.

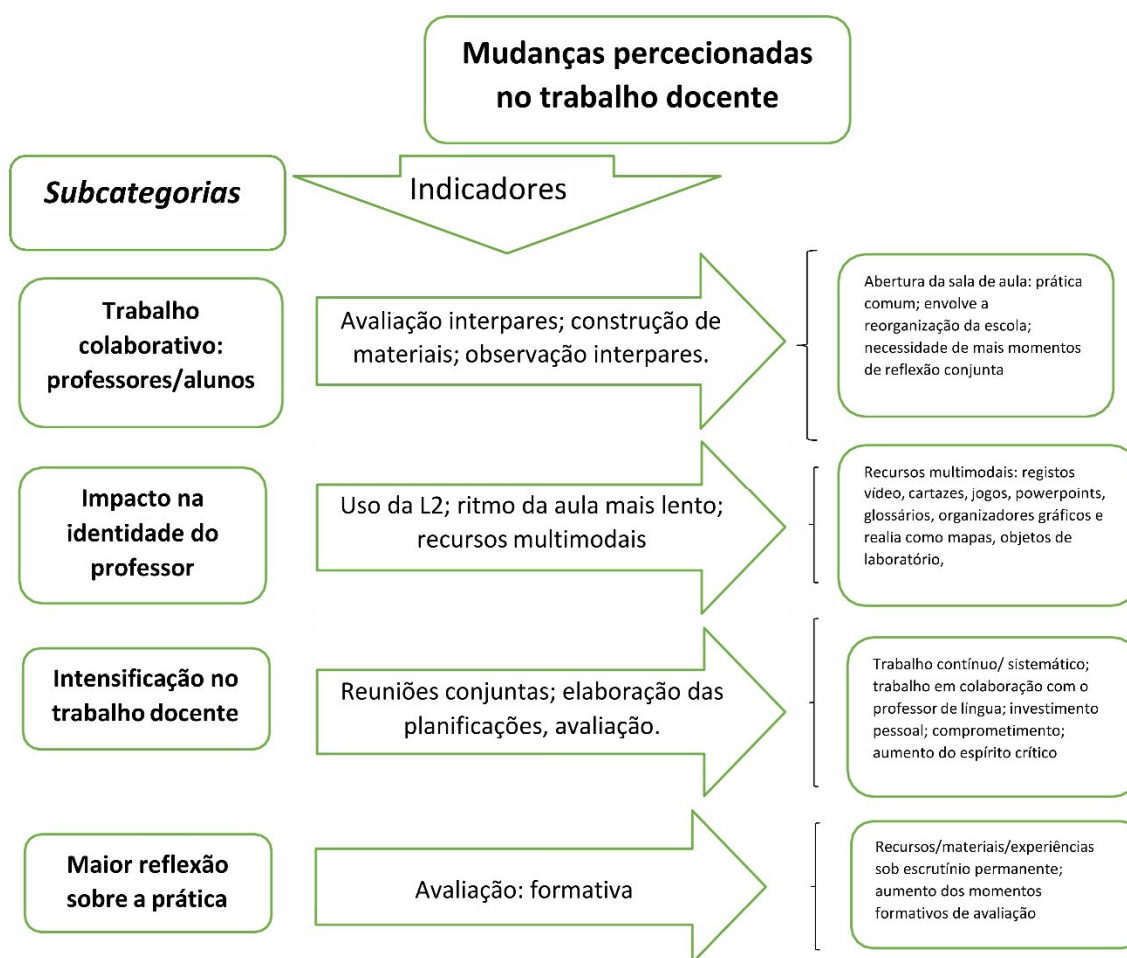


Figura 7 - Categoria “Mudanças percecionadas no trabalho docente”

Os professores entrevistados concluíram que a abordagem CLIL, dadas as suas dinâmicas de trabalho diferenciadoras, exige, desde logo, uma postura que acredite na mudança, na inovação, ou seja, num desafio de grande complexidade metodológica, que “impõe” ao professor sair da sua zona de conforto, disponibilizando-se para alterações significativas ao nível da prática letiva: construção de um processo mais rico, mais consistente, mais trabalhado. Além disso, a abordagem dos conteúdos, em língua inglesa, implica um esforço, um

aperfeiçoamento adicional, um trabalho de preparação contínuo; uma predisposição de abertura da sala de aula, para que a presença do professor de língua possa ser uma constante.

No que diz respeito às práticas anteriores, esta metodologia distingue-se precisamente na utilização da língua inglesa na lecionação dos conteúdos da disciplina e no trabalho colaborativo. (professora ESPL, Físico/Química 2)

A grande mudança reside no facto da abordagem dos conteúdos ter de ser feita em língua inglesa. (professor EBI Ave, História 3)

O diversificar estratégias e sair da sala de aula é muito eficaz na aprendizagem dos alunos porque os motiva mais pois vivenciam as coisas e não são simples recetores. (professora ESPL, Geografia 3)

Com efeito, a observação das aulas permite constatar, com clareza, as interações desenvolvidas e a eficácia dos recursos/materiais utilizados, na construção do saber. Assim sendo, a reorganização da escola é fundamental, uma vez que será indispensável proporcionar trabalho e momentos de reflexão conjunta. Com efeito, para que o sucesso do projeto se efetive, deverá imperar um espírito colaborativo / cooperativo, de partilha e de sentido crítico, ao interpretar, ao planificar, ao rever, ao refazer, ao construir / partilhar recursos / materiais / experiências, o que implica muita humildade, grande comprometimento e investimento pessoais.

Em termos da planificação do trabalho, começa a notar-se algumas mudanças extremamente profundas a nível da sua conceção, não que na escola não procuremos construir um trabalho colaborativo, acima de tudo, porque essa não é uma exigência colocada permanentemente, não sentimos essa necessidade de uma forma tão premente como sentimos com esta metodologia. (professor EBI Ave, História 3)

O facto de necessitarmos de revisão, de partilha de recursos, de um esforço de alguém que olhe para os nossos materiais e tenha um sentido crítico, exigiu uma abertura e um espírito diferente. Sempre que construía um recurso/material diferente sentia a necessidade de alguém que me ajudasse a reler, interpretar, refazer, reanalisar o material que tinha produzido e obrigava a que existisse uma interação/espírito colaborativo muitíssimo maior na construção de todo este processo. (professor EBI Ave, História 3)

Dos 28 de serviço que vou completar, nos últimos 24 anos ainda ninguém tinha entrado na minha sala de aula. Na minha disciplina, de vez em quando, temos trabalho em coadjuvância com um professor da mesma área, na sala de aula, em alguns momentos da semana, com vista a ajudarmos os alunos na resolução de exercícios; a presença de um professor de língua nunca tinha ocorrido. Só isso já é muito interessante em termos das aulas CLIL. (professor ESPL, Matemática 4)

4.3.2. Modelo de planificação

A planificação das atividades letivas deverá, atendendo à metodologia CLIL, assentar em quatro pilares: *lecionação de conteúdo por meio da língua, cognição, comunicação e cultura.*

A planificação será, pois, uma proposta de trabalho válida, resultante de um trabalho colaborativo/cooperativo indispensável: o professor de língua poderá previamente, por exemplo, introduzir vocabulário concernente ao conteúdo a lecionar (estratégias de “scaffolding”, para *input* da informação pretendida): familiarização com vocabulário específico; a objetividade na formulação das questões e as estratégias, que facilite

a ligação entre aquilo que os alunos sabem e o que não sabem e precisam de aprender deverão ser uma preocupação constante.

A elaboração de uma planificação deve contemplar: conteúdo (por meio de língua), cognição, comunicação e cultura. (professora EBI AVE, Inglês 4)

Este modelo de planificação coloca o enfoque na comunicação e no aluno. Na sala de aula, a abordagem comunicativa assume frequentemente a forma de trabalho em pares ou de grupo. (professora EBI AVE, Educação Física 2)

Este modelo de planificação exige maior investimento na avaliação formativa, definição clara dos objetivos, de forma que os alunos percebam perfeitamente o que é pedido em cada tarefa e maior “feedback” ao aluno sobre a sua evolução na disciplina. (professor EBI AVE, Ed. Visual e Tecn. 1) Esta metodologia fez-me repensar estes assuntos. Tem aspetos que a distingue da nossa planificação habitual que é o facto de ser mais importante o aspeto da colaboração... do pedido de ajuda às professoras de língua inglesa e a professores de conteúdo que dominam mais a língua. (professora ESPL, Físico/Química 2)

4.3.3. Dificuldades experienciadas e formas de resolução

Como não há materiais/ recursos pensados, os professores destacam o trabalho de pesquisa, de seleção e de construção, o que exige tempo, para operacionalizar a informação recolhida. Salienta-se, mais uma vez, o trabalho de grupo, com a introdução de pares pedagógicos: melhor acompanhamento, contínuo, sistemático, por parte do professor de língua, que ajuda a diminuir o desconforto dos professores de conteúdo, que ficam mais confiantes.

As dificuldades experienciadas, mencionadas pelos entrevistados, estão sistematizadas na Figura 8.

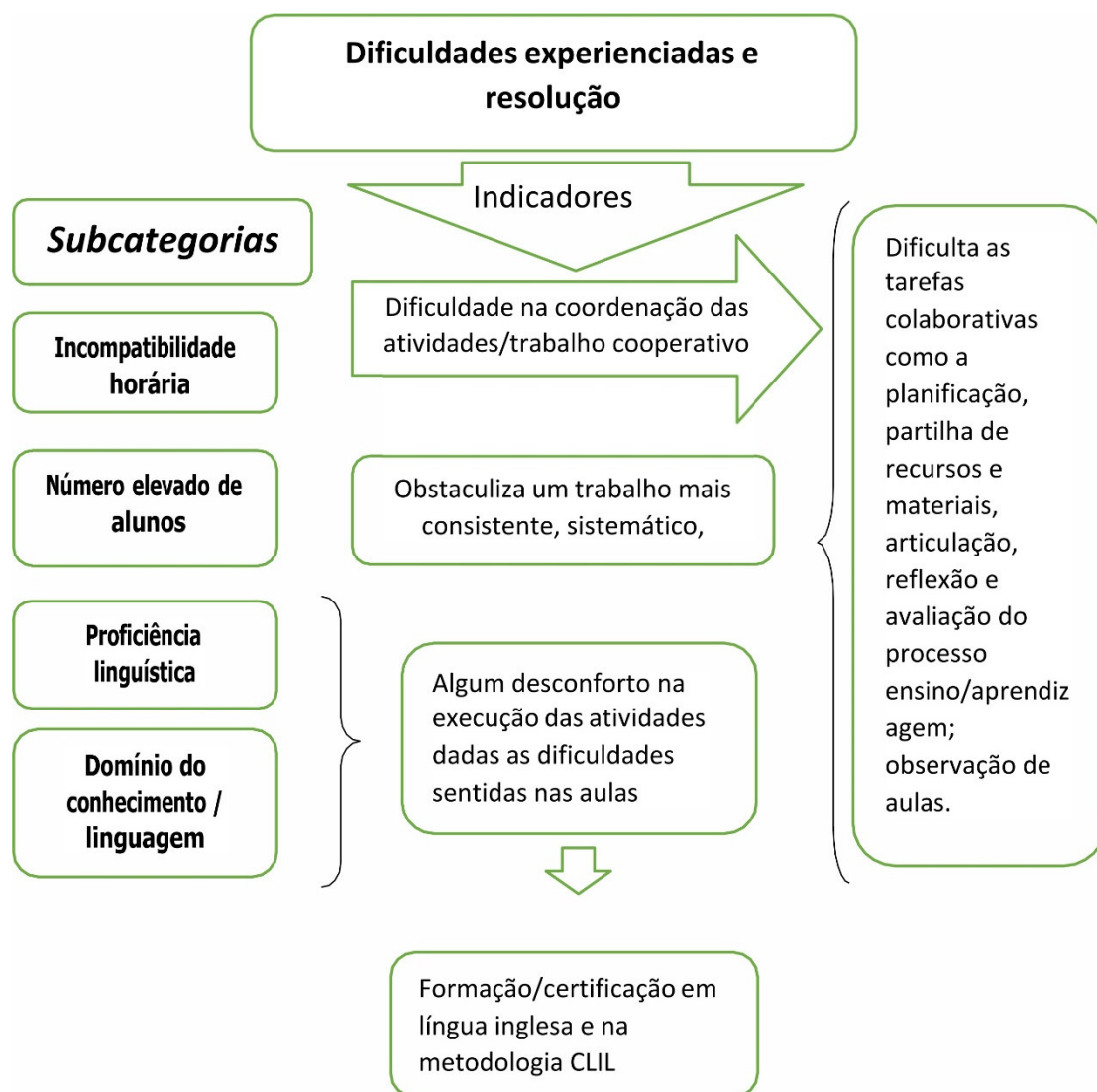


Figura 8 - Categoria “Dificuldades experienciadas e formas de resolução”

No que diz respeito às dificuldades, tem a ver com não possuir o nível de proficiência ideal que necessitava de aperfeiçoar para este tipo de projetos. (professora ESPL, Físico/Química 2)

Um dos aspetos terríveis é o facto de ao fim de 25 anos de experiência o que é natural como o ar que respiramos, intuitivo é uma outra pessoa que ali está, que tem de refletir sobre tudo, pensar nas palavras que vai utilizar... A comunicação é muito mais pausada, monocórdica, se calhar não tão assertiva. (professor ESPL, Matemática 4)

Os professores entrevistados, conscientes da realidade em que estão inseridos, apresentaram alguns constrangimentos, que passamos a referir: a orgânica/dinâmica das escolas carece de autonomia, que possa viabilizar, com clareza e distinção, esta metodologia de trabalho, que obriga à abertura da sala de aula.

De facto, o modelo organizacional, com a segmentação dos horários, dificulta a sua operacionalização. Importa maior flexibilidade, melhor compatibilidade de horários, que fomente o trabalho de equipa, a colaboração, a partilha de recursos e de materiais, construídos, por exemplo, em Workshops, onde todos possam estar e participar; que permita a articulação, a reflexão e a avaliação do processo, para, se necessário, alterar procedimentos. Com

feito, o cumprimento dos programas pode obstaculizar a implementação de um ritmo de trabalho mais adequado. Segue-se a complexidade metodológica da abordagem CLIL, que assenta no trabalho de competências/destrezas. Abordam também a reação dos alunos e dos encarregados de educação como fator de promoção/eficácia do projeto, que, neste caso, se pautou pela recetividade. Aludem ainda ao número elevado de alunos por turma, que, necessariamente, impede a concretização de um trabalho mais consistente, sistemático e profícuo. Como forma de resolução destas dificuldades, apenas referem a formação em língua inglesa e na metodologia CLIL, que foram por si muito valorizadas, e a criação, na carga letiva semanal, de momentos de reflexão, fundamentais para a partilha e trabalho colaborativo.

4.3.4. Recursos e materiais usados

Dada a ausência de um manual escolar, os professores recorreram a registos vídeo, a jogos, a cartazes, ao PowerPoint, a imagens, que ajudassem a elucidar, a relacionar, a ligar, a enquadrar/contextualizar; utilizaram plataformas *online*: edmodo, kahoot, padlet, quizzes e Google Translator, ferramentas que motivaram e desenvolveram a autonomia, que permitiram obter um feedback imediato; promoveram trabalho de pares, que atenua a ansiedade e a frustração; organizaram visitas de estudo, uma vez que sair, vivenciar dá ao ensino outra funcionalidade e objetividade; e aplicaram fichas avaliativas para poderem aquilatar do grau de consecução dos objetivos traçados.

A Figura 9 sistematiza os principais aspetos apontados pelos professores entrevistados no que respeita à produção de materiais e recursos.

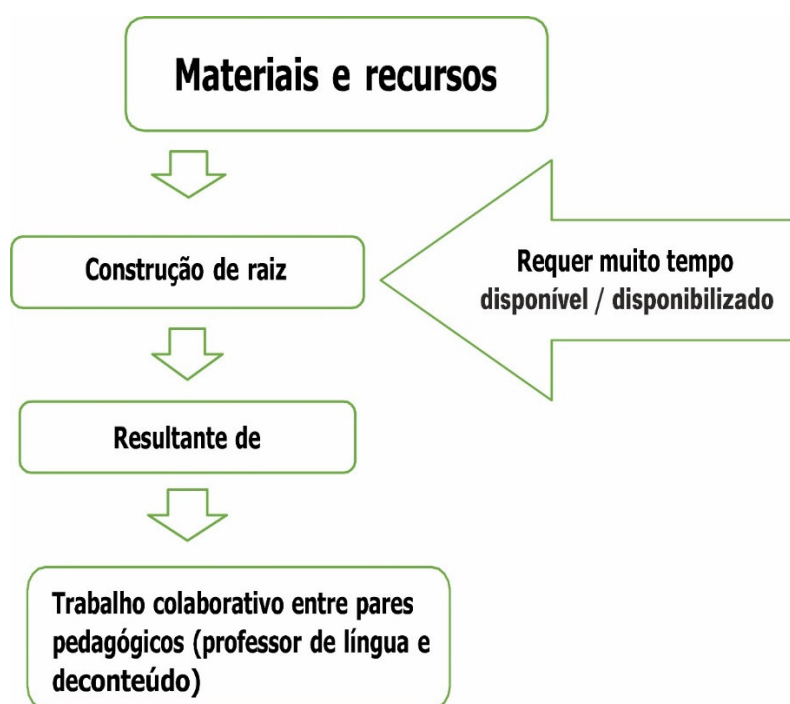


Figura 9 - Categoria "Recursos e materiais"

Com efeito, a observação das aulas entre professores permite constatar, com clareza, as interações desenvolvidas e a eficácia dos recursos/materiais utilizados, na construção do saber. Assim sendo, a reorganização da escola é fundamental, uma vez que será indispensável proporcionar trabalho e momentos de reflexão conjunta.

O grande desafio da metodologia CLIL que se coloca aos professores é fazê-los sair da sua zona de conforto (na gestão do currículo com base nos recursos, estratégias e metodologias que temos implementado) e encarmos esta metodologia como um desafio de grande complexidade metodológica ao nível de sala de aula, da sua conceção, do trabalho com os pares e depois ao nível da nossa formação, no fundo do nosso crescimento profissional. (professor EBI Ave, História 3)

4.3.5. Necessidades de formação

Em primeiro lugar, porque se trata de um projeto em que o trabalho colaborativo, principalmente entre o professor de língua e de conteúdo, é fundamental, os professores assinalam, como sendo premente, a compatibilidade nos horários, para que se possa preparar, executar e avaliar melhor o processo, os materiais/recursos e as estratégias implementadas. Em segundo lugar, concluem que, decorridos estes anos, a formação e certificação na língua inglesa e na metodologia CLIL são indispensáveis, dadas as dificuldades que ainda persistem.

Uma das coisas mais importantes é continuarmos a ter formação em língua inglesa para nos sentirmos (professores de conteúdo) mais à vontade. (professor ESPL, Matemática 4)

Precisamos de formação mais prática e, volto a frisar, também no âmbito da língua para nos conferir mais à vontade e naturalidade e permitir-nos dar um salto qualitativo. (professor ESPL, Matemática 4)

4.3.6. Papel do aluno e do professor

A Figura 10 sistematiza a análise dos dados obtidos nas entrevistas no que respeita à categoria “Papel do aluno e do professor”.

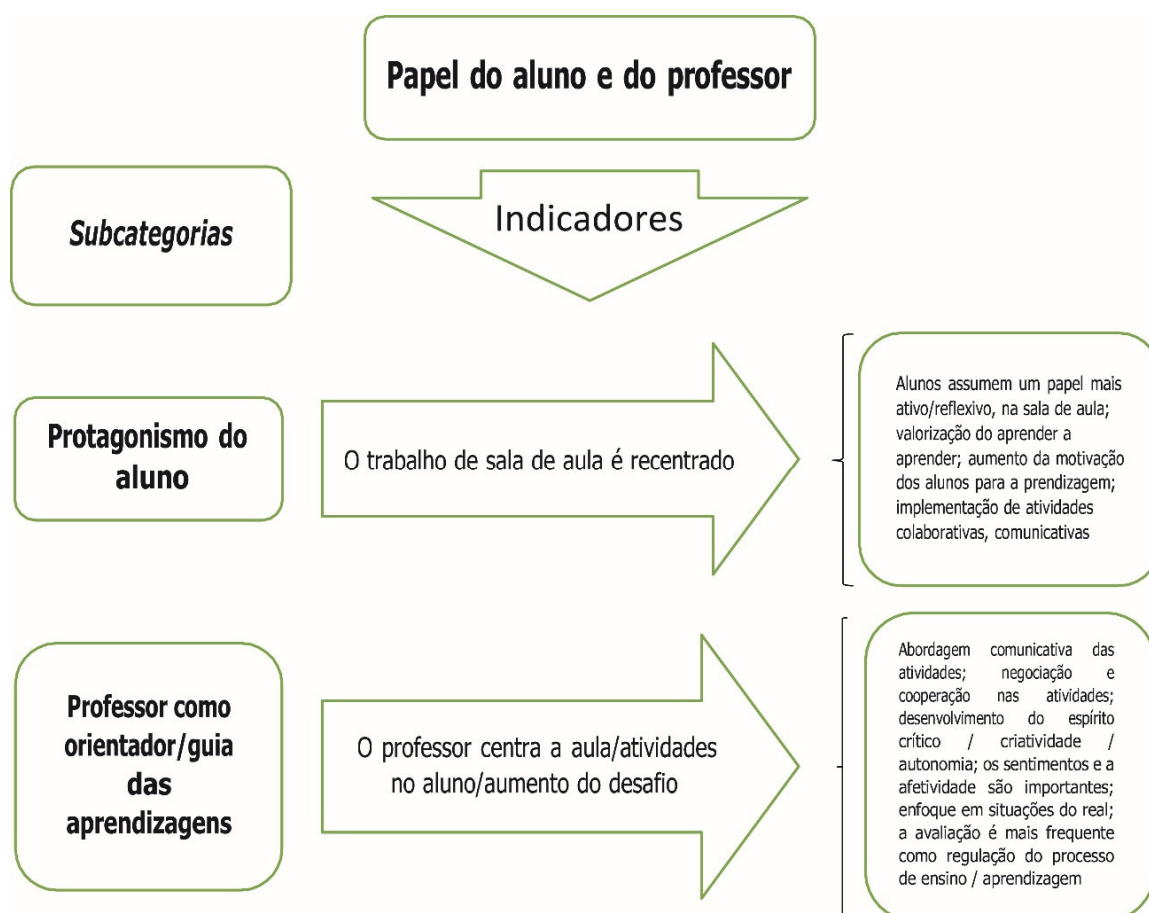


Figura 10 - Categoria “Papel do aluno e do professor”

Nas entrevistas, os professores salientam, na abordagem CLIL, a preponderância do aluno como sendo determinante: é ele que explora, descobre, constrói o seu conhecimento. Tem, pois, um papel ativo: é o agente construtor das suas aprendizagens, tornando-se, naturalmente, menos passivo e mais reflexivo. Enquanto agente ativo na construção do seu conhecimento, o aluno transforma-se no protagonista: desinibe-se e, por consequência, motivado, empenha-se mais e melhor. Ao desinibir-se, ao comprometer-se, o aluno ouve melhor, assume, foca-se na aprendizagem, porque é mais significativa e mais relevante. Mais consciente, faz sentido aprender a língua inglesa, imbuída de conteúdo, e, assim, vai conseguindo perceber, verbalizar, exprimir e entender muito melhor, enriquecendo paulatinamente as suas competências básicas interativas de comunicação. Por vezes, os alunos que dominam melhor a língua inglesa, embora mais fracos na disciplina de conteúdo, acabam por ter maior protagonismo, por exemplo, na ajuda aos colegas.

As entrevistas mostram que se recentra no aluno o trabalho dentro da sala de aula, apostando o professor, motivador, num relacionamento saudável, de grande cumplicidade. De facto, a abordagem comunicativa, focada no aluno e na comunicação, requer negociação e cooperação. O professor, detonador, transforma-se num guia, num orientador, apostando, aquando da formulação das questões ou das orientações de trabalho, na objetividade, para que o aluno perceba, com clareza, o rumo a seguir.

Perante esta metodologia, o professor sente um enorme desafio e responsabilidade: sabe ser determinante o envolvimento dos alunos, partindo sempre, para o efeito, do conhecido para situações problema mais complexas; partindo sempre que possível dos sentimentos (afetividade), dos interesses, das motivações e expectativas efetivas dos alunos, que, motivados, confiantes, se sentirão cada vez mais conscientes e autônomos; e dando enfoque a contextos reais de uso da língua, para pensar, adquirir conhecimentos e realizar tarefas, resolver problemas, desenvolver projetos e exprimir ideias, desenvolvendo a criatividade e o espírito crítico, ou seja, a autonomia. Por fim, compete ao professor avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido; perceber as dificuldades e introduzir as alterações consideradas oportunas: a avaliação enquanto regulação do processo.

Quanto ao papel do aluno, os alunos que melhor dominavam a língua inglesa e que não eram necessariamente os melhores na disciplina de Matemática, acabavam por ter um protagonismo na medida em que ajudavam o colega que não estava a perceber. O curioso é que não eram os melhores alunos em termos gerais, mas superiores na interpretação dos conteúdos em inglês. Os alunos mais tímidos acabavam por brilhar. (professora ESPL, Físico/Química 2)

Os alunos quando chegam ao ensino secundário já tem 6 anos de matemática no seu percurso e já estão um bocadinho “fartos”, já não gostam de Matemática, oferecem muita resistência à aprendizagem e muitas vezes porque gostam mais de Inglês, porque as aulas são um pouco diferentes, mais ligeiras, ou seja, menos pesadas em termos de conteúdos, são mais visuais, alguns alunos acabam por se envolverem e interessarem mais na dinâmica da aula. Este facto é observável. (professor ESPL, Matemática 4)

Do que observei o ano passado, pareceu-me que se caminha para dar ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, o que lhes permite terem uma maior consciência quer do conteúdo quer da língua. (professora ESPL, Inglês 2)

É recentrar, no fundo, toda a lógica do trabalho em contexto de sala de aula e que depende do tipo de trabalho e do caminho que o docente percorreu até então. Esta questão tem a ver com o modo como o professor, na sua disciplina, no dia-a-dia, encara este papel, embora reconheça que nem sempre é muito fácil, considerando uma série de constrangimentos e de pressões que existem ao nível do cumprimento de programas, de aprendizagens ou de exames, nem sempre é muito fácil corresponder a este desafio. Efetivamente, acabamos por nos encontrarmos um pouco divididos entre cumprir programas ou trabalhar competências. (professor EBI Ave, História 3)

4.4. Observação de aulas

A implementação da abordagem CLIL, para os professores envolvidos no projeto, constituiu um desafio quer para professores, quer para alunos. Mehisto et al. (2008, p. 133) reforçam que “CLIL is a challenge, both for teachers and students. Teaming up with other teachers to plan lessons, joint activities or strategies, or to adapt and develop materials is a way of creating the synergy for more easily meeting the demanding CLIL challenge” (p. 133).

A metodologia CLIL alterou a dinâmica de trabalho dos docentes, e, inicialmente, gerou grande tensão e desconforto quer para os professores quer para os próprios alunos pouco habituados a este tipo de prática. A sala de aula era assumida como um domínio privado de cada docente. Aos poucos, a observação tornou-se uma prática comum e os níveis de tensão foram-se atenuando e a confiança entre pares foi-se desenvolvendo e revigorando.

No início do ano letivo, procedia-se à calendarização dos momentos CLIL e à articulação das atividades a desenvolver nas diferentes disciplinas envolvidas. Para o efeito, as aulas eram planificadas num modelo uniformizado, ancorado nos 4Cs fundamentais desta abordagem: cognitive, content, language and cultural objectives (Anexo 11). Além disso, no mesmo documento, constavam as diferentes estratégias de ensino/aprendizagem, onde se incluíam as “cross-curricular links” e as “follow-up activities”, assim como os recursos mobilizados e o tempo disponibilizado para cada momento da aula.

Quanto às aulas videogravadas e observadas, na disciplina de Geografia, (50'+50'+50'/ semana), o tema desenvolvido foi “**The 2030 Agenda for Sustainable Development**”, enquadrado na unidade temática “**Contrastes de Desenvolvimento**”.

As aulas decorreram num espaço especialmente concebido e organizado pela coordenadora dos projetos europeus, para que pudesse ser implementada a gestão inovadora de processos de aprendizagem, inerente, por exemplo, à metodologia CLIL. As mudanças introduzidas, ao nível do espaço e do mobiliário, potenciam a renovação do processo de ensino/ aprendizagem em contexto de sala de aula, só possível com a alteração de práticas pedagógicas. Estas, face à planificação e observação concretizadas, consubstanciaram-se fundamentalmente no trabalho de grupo, durante o qual se promoveu a reflexão entre pares, o debate generalizado e o registo das conclusões.

A planificação das aulas observadas na disciplina de Geografia encontra-se no Anexo 12 e os registos de observação no Anexo 13. A análise é efetuada de acordo com as categorias estabelecidas no Quadro 4, nomeadamente, Ambiente de trabalho e tarefas, Multimodalidade na prática comunicativa, Papéis do professor e aluno e Comunicação pedagógica.

4.4.1. Ambiente de trabalho e tarefas

O ambiente de trabalho foi propício a que os alunos realizassem as tarefas previstas, havendo possibilidade de todos participarem e exporem as suas ideias e dúvidas, ou seja, um ambiente propiciador de aprendizagem.

As atividades levadas a cabo durante as aulas observadas basearam-se em metodologias ativas em que a professora introduziu o tema com questões que desafiaram os alunos a exprimir-se oralmente. Existiram, ainda, trabalho de grupo, propiciando a troca de ideias entre os alunos, o que contribuiu para o encorajamento para a utilização da língua inglesa no contexto do estudo dos conteúdos das disciplinas.

Registaram-se atividades de índole individual, em pequeno grupo e alargadas ao grupo turma. O encorajamento, por parte da professora, para que todos falassem foi bem patente ao longo das aulas.

4.4.2. Multimodalidade na prática comunicativa

O professor CLIL deve considerar a utilização de uma grande diversidade / variedade de estratégias que sirvam de suporte ao *input* quer linguístico quer de conteúdo. No caso, a professora usou material visual (vídeos com mapas interativos, PowerPoint, cartões, puzzle, ficha com vocabulário), *realia*, como, por exemplo, os “óculos mágicos”, e ainda, tecnologia como o computador e o projetor.

Observou-se a utilização de: uma ficha de trabalho com os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável para a elaboração de um pequeno glossário (Anexo 13.2), no caderno diário; projeção de um PowerPoint ao longo das três aulas que serviu como guia das atividades desenvolvidas nos vários momentos (Anexo 13.1); dois vídeos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, apresentados pela ativista paquistanesa, Malala Yousafzai (Anexo 13.3), e a atriz, Emma Watson (Anexo 13.5); cartões para construção de um puzzle (Anexo 13.4); mapas interativos; cartões com os conceitos; óculos de papel; computador e projetor.

4.4.3. Papéis do professor e aluno

Nestas aulas constatou-se que, através do trabalho de grupo, e da utilização de diversos materiais de cariz comunicativo e centrados no aluno, este explorou, descobriu, construiu o seu saber; em suma, foi o construtor da sua própria aprendizagem, razão pela qual assumiu um papel mais reflexivo, porque envolvido na aprendizagem mais autêntica da língua e do conteúdo. Este tipo de atividades permite o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da sua capacidade de se expressar, usando uma maior variedade de funções linguísticas, enriquecendo paulatinamente as suas competências básicas interativas de comunicação e académicas.

Recentrou-se, assim, no aluno, o trabalho dentro da sala de aula, apostando o professor, motivador numa

abordagem comunicativa, focada no aluno e na comunicação, o que requer negociação e cooperação. O professor, detonador, transformou-se num guia, num orientador, apostando, aquando da formulação das questões ou das orientações de trabalho, na objetividade, para que o aluno perceba, com clareza, o rumo a seguir.

4.4.4. Comunicação pedagógica

A partilha, a preparação atempada das atividades letivas, com a definição clara dos objetivos pretendidos, com a seleção das estratégias e dos materiais adequados, com a homogeneidade dos grupos formados, que revela o conhecimento das potencialidades/ lacunas dos alunos, permitiram concretizar um trabalho, em termos pedagógicos, muito válido.

Quanto aos alunos, esta metodologia comprovou que os discentes adestrados na língua inglesa se motivaram e envolveram nas atividades propostas, com denodo, tendo, sempre que oportuno, ajudado os colegas; relativamente aos alunos com maiores dificuldades, foi notória a adesão: por um lado, a resistência à aprendizagem da língua inglesa esbateu-se consideravelmente; por outro, desinibiram-se, conseguindo o domínio de vocabulário e de estruturas que lhes permitiu expor, quer oralmente quer por escrito, com alguma qualidade.

4.5. Questionários aos alunos

4.5.1. Caracterização da turma

Os respondentes tinham idades compreendidas entre os 14 (19 alunos) e 15 anos (11 alunos), frequentavam a turma de estudo, no 9.º ano, que, na sua maioria, era constituída por rapazes (21 rapazes/ 9 raparigas).

4.5.2. Participação/envolvimento nas atividades propostas

Na segunda parte do formulário, "*Acerca da minha aprendizagem*", os alunos tinham de se pronunciar sobre os itens apresentados na Figura 11, usando uma escala de concordância ("*concordo*", "*concordo em parte*", "*discordo*" e "*não sei*"), para que refletissem sobre o tema e se posicionassem perante ele.

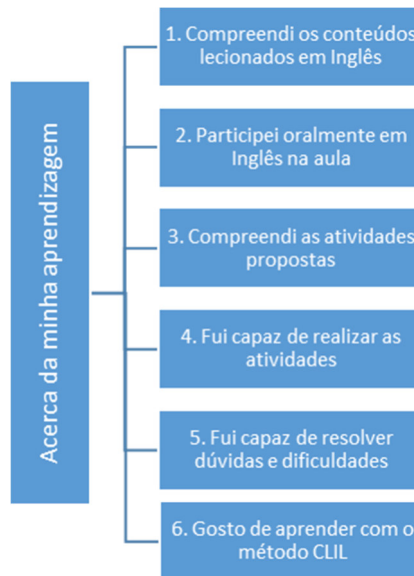


Figura 11 - Questionário aos alunos: Acerca da minha aprendizagem

Da análise do formulário, resultou o Gráfico 1 (Fig. 12). Concluiu-se que a maioria dos alunos se pronunciou de forma positiva sobre os itens propostos, relativos à abordagem CLIL, à exceção do segundo, “*Participei oralmente em inglês na aula*”.

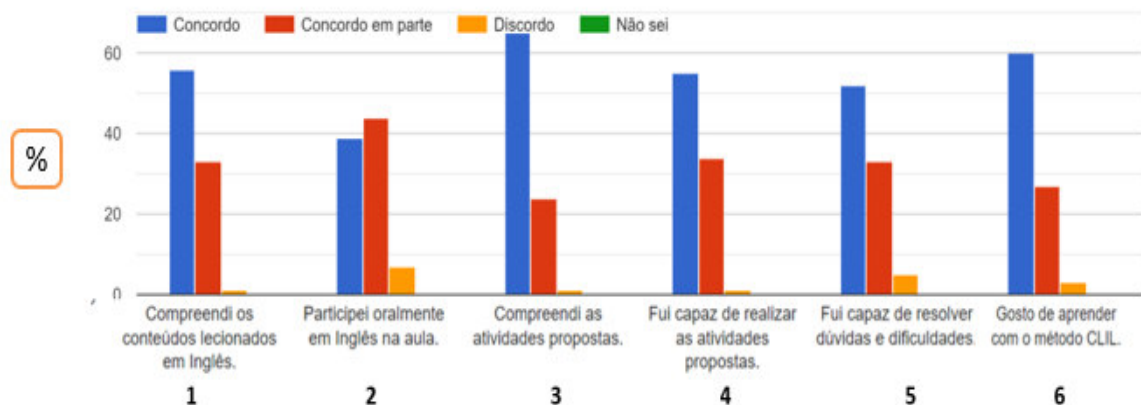


Figura 12 - Gráfico dos resultados do questionário aos alunos: acerca da minha aprendizagem

Esta constatação reflete a heterogeneidade da turma no concernente ao domínio oral da língua inglesa, atendendo à exigência académica pressuposta neste contexto. Com efeito, quanto às competências comunicativas interpessoais básicas, a constatação, em sala de aula, em trabalho de grupo, permitiu observar melhorias consideráveis, principalmente naqueles alunos que, no início do projeto, demonstravam mais resistência à língua, consequência das dificuldades que revelavam. Esta alteração significativa justifica a percentagem obtida no item “*Gosto de aprender com o método CLIL*”, ou seja, a perceção de que esta abordagem comporta enormes benefícios no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa.

4.5.3. Dificuldades/benefícios/sugestões

No que respeita à perceção de dificuldades, o Gráfico 2 (Fig. 13) apresenta a perceção dos alunos. A maioria não as identifica – 51,1%; cerca de 41,1% percebe algumas; e 7,8 % aponta não ter sentido quaisquer dificuldades.

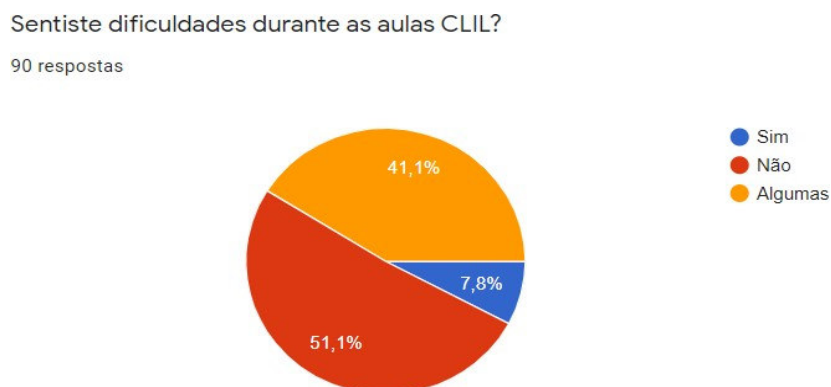


Figura 13 - Gráfico representativo das dificuldades sentidas

Na figura 14, aparecem esquematizados os aspetos considerados mais relevantes pelos alunos, durante as atividades CLIL, no que respeita às dificuldades sentidas e aos benefícios observados. Enunciam-se ainda as sugestões mais significativas propostas, que denotam algum espírito crítico: por um lado, reconhecerem a necessidade e a importância do seu envolvimento, enquanto sujeitos ativos, para poderem aprender a aprender; por outro lado, perceberem, ao estabelecer paralelo com a professora de língua inglesa, que alguns dos professores de conteúdo têm de investir um pouco mais na sua formação, para poderem melhorar a sua proficiência.

ASPETOS POSITIVOS	DIFICULDADES SENTIDAS	SUGESTÕES
<ul style="list-style-type: none">• Maior domínio vocabular• Desenvolvimento da proficiência linguística será importante no futuro profissional• As aulas/atividades são mais dinâmicas e diferentes• Proporciona mais oportunidades para usar a língua• Aprende-se a língua e o conteúdo ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem mais significativa• Viagem a Londres	<ul style="list-style-type: none">• Domínio do vocabulário• Expressão escrita na realização das atividades• Dificuldades na compreensão da língua com consequência na resolução dos exercícios• Compreensão das instruções para a realização das atividades	<ul style="list-style-type: none">• Aumentar o número de aulas CLIL• Dinamizar atividades ao ar livre• Variar e envolver, ainda mais, os alunos nas atividades propostas• Os professores envolvidos devem melhorar a sua proficiência

Figura 14 - Aspetos positivos, dificuldades sentidas e sugestões

Na verdade, conforme resultado da análise das questões abertas, os alunos reiteram a diferenciação, o dinamismo, as múltiplas oportunidades para uso/domínio da língua, assumindo mais protagonismo, maior

intervenção nas atividades propostas, que dizem, na sua maioria, ter compreendido e realizado, apesar de dúvidas e de dificuldades, por vezes, manifestadas, que iam ultrapassando.

A interação destas evidências culmina com a compreensão, por parte significativa dos alunos, dos conteúdos lecionados, objetivo primordial deste projeto: proficiência da língua inglesa, integrada no ensino de diferentes conteúdos; e com a aplicação/uso funcional da língua inglesa, aquando da realização da visita à cidade de Londres, durante a qual se pôde constatar enorme autonomia dos alunos, nas situações quotidianas mais díspares.

4.6. Questionário aos Encarregados de Educação

4.6.1. Caracterização dos respondentes

No tratamento dos resultados do questionário, dos 30 submetidos, um não foi validado. A maioria dos encarregados de educação são do sexo feminino (20), com idades compreendidas entre os trinta e cinco e os cinquenta anos. O grau de parentesco predominante é a mãe (21), sendo um dos encarregados de educação nesta turma o avô. Quanto à sua habilitação académica, quase metade (12) concluiu o ensino secundário. Destaque-se que 4 são licenciados, facto que, num meio rural em que a escola se insere, é muito relevante. Destes, sobressai ainda o grau de mestrado (2) e de doutoramento (2).

4.6.2. Benefícios/dificuldades na aprendizagem dos educandos

Na segunda parte do formulário, “*Apreciação sobre o projeto CLIL*”, os encarregados de educação, usando a escala “*concordo*”, “*concordo parcialmente*”, e “*discordo*”, pronunciaram-se sobre os itens apresentados (Fig. 15).

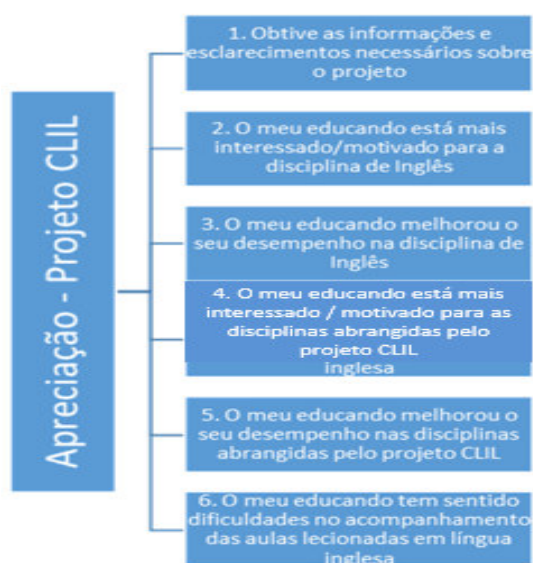


Figura 15 - Questionário aos Encarregados de Educação: apreciação do projeto CLIL

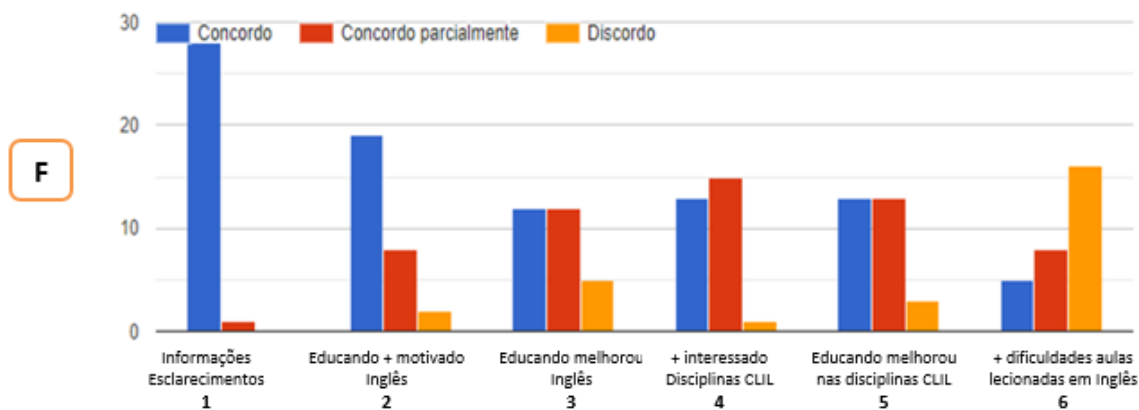


Figura 16 - Gráfico dos resultados do questionário aos Encarregados de Educação: apreciação do projeto CLIL

A leitura do gráfico 2 (Fig. 16) permite verificar que, no que concerne ao primeiro item, “Obtive as informações e esclarecimentos necessários sobre o projeto”, os encarregados de educação são unânimes em afirmar que foram devidamente informados sobre o que o projeto CLIL implicava na alteração de metodologias de ensino e no ensino integrado da língua estrangeira em diferentes conteúdos.

Quanto ao segundo item, sensivelmente dois terços dos encarregados de educação percecionou que houve um claro incremento da motivação para a aprendizagem da língua inglesa, o que denota a adesão da grande maioria dos alunos, pelo empenho e pela curiosidade demonstrados, assim como pelos resultados conseguidos. Com efeito, experienciaram, de forma mais palpável, assertiva e imediata, a utilização da língua inglesa, dentro da sala de aula, como algo natural, porque, por vezes, apesar do esforço do professor da disciplina de inglês, o ensino de uma língua estrangeira, desprovida de conteúdo, cai na aridez, perde relevância, significado e objetividade. Contudo, conforme se pode comprovar pelos dois itens seguintes, subsistem ainda dificuldades quer na execução das tarefas propostas, quer no acompanhamento das aulas ministradas em língua inglesa, por parte de alguns alunos, o que não obstaculizou o acompanhamento das aulas lecionadas em língua inglesa por parte de cerca de metade dos discentes da turma. Finalmente, em termos do aproveitamento das disciplinas de conteúdo envolvidas no projeto, 13 dos inquiridos concordaram que se verificou uma melhoria efetiva e, para outros 13, essa melhoria foi parcial. Esta apreciação confirma a heterogeneidade da turma e, apesar do elevado número de alunos, podemos concluir que o balanço desta abordagem é positivo.

Da análise das reflexões dos encarregados de educação, nas questões, do questionário, de resposta aberta, foi possível obter três categorias principais, das quais emanaram subcategorias: aprendizagem da LE / conteúdo, *dinâmica de trabalho na sala de aula* e *oportunidades para o mercado de trabalho*. As figuras 17, 18 e 19 ilustram o conteúdo das respostas dos encarregados de educação.

Pode comprovar-se que os encarregados de educação, através das categorias e subcategorias abaixo esquematizadas, se aperceberam dos benefícios (Fig. 17) em termos de aprendizagem da língua estrangeira, num contexto mais autêntico/significativo, motivador e desinibidor para os seus educandos, na aquisição de competências/destrezas ao nível da interação linguística social básica e da literacia específica das disciplinas de conteúdo.

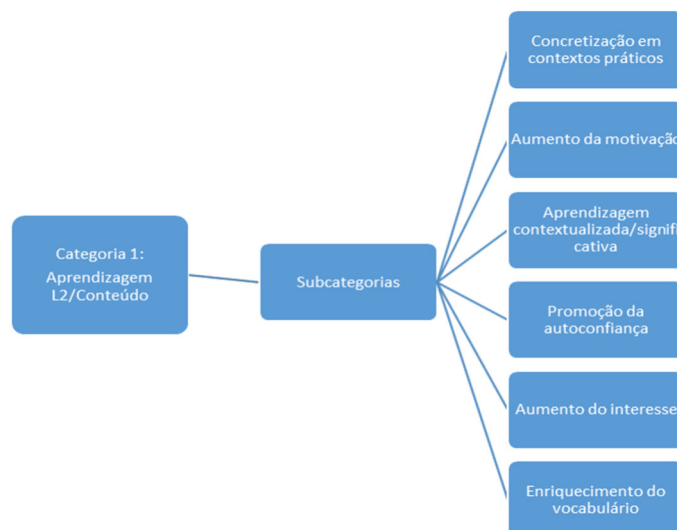


Figura 17 - Categoria “aprendizagem da LE/conteúdo”

Na minha opinião o projeto CLIL foi uma mais-valia para a turma. No caso da minha filha, observei uma grande evolução e gosto pela língua inglesa. Usar o Inglês em outras disciplinas também é bastante enriquecedor, dada a abordagem dos mais variados temas nesta língua. (reflexão encarregado de Educação)

O projeto da lecionação de diferentes conteúdos disciplinares em língua inglesa, contribui para uma pedagogia de sucesso e promove no aluno uma atitude positiva, de autoconfiança face à aprendizagem de línguas. (reflexão encarregado de Educação)

Considero que o projeto CLIL foi bem enquadrado ao longo dos três últimos anos. Considero uma mais-valia a aprendizagem de conteúdos e de vocabulário em contextos práticos e diferenciados, em simultâneo com o programa da disciplina de Inglês. (reflexão encarregado de Educação)

Relevam ainda os desafios (Fig. 18) que esta abordagem inovadora significou na dinâmica implementada, com a adoção de estratégias pedagógicas diferentes, nomeadamente, na execução de aulas mais interativas, fomentando o trabalho colaborativo/cooperativo inter pares, e entre o professor e o aluno.

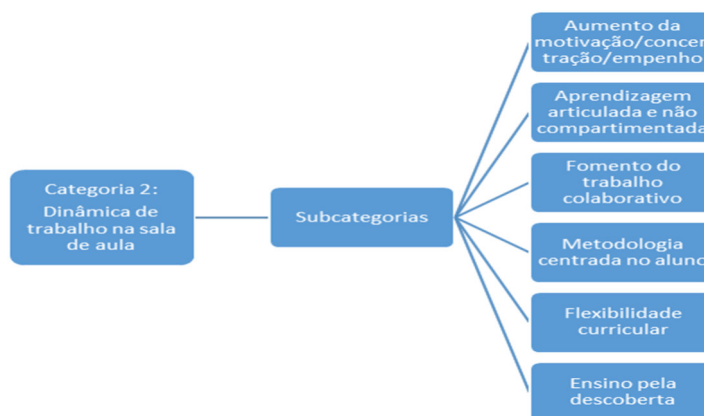


Figura 18 - Categoria “dinâmica de trabalho na sala de aula”

O projeto CLIL apresenta várias potencialidades na preparação dos alunos para um futuro inevitavelmente intercultural. Também para uma perceção das aprendizagens como algo articulado e não compartimentado e fechado em cada uma das áreas disciplinares, favorecendo, por um lado o trabalho colaborativo entre os professores, e por outro, o uso de metodologias centradas nos alunos, como construtor das suas aprendizagens. Vejo, neste projeto enormes potencialidades como opção do agrupamento no âmbito das novas orientações legislativas da flexibilidade curricular. Como constrangimentos, o projeto será potenciado ao máximo se forem

dadas aos professores envolvidos condições para prepararm esse trabalho e, também, envolver mais os encarregados de educação. (reflexão encarregado de Educação)

Além disso, reconheceram, nesta oferta pedagógica inovadora, o investimento a longo prazo na educação, que poderá proporcionar oportunidades de trabalho para os seus educandos, no seu futuro. (Fig. 19)

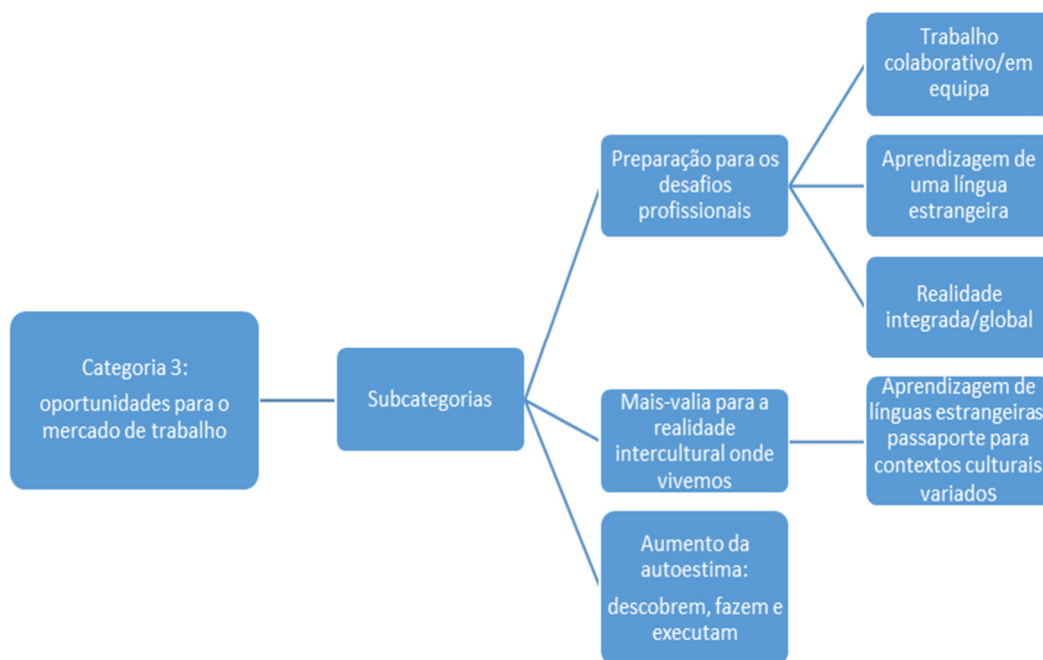


Figura 19 - Categoria “oportunidades para o mercado de trabalho”

A língua inglesa será muito importante no mercado de trabalho. Atualmente, quer a nível informático, quer a nível dos cursos com mais procura. O Inglês é de uso obrigatório. Sem o conhecimento desta língua vai ser mais difícil vingar numa sociedade cada vez mais exigente. Assim este projeto é uma mais-valia para proporcionar aos alunos conhecimento que lhes permita estudarem ou trabalharem num país estrangeiro ou mesmo no seu próprio país. A maior dificuldade que o meu educando enfrentou foi a falta de bases que possuía. (reflexão encarregado de Educação)

Ver anexo 14 onde constam as principais reflexões dos encarregados de educação relativamente ao projeto CLIL.

4.7. Síntese dos resultados e constrangimentos

Atendendo aos resultados advindos dos diferentes tipos de instrumentos usados para a recolha de dados e públicos abrangidos, é de referir que o projeto CLIL conduziu à mudança de abordagem metodológica na sala de aula por parte dos professores envolvidos. Foi admitido nas entrevistas, pelos professores (Anexo 7) que a aula CLIL não se limita à tradução de materiais e à sua aplicação. A filosofia subjacente ao CLIL conduziu à reformulação de abordagem na sala de aula permitindo colocar em prática metodologias mais ativas.

As metodologias ativas motivaram os alunos para a aprendizagem dos conteúdos que foram lecionados de

forma interessante, verificando-se, por auscultação dos professores envolvidos, que as metodologias ativas passaram a integrar também as aulas lecionadas em língua materna. Os alunos desta turma terminaram, todos, o 9.º ano de escolaridade com sucesso. Verificou-se, também, que, ao nível da disciplina de Inglês se registou evolução positiva, tanto a nível escrito como da oralidade. Esta evolução positiva foi, também, evidenciada pelos encarregados de educação, que admitiram que os seus educandos, de uma forma geral, estavam motivados para a aprendizagem.

Ao nível do Agrupamento, a assunção da importância deste projeto faz com que este esteja a preparar o alargamento do projeto CLIL a mais três turmas de 7.º ano, em 2020/21.

Tendo em conta os objetivos definidos para este estudo, pode-se considerar que **não existiu uma mudança generalizada na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL**, já que esta restringiu-se ao grupo de professores inicial e não teve o alargamento desejado, muito em parte pela falta de confiança dos docentes ao nível da língua inglesa.

No que respeita às **mudanças na pedagogia/práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL**, esta foi efetivamente concretizada através do recurso a metodologias ativas que incluíram trabalho prático, trabalho de campo, utilização de ferramentas diversificadas da Web 2.0, entre outras.

Os **alunos têm uma clara perceção do seu envolvimento no projeto CLIL**, sendo capazes de apontar aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e sugestões para melhorar o projeto. **Os encarregados de educação foram convidados a envolver-se na escola através deste projeto CLIL** e foram chamados a acompanhar os seus educandos, estando atentos às dificuldades e sucessos. Esta aproximação à escola, com a presença de praticamente todos os encarregados de educação nas reuniões convocadas pela diretora de turma / investigadora deste estudo, só por si foi um aspeto extremamente positivo.

Apesar do saldo positivo, este projeto passou por vários constrangimentos, dos quais salientamos os seguintes:

- Indisponibilidade de um número alargado de professores para integrar a equipa CLIL;
- Equipa reduzida de professores de conteúdo com domínio suficiente de Inglês (nível B2 mínimo). O facto de não existirem mais professores com este domínio de língua obstaculiza a que o projeto se possa alargar, nomeadamente, ter continuidade no ensino secundário;
- Dificuldade na atribuição de um número suficiente de horas, no horário semanal do professor, para trabalhar colaborativamente com o docente de Inglês e com os docentes das outras disciplinas de conteúdo;
- Dificuldade na formação de professores com um maior grau de aprofundamento na metodologia CLIL, em língua inglesa;
- Falta de cumprimento mais rigoroso do cronograma realizado no início de cada ano letivo.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO

Cada momento da nossa vida é importantíssimo se tivermos consciência dele. Foi o que aconteceu com esta experiência que incidiu sobre a implementação da metodologia/ abordagem CLIL no Agrupamento de Escolas da Póvoa de Lanhoso, enquanto “restauradora” do processo do ensino / aprendizagem da língua inglesa, impregnado de conteúdo.

Com efeito, a aprendizagem integrada da língua e do conteúdo permite ao aluno, sujeito ativo, confrontar experiências cada vez mais úteis, cada vez mais inovadoras e, naturalmente, cada vez mais pertinentes, o que o influencia positivamente a pensar, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas e a eficácia da comunicação linguística. Além disso, a criação de um ambiente de trabalho cooperativo encoraja a partilha, a abertura, a tolerância, valores indispensáveis à construção de uma sociedade mais justa, mais consensual e equilibrada, centrando os processos de ensino-aprendizagem no pensamento crítico e na revisão dos papéis pedagógicos, tal como salientam Vazqu ez e Ellison (2013, p. 73):

It could be said that CLIL has led to a re-examination of the ‘centredness’ in classroom teaching. We are all too familiar with the expressions, ‘teacher-centred’ and ‘student-centred’. While CLIL can contain elements of these, it is above all else, ‘thinking-centred. (p. 73)

Ninguém sobrevive na aridez do deserto. Se não “plantarmos” nas aulas de uma língua estrangeira cont do, ou seja, experiências significativas, que vão ao encontro dos sentimentos, das vivências e das expectativas dos nossos alunos, limitamo-nos a esbanjar oportunidades, apesar da apetência inata que revelam: **só se aprende a ouvir ouvindo, só se aprende a falar falando, só se aprende a escrever escrevendo, e só se aprende a pensar pensando.**

Conseguida a aprova o do projeto, seguiu-se a sua implementa o. Houve, por parte dos alunos e dos respetivos encarregados de educa o, alguma renitência, que, depois de devidamente esclarecidos, se superou facilmente; houve, por parte dos professores de cont do, adesão significativa e, ultrapassados alguns constrangimentos, deu-se início   sua execu o que culminou com esta reflexão, que, tanto quanto possível, resultou de uma avalia o fundamentada de todo o trabalho desenvolvido. De forma esquemática, o impacto que esta metodologia produziu no AEPL pode sintetizar-se do modo presente na Figura 20.

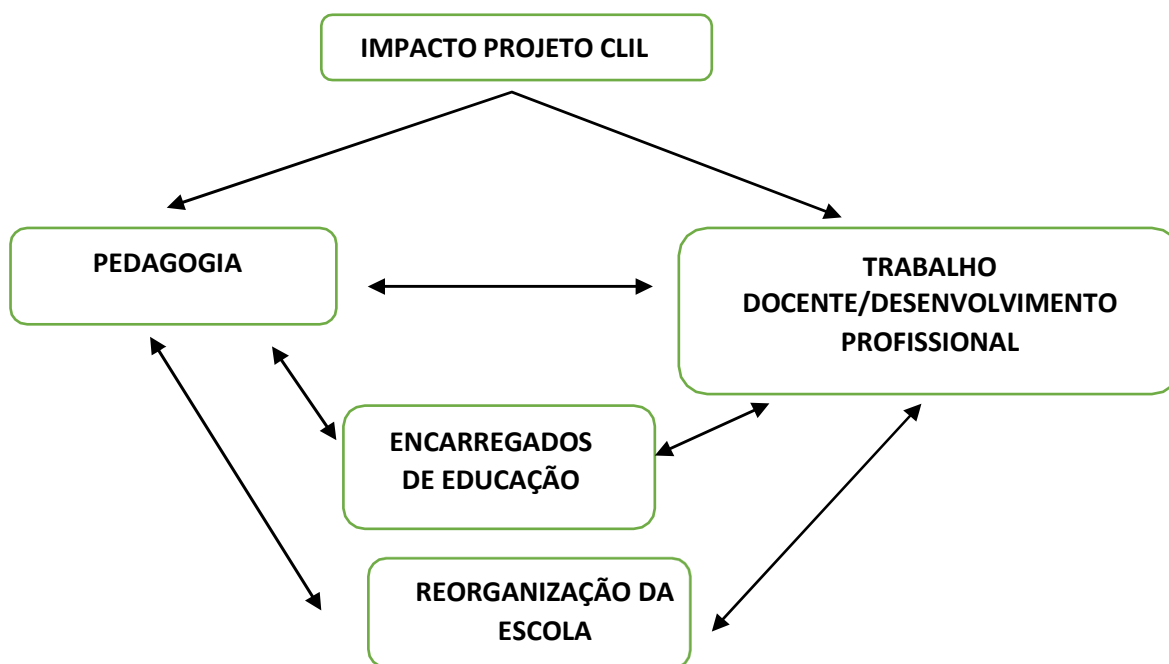


Figura 20 - Impacto CLIL no Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso

Com a formação disponibilizada sobre proficiência em língua inglesa, procurou-se, numa primeira fase, minorar dificuldades sentidas, que a professora de língua, e coordenadora do projeto, acompanhou sempre, dando suporte e apoio a todos os professores intervenientes, principalmente na fase da articulação e da planificação das atividades a desenvolver.

Para que esta abordagem/metodologia inovadora surtisse o efeito pretendido, foi fundamental que todos os intervenientes (professores, alunos e encarregados de educação) se sentissem confortáveis, ou seja, devidamente informados, orientados e motivados, o que releva a importância da coordenação do projeto, que se deve pautar pelo cuidado, pela diplomacia e pelo incentivo. De facto, o espírito de cooperação, de partilha de experiências, de práticas, de atividades e de recursos, assim como a abertura da sala de aula, que esta abordagem exige, fortalece-se imenso quando todos comungam da mesma opinião, ou seja, quando todos estão convictos da bondade do espírito e dos princípios subjacentes à metodologia que pretendemos implementar.

Inteirados, pois, da metodologia CLIL, definiram-se, com toda a clareza, os papéis que os professores e os alunos teriam de assumir na sua plenitude, para que o projeto encontrasse terreno fértil. Assim sendo, dentro da sala de aula, ao professor caberia o papel de motivador, de orientador, de detonador de oportunidades, e aos alunos, sujeitos ativos de todo o processo. Este processo deve ser sempre monitorizado e regulado através de mecanismos de avaliação consolidados, construindo um saber fortalecido na experiência, na interação, na reflexão conjunta, que, sempre que possível, em vivências que comprovaram, à sociedade, que a escola é mentora e espelho da uma sociedade cada vez mais global, dinâmica e exigente.

Apesar dos constrangimentos, as evidências são claras. Foi com enorme satisfação que todos os

professores envolvidos quiseram continuar e alargar a outras turmas esta metodologia de trabalho inovadora; foi com enorme satisfação que percebemos os alunos motivados, envolvidos, capazes de construir o seu saber, de pensarem e se exprimirem, de forma mais fluente, em língua inglesa, uma disciplina cada vez mais estruturante, dada a globalidade em que estamos envolvidos. Foi também com enorme satisfação que pudemos constatar que os encarregados de educação reconheceram potencialidades ao projeto que ajudaram a concretizar, quando, por exemplo, se envolveram física e emocionalmente na realização da visita de estudo a Londres, que constituiu um momento de fruição, uma espécie de chave de ouro, que premiou o esforço e o envolvimento de todos.

Concluindo, quando o conteúdo de diferentes disciplinas e a aprendizagem de uma língua estrangeira se encontram, acontecem benefícios significativos, por vezes, extraordinários: deparamo-nos com um mundo novo de materiais e de recursos, que professores de diferentes formações, experiências e conhecimentos partilham; deparamo-nos com uma aprendizagem baseada em projetos e tarefas, atividades em pares e em grupo, permitindo perceber melhor a importância da colaboração, da cooperação, da criatividade, do pensamento crítico, competências fundamentais para alunos, e cidadãos, do século XXI.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. (Coord). (2014). *Estudo de avaliação sobre a eficácia da implementação do projeto ensino bilingue precoce*. Relatório Final. Consultado em 22/07/2019. Disponível em <http://goo.gl/KqNo6s>
- Bassey, M. (1999). *Case study in education settings*. (1st, Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bentley, K. (2015). *The TKT teaching knowledge test course - CLIL module Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th Ed.). New York: Pearson Education.
- Coyle, D. (2005). CLIL: Planning tools for teachers. Nottingham: University of Nottingham
- Coyle, D. *Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives*. In D. Marsh (Ed.) CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, trends and foresight potential. Strasbourg: European Commission.
- Coyle, D. (2007) *Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL Pedagogies*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 543-562. Disponível em: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2018). *The place of CLIL in (bilingual) education*. *Theory into Practice*, 57 (3), 166- 176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. (D. Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, Ed.) (1st ed.). London: Press, Cambridge University.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). *Bics and Calp: Empirical and theoretical status of the distinction*.
- Encyclopedia of Language and Education (pp.487-499), VL2". Philadelphia, USA: University of Pennsylvania.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English (CLIL)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellison, M. (2018). *(Net)Working CLIL in Portugal*. *E-TEALS*, 9 (1), pp. 4-22. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0010>
- Ellison, M., & Santos, Á. A. (2018). *Implementing CLIL in schools: The Case of the GoCLIL project in Portugal*. *E-TEALS*, 8 (1), pp. 43-72. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0003>
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

- Fischer, G. (2001). *Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas*. Educação & Comunicação, pp. 7, 19, 26.
- Fledderus, W., Knoppert, R. & Floor, S. (s/d). *Teaching with CLIL: Learning and language cometogether*. Disponível em: <https://goo.gl/JMkuG4>
- Fleer, M. (1990). *Scaffolding conceptual change in early childhood*. Research in Science Education, 20(1), 114-123. <https://doi.org/10.1007/BF02620486>
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). *Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers*. European Journal of Teacher Education, 37 (1), pp. 91-105. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Oxford: Wiley- Blackwell.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. London: Teachers College Press.
- Marsh, D., & Hartiala, A.-K. (2001). *Dimensions of content and language integrated learning*. (D.Marsh, A. Maljers, & A.-K. Hartiala, Eds.), *Profiling European CLIL classrooms* (1st ed.).Finland: University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands. Consultado em 16/11/2019, 5, 10, 12. <https://tinyurl.com/yxhz6dku>
- Marsh, David (2013). *The CLIL trajectory: Educational innovation for the 21st century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba.
- Matos, M. E. E. (2014). *CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education*. FLUP. Consultado em 17/09/2019. Consultado em 17/09/2019. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78036/2/34004.pdf>
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. New York: Arnold.
- Mehisto, P., & Y.L. Ting, T. (2017). *CLIL essentials for secondary school teachers*. (Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Jesus Frigols, M. (2008). *Approaching CLIL*. In Adrian Underhill (Ed.), *Uncovering CLIL*. London: MacMillan Education.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (M. Miles & A. Huberman, Eds.)(2nd ed.). London: SAGE Publications. Consultado em 02/06/2020. Disponível em <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Montaño, M. J. N. (2010). *Case study as a research strategy in education*. Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia, 21 (3), 669-674. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.3.2010.11551>

- Pavón, V. & Ellison, M. (2013). *Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, *Porta Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pavón, V., & Rubio, F. (2010). *Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes*. *Porta Linguarum Arena*, 14, 45-58.
- Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso (2014). *Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu*. Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso. Consultado em 05/11/2018. Disponível em <https://www.aepl.edu.pt/node/73>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a *Avaliação de Professores*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4708>
- Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso*. Disponível em <https://tinyurl.com/y2dja5sr>
- Stake, R. E. (2016). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (Org.). (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias desupervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Wolff, D. (2003). *Content and Language Integrated Learning: A framework for the development of learner autonomy*. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. (pp.211 – 222). Dublin: Authentik.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e métodos (2a Ed.)*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Autorização do Diretor do AEPL, em funções no início do estudo, e o atual, para identificação do nome do Agrupamento, na divulgação dos resultados do estudo



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso -
150915



AUTORIZAÇÃO

Eu, JOSE MANUEL RAMOS MAGALHÃES, Diretor do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso, autorizo que o nome do Agrupamento seja identificado na dissertação intitulada “Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso”, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialidade de Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela Dra. Maria Manuela Teixeira Lourenço, sob a orientação da Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira.

Data:

Póvoa de Lanhoso, 30 de Janeiro de 2019

O DIRETOR

JOSE MANUEL RAMOS MAGALHÃES



AUTORIZAÇÃO

Eu, Azeb Miguel Pereira R,
Diretor do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso,
autorizo que o nome do Agrupamento seja identificado na
dissertação intitulada “Avaliação da implementação da
abordagem CLIL: um estudo de caso”, no âmbito do Mestrado em
Ciências da Educação, na área de Especialidade de Supervisão
Pedagógica na Educação em Línguas, do Instituto de Educação da
Universidade do Minho, pela Dra. Maria Manuela Teixeira
Lourenço, sob a orientação da Doutora Maria Alfredo Ferreira de
Freitas Lopes Moreira.

Data:

Póvoa de Lanhoso, 28 de julho de 2020

O DIRETOR

Azeb Miguel Pereira R

Anexo 2 – Guião da entrevista ao Diretor do AEPL e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Avaliação da Implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso Universidade do Minho

Braga, 2018

Exmo. Sr. Diretor

Do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso,

Com o apoio da investigadora da Universidade do Minho, Doutora Maria Alfredo Moreira, estou a efetuar um estudo sobre a implementação da abordagem CLIL no Agrupamento, projeto iniciado no ano letivo de 2016/2017. Atendendo ao objetivo definido “Analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL”, solicito a sua opinião, através de *testemunho escrito*, sobre os temas a seguir propostos:

1. Relevância do projeto CLIL no agrupamento.
2. Mudanças organizativas que o projeto implica no agrupamento.

Muito obrigado pela atenção dispensada,

A investigadora principal
Maria Manuela Teixeira Lourenço

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) do estudo e pela responsável)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso”, recebi de Maria Manuela Teixeira Lourenço, aluna do Mestrado em Ciências de Educação, na área de Especialidade de Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, sob a orientação da Doutora Maria Alfredo Moreira, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspetos:

- Que o estudo se destina a caracterizar as mudanças na pedagogia/práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL.
- Que se procurará responder às seguintes questões:
 1. Relevância do projeto CLIL no agrupamento.
 2. Mudanças organizativas que o projeto implica no agrupamento.
- Que o estudo será feito recorrendo ao testemunho escrito.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo.
- Que receberei uma via deste termo assinado pela pesquisadora.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo nele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO À RESPOSTA POR TESTEMUNHO ESCRITO, SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Assinatura do(a) participante-voluntário(a):

Contacto da responsável pelo estudo:

Maria Manuela Teixeira Lourenço

Rua das Estrelas, nº 19, Gualtar

Braga Portugal

Contatos: 938221686 / lourencita@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se a:
Doutora Maria Alfredo Lopes Moreira
malfredo@ie.uminho.pt

Braga, 11 de novembro de 2018

Maria Manuela Teixeira Lourenço
Responsável pela pesquisa

Anexo 3 – Respostas do Diretor do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso

1. Relevância do projeto CLIL no agrupamento

A nossa escola, tal como as escolas rurais, apresenta lacunas na literacia e na utilização das línguas e, como tal, vimos no projeto CLIL, uma oportunidade para trabalharmos e elevarmos os níveis de literacia inglesa dos nossos alunos, pois, temos a convicção que, nos tempos que correm, aqueles que têm fluência da língua inglesa terão à sua disposição uma “ferramenta” diferenciadora capaz de influenciar positivamente uma “janela das oportunidades”, nas mais diversas atividades (estudos, trabalho, viagens, negócios, férias).

Daí a opção por este projeto.

2. Mudanças organizativas que o projeto implica no agrupamento

Em termos formais, não houve, de fato, alterações muito significativas, no entanto, só foi possível porque um grupo de professores aceitou sair da sua “áreas de conforto” e abriu as portas da sua aula, o que não é fácil, a outros professores, normalmente, com domínio da língua inglesa, mostrando, assim, abertura para trabalhar os conteúdos da sua disciplina num idioma diferente.

Não tenho dúvidas, que a criação deste ambiente de aprendizagem (dois em um, ou seja, assimilar conteúdos e aprender uma língua) exige dos professores um trabalho redobrado, o qual se consubstancia numa dose elevadíssima de cooperação entre os diversos docentes, apoiados sempre numa dinâmica de grupo muito apurada, quer na preparação, quer na elaboração quer na aplicação dos trabalhos sejam eles letivos ou outros.

Ora, perante isto, a escola, infelizmente, não possui grandes meios para acompanhar esse esforço, ou seja, não basta ter uma sala tecnologicamente bem equipada nem uma ou duas horas letivas ou não letivas para atribuir aos professores e tudo fica resolvido. Não. É necessário alguma “liberdade” curricular multidisciplinar que lhe permita construir um referencial adequado ao perfil da turma assessorado por metodologias adequadas e diferenciadas capazes de envolver os diversos atores no processo de aprendizagem: professores e alunos. Ora, isto só se consegue se houver:

- Uma equipa coesa e motivada, científica e pedagogicamente bem preparada;
- Horários, onde seja possível, inserção de momentos comuns, que proporcionem a partilha, a discussão, a reflexão e a construção e a preparação de aulas diferenciadas.

Afinal, dito assim, até parece que é fácil, mas não é. Por exemplo, no terceiro ciclo, temos: treze / catorze disciplinas e todas são “importantes”; 13 / 14 professores, cada um com a sua personalidade, os seus princípios, a sua disponibilidade e as suas “artes”; articular a mancha horária, sem ferir os preceitos legais, que “satisfaça”, que agrade quer à turma, quer aos senhores professores, quer aos encarregados de educação; uma turma com 26 / 30 alunos com competências científicas, culturais, técnicas e emocionais tão diferenciadas.

Como imaginam, conciliar e articular estes pequenos / grandes “embaraços” é o “cabo dos trabalhos”.

Tudo isto é real.

Quando, atrás me referia à “falta” de meios, queria apenas anotar que não são os meios técnicos, tecnológicos, materiais e a hora ou horas que se podem disponibilizar, pois, isso, com mais ou menos dificuldade, a administração vai facultando, o mais difícil é por tudo a “remar” para o mesmo lado.

O CLIL é um projeto que o AEPL acarinha, mas que tem que ser inserido, tem que ter o seu espaço e o seu lugar no “todo” escolar, proporcionando-lhe uma mais-valia, um acrescento, uma valorização, uma complementaridade, um desafio e nunca uma substituição.

Anexo 4 – Guião da entrevista à coordenadora dos projetos europeus do AEPL e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Avaliação da Implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso Universidade do Minho
Braga, 2018

Exma. Sra. Professora **XXXX** Coordenadora dos Projetos Internacionais
do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso,

Com o apoio da investigadora da Universidade do Minho, Doutora Maria Alfredo Moreira, estou a efetuar um estudo sobre **a implementação da abordagem CLIL no agrupamento**, projeto iniciado no ano letivo de 2016/2017. Atendendo ao objetivo definido **“Analisar as mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola, em resultado da introdução da abordagem CLIL”**, solicito a sua opinião, através de *testemunho escrito*, sobre os temas a seguir propostos:

- 1. Articulação da abordagem CLIL com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu (PEDE).**
- 2. Adequabilidade do plano de formação a nível europeu para a implementação da abordagem CLIL.**
- 3. Avaliação dos resultados da formação já realizada.**

Muito obrigado pela atenção dispensada,

A investigadora principal
Maria Manuela Teixeira Lourenço

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) do estudo e pela responsável)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso”, recebi de Maria Manuela Teixeira Lourenço, aluna do Mestrado em Ciências de Educação, na área de Especialidade de Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, sob a orientação da Doutora Maria Alfredo Moreira, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspetos:

- Que o estudo se destina a caracterizar as mudanças na pedagogia/práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL.
- Que se procurará responder às seguintes questões:
 1. Articulação da abordagem CLIL com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu (PEDE).
 2. Adequabilidade do plano de formação a nível europeu para a implementação da abordagem CLIL.
 3. Avaliação dos resultados da formação já realizada.
- Que o estudo será feito recorrendo ao testemunho escrito.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo.
- Que receberei uma via deste termo assinado pela pesquisadora.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo nele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO À RESPOSTA POR TESTEMNHO ESCRITO, SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Assinatura do(a) participante-voluntário(a):

<hr/>

Contacto da responsável pelo estudo:

Maria Manuela Teixeira Lourenço

Rua das Estrelas, nº 19, Gualtar

Braga Portugal

Contatos: 938221686 / lourencita@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se a:
Doutora Maria Alfredo Lopes Moreiramalfredo@ie.uminho.pt

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se a:

Braga, 11 de novembro de 2018

Maria Manuela Teixeira Lourenço
Responsável pela pesquisa

Anexo 5 - Respostas da Coordenadora dos Projetos Europeus

1. Articulação da abordagem CLIL com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Europeu(PEDE)

O PEDE tem um horizonte temporal de 2014 a 2020 e foi desenhado com a intenção de, até ao seu limite temporal, envolver 40% dos docentes do Agrupamento em projetos / programas de formação europeus. Este propósito advém do facto da necessidade de alterar a metodologia de trabalho na sala de aula para se poderem preparar, efetivamente, os alunos para os designios deste século.

Curiosamente, posteriormente à elaboração do nosso PEDE, o Ministério da Educação português lançou o documento intitulado “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” e implementou a Autonomia e Flexibilidade Curricular, através do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, onde se podem observar muitos pontos de confluência com o nosso PEDE. Isto indica-nos que estamos a seguir o caminho adequado.

No PEDE procuramos que a formação dos professores no estrangeiro possa servir para o enriquecimento profissional daqueles que dela usufruem mas que possa, também, ter repercussão na formação dos restantes docentes e na abertura de oportunidades para os alunos. Assim, os professores que vão em formação para o estrangeiro ficam obrigados a disseminar o que aprenderam, ao nível do Agrupamento, a envolver-se em projetos europeus e a mudar as suas práticas. Neste sentido, e decorrente do primeiro biénio de formação, 2014 a 2016, entendeu-se que a abertura de uma turma CLIL seria uma boa forma de operacionalizar as aprendizagens realizadas e seria, também, uma excelente oportunidade para os alunos no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa. Quer queiramos quer não, a língua inglesa é a língua do mundo e a escola tem de preparar os jovens para esse facto. O sentido de emprego e de formação está a mudar radicalmente e um jovem com uma boa proficiência em inglês terá, certamente, vantagens no seu futuro de cidadão ativo.

Por tudo isto, o PEDE, de 2014, volto a referir a data porque ela é muito importante já que antecede indicações ministeriais, já previa a necessidade da implementação CLIL, podendo-se ler na página 12 do referido documento que se pretende privilegiar “a formação de professores que permita melhorar as suas competências profissionais para responder às necessidades individuais dos alunos, considerando a sua diversidade cultural e linguística (ex. inovação metodológica onde se poderão integrar metodologias CLIL - **C**ontent and **L**anguage **I**ntegrated **L**earning) ”.

2. Adequabilidade do plano de formação a nível europeu para a implementação da abordagem CLIL

O plano de formação de 2014/2016 teve alguns cursos direcionados para o CLIL mas não houve uma tónica superior nesta área em relação a outras. Com a abertura da turma CLIL no ano letivo de 2016/17, houve uma maior preocupação com a formação CLIL. Assim, a formação de 2016 a 2019 tem uma acentuada

componente CLIL com a frequência de cursos, tanto a nível nacional como internacional, e de Job Shadowing em escolas estrangeiras com práticas CLIL.

Apercebo-me, contudo, que não contemplamos no nosso plano de formação cursos para o aumento da proficiência na língua inglesa. Penso que esta é a maior fragilidade do nosso plano de formação que, entretanto, teremos de ultrapassar.

3. Avaliação dos resultados da formação já realizada.

A avaliação é, genericamente, positiva porque a elaboração do PEDE e os planos de formação KA1, no âmbito do Erasmus +, conduziram à abertura das turmas CLIL. Estas turmas contribuem para que o nosso Agrupamento possa ser encarado como uma escola com uma oferta formativa diferenciada, já que é a única escola da região nestas condições.

Contudo, é necessário reequacionar o plano de formação, com uma aposta em cursos para aumento da proficiência linguística em inglês e a conseqüente certificação do nível de língua dos professores.

A sustentabilidade e alargamento do projeto só são possíveis se o grupo de professores CLIL aumentar. Para que isso aconteça é absolutamente necessário fazer cursos de formação de aprofundamento em língua inglesa. Os cursos em metodologia CLIL também são necessários mas, esses, têm-se realizado e, certamente, continuarão. Para além disso, quando proporcionamos aos professores cursos mais alargados relacionados com a utilização de ferramentas da web 2.0 nas suas aulas, estamos, também, a trabalhar no espírito CLIL. Vemos, também, o CLIL como uma forma de “contaminação” positiva de outros professores através da mudança de práticas de sala de aula e, isso, penso que aos poucos está a acontecer.

Anexo 6 – Guião da entrevista aos professores e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estimado **professor(a)**

Do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso,

Com o apoio da investigadora da Universidade do Minho, Maria Alfredo Moreira, estou a efetuar um estudo sobre **a implementação da abordagem CLIL no agrupamento**, projeto iniciado no ano letivo de 2016/2017. Atendendo ao objetivo definido **“Caracterizar mudanças na pedagogia/práticas docentes suscitadas pela abordagem CLIL”**, solicito a sua colaboração, através de entrevista, dando resposta, o mais fundamentada possível, às questões a seguir formuladas:

- 1.** Que mudanças na implementação da abordagem CLIL percecionou ao nível da sua prática docente?
- 2.** Atendendo ao modelo de planificação utilizada:
 - 2.1. O que é que o distingue de práticas anteriores?
 - 2.2. Que alterações se concretizaram?
 - 2.3. Que dificuldades foram experienciadas e de que forma foram ultrapassadas?
- 3.** Recursos e materiais utilizados:
 - 3.1. Em que medida foram eficazes?
 - 3.2. Quais foram as dificuldades encontradas na sua seleção e construção?
- 4.** Atendendo à especificidade desta abordagem pedagógica, considera que a formação disponível satisfaz/não satisfaz? Queira especificar/propor alternativas.
- 5.** Que alterações implica esta abordagem ao nível do papel do aluno e do professor na sala de aula?

Muito obrigado pela atenção dispensada,

A investigadora principal
Maria Manuela Teixeira Lourenço

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) do estudo e pela responsável)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso”, recebi de Maria Manuela Teixeira Lourenço, aluna do Mestrado em Ciências de Educação, na área de Especialidade de Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, sob a orientação da Doutora Maria Alfredo Moreira, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspetos:

- Que o estudo se destina a caracterizar as mudanças na pedagogia / práticas docentes, suscitadas pela abordagem CLIL.
- Que se procurará responder às seguintes questões:
 1. Que mudanças na implementação da abordagem CLIL percecionou ao nível da sua prática docente?
 2. Atendendo ao modelo de planificação utilizada:
 - 2.1. O que é que o distingue de práticas anteriores?
 - 2.2. Que alterações se concretizaram?
 - 2.3. Que dificuldades foram experienciadas e de que forma foram ultrapassadas?
 3. Recursos e materiais utilizados:
 - 3.1. Em que medida foram eficazes?
 - 3.2. Quais foram as dificuldades encontradas na sua seleção e construção?
 4. Atendendo à especificidade desta abordagem pedagógica, considera que a formação disponível satisfaz/não satisfaz? Queira especificar/propor alternativas.
 5. Que alterações implica esta abordagem ao nível do papel do aluno e do professor na sala de aula?
- Que o estudo será feito recorrendo a entrevista audiogravada.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo.
- Que os registos áudio das entrevistas serão destruídos logo após a transcrição, sendo que estas salvaguardarão o meu anonimato.
- Que receberei uma via deste termo assinado pela pesquisadora.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo nele participar

e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO À REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA E SUA AUDIOGRAVAÇÃO, SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Assinatura do(a) participante-voluntário(a):

Contacto da responsável pelo estudo

Maria Manuela Teixeira Lourenço

Rua das Estrelas, nº 19, Gualtar Braga

Portugal

Contactos: 938221686 / lourencita@gmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se a:

Doutora Maria Alfredo Lopes Moreira

Email: malfredo@ie.uminho.pt

Braga, 11 de novembro de 2018

Maria Manuela Teixeira Lourenço
Responsável pela pesquisa

Anexo 7 – Transcrição das entrevistas aos professores

Professor de Educação Física (1.) (envolvido no projeto CLIL há 3 anos) – ESPL 25/02/2019

1ª Pergunta: que mudanças na implementação da abordagem CLIL percebeu ao nível da sua prática docente?

R: A primeira questão foi preparar os alunos para as aulas CLIL e nessa perspetiva optei por dar todos os aquecimentos de todas as aulas em língua inglesa para eles se começarem a adaptar ao vocabulário que tem a ver com o corpo humano. Numa segunda fase, a pesquisa de vocabulário específico para a disciplina de educação física uma vez que a língua inglesa é muito rica em feedbacks desportivos e muito assertiva e implicou da minha parte a necessidade de observar vídeos no YouTube e pesquisar vocabulário nos *sites* das diferentes federações para poder utilizar a terminologia mais correta e mais adequada a situações práticas e portanto a necessidade de, também, nos momentos das aulas CLIL, proceder a uma reprodução em câmara lenta e dando mais ênfase ao vocabulário mais importante para os alunos para depois poderem associar aquele vocábulo à situação específica em ensino. Basicamente, nas aulas CLIL foi assim que procedi na implementação deste projeto e foram, sucintamente, as alterações que senti e que se focam mais na abordagem dos conteúdos, em relação às outras aulas.

Investigadora: Podemos, então, considerar 3 fases: o antes com a pesquisa do vocabulário; o durante, caracterizada por uma maior atenção à percepção dos alunos...

Professor: Exatamente. Fazer a própria demonstração mais lenta no sentido de eles acompanharem com mais facilidade o que está a ser lecionado.

Investigadora: ... e depois o após que também tem a ver com a assimilação ou não dos conteúdos e é neste momento que entra a colaboração do professor de língua.

Professor: É muito importante porque nós temos uma percepção imediata quando o aluno começa a executar e, se executa conforme nós pretendemos, percebeu o que se pretendia. Se não, fazem-se os feedbacks corretivos na língua inglesa e se houver correção se entendeu qual era a mensagem. O trabalho que a professora de língua fez na disciplina de inglês foi muito importante. Ela realizou um jogo em que nós previamente definimos quais eram as regras e o que é que se pretendia. Depois da realização do jogo, transmitiu-me um feedback que foi muito importante para fazermos uma reformulação da forma como estávamos a fazer a abordagem de determinado tipo de vocabulário. No jogo, os alunos demonstraram dificuldade em identificar determinado tipo de vocábulos e, portanto, nessa perspetiva, houve uma reformulação da minha parte no ênfase que dava a determinado tipo de vocabulário e procuramos colmatar essa falha. Esta atividade foi importante na medida em que nem sempre em

contexto de aula nos apercebemos se todos os alunos estão a perceber o que lhes estamos a transmitir.

Investigadora: Também costumamos preencher aquele inquérito no final de cada série de aulas e aí também temos uma perceção e é sempre possível corrigir aspetos que não ficaram tão bem apreendidos/assimilados pelos alunos. Atendendo ao modelo de planificação anterior e a este que está a ser posto em prática tendo em conta uma metodologia diferente, o que é que a distingue precisamente da anterior?

Professor: No fundo é como eu disse anteriormente, a língua inglesa é uma língua muito rica em vocabulário específico para área de Desporto e Educação Física e aquilo que eu sentia é que depois de planificar as aulas e, a planificação é igual quer para as turmas CLIL, quer para as não CLIL, era importante eu socorrer-me do vocabulário específico das diferentes modalidades em que os feedbacks são muito assertivos, são aquilo que eles designam por palavras-chave, são muito eloquentes e o aluno facilmente consegue identificar mais facilmente que em português; muitas vezes o gesto técnico ou a ação motora é muito fácil de identificar através da palavra-chave que é utilizada em inglês Lá está, nessa perspetiva, eu, ao longo da demonstração utilizo essa palavra-chave que é para depois ser mais fácil, se calhar, até a alguma distância chamar a atenção do aluno, utilizando só a palavra-chave e não uma frase completa; este é um dos aspetos que a distingue das práticas anteriores.

Investigadora: Mais algum aspeto que queiras salientar?

Professor: Basicamente é procurar identificar os feedbacks que melhor se adequam à prática e precavermo-nos no fundo com esse vocabulário.

Investigadora: As dificuldades já vimos que foram ultrapassadas através do trabalho de pesquisa e do trabalho colaborativo com a professora de língua. Que alterações se concretizaram?

Professor: Foi a reformulação do trabalho em relação à utilização de determinado tipo de vocabulário, o voltar atrás e o reformular a forma como estavam a ser prescritos determinados tipos de exercício que faziam mais pela demonstração do que pelo entendimento do vocábulo em si e, então, a sugestão que apresentei a mim próprio foi pegar num quadro branco e numa caneta, sentarmo-nos todos e esclarecermos as dúvidas relativamente ao vocabulário.

Investigadora: No que se refere ao BICS, competências básicas interativas de comunicação... o aquecimento é feito em inglês, eles começam a interagir mais em inglês? Existe uma evolução em termos de interação social do dia-a-dia?

Professor: No 7º e 8º ano tem de ser imposta porque voluntariamente não falam Inglês. Um dos pré-requisitos que eu estabeleci para a turma de 9º ano (como sabes é uma turma invulgarmente boa) é que todas as interações de

jogo se façam em Inglês. No jogo ainda não consegui; na outra interação do dia-a-dia, consegui. São registos muito distintos de aluno para aluno.

Investigadora: Concordas que passados 3 anos já se sente uma evolução? Como dizes, os registos são muito diferentes o que tem a ver com o número de alunos por turma.

Professor: No próximo ano, a turma de 9º ano vai ter um bocadinho mais dificuldades do que a turma do ano corrente que tem muitos alunos a dominar já bastante bem a língua inglesa em contexto social.

Investigadora: A seleção e construção dos recursos materiais foram eficazes?

Professor: Foram sim na medida em que desconstruí/compartimentei o exercício em diferentes setores e expliquei-o, setor a setor, de uma forma mais lenta, através de uma demonstração mais eloquente, mais teatral, o que não faço em português pois os alunos entendem-me em português. Nestas aulas pretendi que os alunos estabelecessem uma analogia entre a demonstração do exercício e o vocábulo a ela ligada.

Investigadora: O papel do professor de língua tem um papel muito importante...gostaria que me falasses deste aspeto...

Professor: A colaboração entre o professor de língua e de conteúdo, no caso a disciplina de educação física, este ano está a funcionar muito bem pois acabamos uma tarefa que vai ser desenvolvida pela professora de língua, na aula dela e que consiste em ter uma palavra-chave, a sua definição e à frente uma imagem. O aluno terá que fazer uma correspondência entre as três. O professor de conteúdo, na seleção da imagem, é fundamental para a seleção da imagem que melhor se adequa, por exemplo na modalidade de voleibol os diferentes passes, qual a que melhor define o movimento pretendido. O objetivo é que o aluno identifique o que a palavra-chave significa, de forma aleatória e associa-la a uma imagem. Esta atividade é demonstrativa da importância do trabalho colaborativo, entre o professor de língua e de conteúdo.

Investigadora: Este ano tiveram a sorte de o vosso horário contemplar um momento comum e que estamos a usar agora e que é deveras fulcral na colaboração entre o professor de língua e conteúdo...e tão necessário para as outras disciplinas, também...

Professor: ...e só assim é que se consegue...ou então só com muito voluntarismo, trabalho individual do professor...

Investigadora: Esta abordagem metodológica tem a sua especificidade. A formação que existe, satisfaz ou não?

Professor: Para mim sabe-me a pouco pois, tomando como exemplo a escola de Barcelona onde estivemos, é necessário, primeiro, formação na língua inglesa; depois a preparação das unidades didáticas das disciplinas envolvidas em colaboração uns com os outros...esse trabalho dá ao professor de conteúdo um suporte diferente pois o trabalho já foi perspectivado pelo professor de língua e de conteúdo. Se houver reformulações e elas são sempre bem-vindas, serão de pormenor, de detalhe, e se calhar, como já foram pensadas por várias pessoas estão mais focadas naquilo que é o objetivo final, ou seja, a apropriação dos alunos dos conteúdos lecionados na L2.

Investigadora: Em relação ao papel do aluno e do professor na sala de aula, diz-se sempre, no modelo tradicional, que o papel do professor é o mais preponderante e o aluno um mero recetáculo do que está a acontecer. Neste tipo de aulas, existiu alguma alteração, ou já acontecia o papel do aluno ser mais importante e o professor um mero condutor das aprendizagens...

Professor: No caso da disciplina de educação física, acaba por ser um pouco assim, o aluno assume um papel central e o professor um guia das aprendizagens.

Respostas do Professor de Matemática da turma que integrou o estudo (4.) e envolvido no projeto ao longo dos três anos - ESPL

28 / 02 / 2019

Professor de matemática: Um dos primeiros aspetos é que o facto de a disciplina de Matemática não ser lecionada na língua materna implica uma maior exposição perante os alunos e os conteúdos ao serem elaborados e construídos durante uma aula tem que ser suportados por outros instrumentos, outras ferramentas como são os programas informáticos e os meios audiovisuais, em geral, uma vez que tanto eu como os alunos temos alguma dificuldade em expressarmos os conteúdos todos em Inglês. Para além do mais o facto de termos muitos anos de prática letiva apoiamo-la muito na entoação, no controle da disciplina dos alunos que é muito importante no ensino básico em que os alunos são extremamente barulhentos e irrequietos ...esse controle é feito de uma forma tradicional através da entoação da voz, da elevação da voz, das ações muito rápidas, das chamadas de atenção que são praticamente imediatas e instintivas e, isso, numa aula lecionada em Inglês torna-se quase impossível de fazer pois o tom é muito mais monocórdico, a fluência da língua não é a ideal. Estes aspetos levam-nos a concluir de imediato que temos de alterar a nossa maneira de estar e de abordar os conteúdos lecionados e suportá-la em outros aspetos que não só a voz e a nossa presença.

Investigadora: O que sentiste relativamente ao trabalho colaborativo e à partilha. O que não se fez ainda e é preciso fazer?

Professor de Matemática: Já se faz muita coisa porque as aulas CLIL fizeram com que tivéssemos de abrir as nossas portas aos outros professores quer de Inglês quer aos professores da mesma área que colaboram connosco. A frequência terá de ser ainda maior, embora pense que o progresso já tenha sido grande. Dos 28 de serviço que vou completar, nos últimos 24 anos ainda ninguém tinha entrado na minha sala de aula. Na minha disciplina, de vez em quando, temos trabalho em coadjuvância com um professor da mesma área, na sala de aula, em alguns momentos da semana, com vista a ajudarmos os alunos na resolução de exercícios; a presença de um professor de língua nunca tinha ocorrido. Só isso já é muito interessante em termos das aulas CLIL.

Investigadora: Achas que ainda pode melhorar, em termos de organização do horário?

Professor de Matemática: Esse aspeto penso que nos ultrapassa e acho que não é assim tão viável quanto isso.

Investigadora: E a questão da criação de pares pedagógicos?

Professor de Matemática: Nesse aspeto poderia ser mas a questão das organizações das escolas são canalizadas sei lá ... neste momento tenho um par pedagógico nas aulas de 9º ano a Matemática e só especificamente no 9º ano só porque tem um exame nacional no final do ano e então a escola faz um esforço para que esteja lá um outro professor de Matemática em alguns momentos da semana. Não sei se seria muito viável em CLIL... O que seria importante é que pelo menos de vez em quando pudéssemos ter lá alguém. Se calhar não é necessário o carácter tão constante. Muito desse trabalho é feito fora da aula. O trabalho fora da sala de aula deveria ser mais aprofundado e mais constante. A presença do professor na sala de aula pelo menos uma vez aquando da leccionação dos conteúdos em Inglês.

Investigadora: Que alterações se concretizaram?

Professor de Matemática: Temos de dar mais tempo, abrandar o ritmo com que introduzimos os conteúdos, isso é logo a primeira coisa. Depois, o facto de estarmos a começar, ainda são os primeiros anos em que estamos nisto, os alunos ainda não possuem grande fluência em Inglês é importante introduzir sempre um momento de revisão da matéria no final dos capítulos que são leccionados em ambiente CLIL. Depois é, tal como disse no início, na planificação tem de entrar logo o reforço das novas tecnologias, se bem que em matemática já usamos muitas vezes programas informáticos, nomeadamente na geometria, nas funções que são matérias em que é muito bom termos a ajuda de um suporte informático, é muito mais fácil os alunos visualizarem as figuras, os sólidos. No ambiente CLIL, há um reforço muito superior exatamente por não nos podermos apoiar tanto nas outras competências desenvolvidas ao longo destes anos todos e usar mais o suporte das novas tecnologias e que se tornou uma componente mais presente na planificação das atividades. Uma vez que também temos...há sempre aquele medo de que os alunos não entendam pois também temos uma componente que não reforçamos tanto nas planificações tradicionais que é a avaliação daquilo que fizemos durante aquelas aulas. A avaliação é mais imediata e muito por causa das próprias ferramentas informáticas que o permitem como é o caso dos PLICKERS, mas também porque há uma necessidade de sabermos se as coisas estão a resultar ou não.

Investigadora: A Comunicação Matemática, a literacia da própria disciplina...

Professor de Matemática: Esse já é um problema específico da disciplina pois a leccionação em Inglês envolve três tipos de linguagem basicamente: por um lado a comunicação na língua materna que exige a conversão numa linguagem matemática. Termos como “percentagens”, em linguagem matemática tem um significado daquele que comumente atribuímos, uma definição muito específica. Assim a comunicação matemática em português já é por si só muito específica a que acresce a comunicação matemática em Inglês que não é uma simples tradução da linguagem matemática em Português pois os termos não são iguais. A comunicação Matemática nos países anglo-

saxónicos é muito menos formal, muito mais direta, muito mais seca, menos embrincada. É muito mais incisiva, sem grandes formalismos, ao contrário da comunicação da matemática em português. Os países anglo-saxónicos não tem essa tradição. A comunicação em Português agarra-se muito aos formalismos. Existem assim três níveis de complexidade que temos de saber conjugar numa aula de matemática lecionada em Inglês, em ambiente CLIL.

Investigadora: Um dos outros pilares, a cultura, os valores que trazem de casa e que influenciam o modo como cada aluno assimila os conteúdos...

Professor de Matemática: Um dos aspetos interessantes é verificar isso mesmo. Os alunos quando chegam ao ensino secundário já tem 6 anos de matemática no seu percurso e já estão um bocadinho “fartos”, já não gostam de Matemática, oferecem muita resistência à aprendizagem e muitas vezes porque gostam mais de Inglês, porque as aulas são um pouco diferentes, mais ligeiras, ou seja, menos pesadas em termos de conteúdos, são mais visuais, alguns alunos acabam por se envolverem e interessarem mais na dinâmica da aula. Este facto é observável.

Investigadora: Os resultados obtidos não são muito diferentes dos obtidos na L1 com exceção do que foi dito no ponto anterior...

Professor de Matemática: Os resultados em termos matemáticos não variam muito quer em aulas de L1 quer em aulas lecionadas em L2. Existe o cliché que diz que a matemática é uma linguagem universal e realmente, apesar dos problemas de comunicação mencionados, quem consegue resolver uma equação em Português, resolve em Inglês ou numa outra qualquer língua. O que se nota de diferente, como já disse, é que alunos menos interessados se tornam mais colaborativos pois o ritmo é diferente e as aulas também.

Investigadora: Quanto à construção e seleção dos materiais o que tens a referir?

Professor de Matemática: As dificuldades centram-se ao nível da comunicação. Mas isso é o trabalho que temos de fazer em casa...

Investigadora: ...tem de ser construído pelo professor...

Professor de Matemática: Obviamente pois não existem grandes suportes. A Internet permite-nos aceder a arquivos de todo o mundo. Tem de se perder bastante tempo e adaptar e ter em atenção que estes alunos no final de ciclo vão fazer um exame nacional e o exame nacional está cheio de formalismos. Há problemas que ocupam uma página e a pergunta que é para é fácil e direta. Nas aulas CLIL não podemos esquecer esse formalismo próprio da comunicação matemática em português.

Investigadora: Em termos de comunicação, BICS, notaste evolução por parte dos alunos com mais dificuldades?

Professor de Matemática: Essa evolução vai-se vendo e está relacionada também com o trabalho feito ao nível da disciplina lecionada pela professora de língua...

Investigadora: Quanto à formação disponível, satisfaz, sugeres outras alternativas...

Professor de Matemática: Uma das coisas mais importantes é continuarmos a ter formação em língua inglesa para nos sentirmos (professores de conteúdo) mais à vontade. Um dos aspetos terríveis é o facto de ao fim de 25 anos de experiência o que é natural como o ar que respiramos, intuitivo, é uma outra pessoa que ali está, que tem de refletir sobre tudo, pensar nas palavras que vai utilizar... A comunicação é muito mais pausada, monocórdica, se calhar não tão assertiva. Provavelmente formação específica em CLIL é importante, também. Contudo, há poucas pessoas a trabalharem, em Portugal, na disciplina de Matemática.

Investigadora: Teremos de recorrer a recursos no estrangeiro como Peeter Mehisto com o qual já tivemos o prazer de estar...

Professor de Matemática: Precisamos de formação mais prática e, volto a frisar, também no âmbito da língua para nos conferir mais à vontade e naturalidade e permitir-nos dar um salto qualitativo.

Investigadora: Quanto ao papel do aluno e do professor...

Professor de Matemática: Embora ainda haja professores muito tradicionalistas em que praticamente resolvem os exercícios no quadro e os alunos limitam-se a assistir a uma sessão, a Matemática já não é isso. A carga letiva da disciplina de Matemática são 4 a 5 horas por semana. Uma será mais expositiva e as restantes dedicadas à resolução de exercícios pelos alunos.

Investigadora: Já recorreste a apresentações orais?

Professor de Matemática: Sim, algumas vezes. Uma das coisas que se faz muito é a discussão, ou seja, quando introduzimos um conceito novo há toda uma construção feita com os alunos e, essa, é uma das dificuldades das aulas em CLIL pois essa construção é feita com comunicação matemática. Os alunos, por exemplo, são questionados sobre o que é uma circunferência e o conceito vai-se construindo. Em termos de alteração do meu papel na sala de aula, nota-se que os alunos estão à espera de mais ajudas porque vem de outras disciplinas em que tem um papel mais passivo. O centro nunca fomos nós, estamos ali para os ajudar, somos só uns meros explicadores, não propriamente uns “declamadores” da matéria. É impossível aprender matemática sem por as mãos na massa. Os alunos tem que praticar, tem que eles próprios chegarem às conclusões. Essa mudança não é

tão visível é mais a questão da comunicação. Quando se introduz novos temas/novos conceitos, é tudo muito suportado nas opiniões dos alunos e na interação professor / alunos e alunos / alunos. Aqui a interação tem de ser mediada pelas novas tecnologias...

Investigadora: ...e que vai dando feedback imediato, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa naquele momento.

Respostas da Professora de Geografia (3.) da turma que integrou o estudo – ESPL

PROFESSORA DE GEOGRAFIA no projeto CLIL desde o início (há 3 anos)

25 de fevereiro de 2019

Leciona 3 turmas com a abordagem CLIL atualmente: duas turmas de 8.º ano e uma de 9.º ano

Investigadora: Que mudanças aconteceram ao nível da prática docente?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: No fundo consistiu na concretização de muita coisa que tinha em mente e que pontualmente ia aplicando/utilizando. A abordagem CLIL veio de alguma forma sistematizar algumas práticas e tomar consciência do caminho a tomar em termos de ensino e de aprendizagem que deve ser centrado no aluno, que deve acontecer muito a partir da descoberta, a necessidade do scaffolding, ou seja, partir sempre do conhecido para situações problema mais complexas. O CLIL veio por em prática muito do que já fazia pontualmente e que ainda hoje acabamos por não ter como prática sistemática porque há sempre demasiados entraves: número de alunos por turma, escassez de tempo, o cumprimento de programas. O que deveria ser prática usual no ensino e nas nossas práticas letivas é relegado para situações pontuais, menos frequentes para o que seria o desejável.

Investigadora: Dá exemplos concretos de atividades que espelhem essa alteração ao nível da prática docente tradicional.

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Parto sempre do interesse dos alunos sejam eles jogos, curiosidades. A minha disciplina é privilegiada nesse aspeto porque temos um leque alargado de conteúdos, podemos utilizar notícias do dia-a-dia, a realidade que os rodeia até de situações que eles gostam associadas à National Geographic onde existe um canal para a educação e para as crianças; pegar, por exemplo no Google Maps e no Google Earth...Acima de tudo tem que se sentir envolvidos constituindo o primeiro passo para a motivação. Claro que com turmas de 30 alunos, programas para cumprir e com menos carga letiva. Este ano perdemos mais 1 hora.

Investigadora: Que alternativas tens a propor para suprir essa dificuldade?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: A semestralidade poderia ajudar pois teríamos mais horas por semana o que nos permitiria avançar nos conteúdos mais rapidamente em vez de semana a semana recapitular os conteúdos, pormenores que os alunos vão esquecendo. O trabalho em pares pedagógicos, que obrigaria a uma articulação e interdisciplinaridade.

Investigadora: O ano passado trabalhamos em parceria utilizando o método flipped classroom e que resultou bastante bem. Aprendi conteúdos de Geografia e ao mesmo tempo a apoiar-te em termos linguísticos.

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Tudo isto tem a ver com a flexibilidade. Se nos é imposta não se adequa ao número de turmas que cada um de nos tem, ao número de alunos por turma, aos programas que continuam iguais, à carga letiva por semana, a falta de tempo para trabalhar em articulação. O grande entrave à abordagem CLIL são todos estes aspetos que mencionei.

Investigadora: O que distingue o modelo de planificação do anterior?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: O centrar a aula no aluno e no trabalho do aluno e não no mero despejar de conteúdos.

Investigadora: E a questão do equilíbrio do conteúdo e da língua?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Para mim o mais complicado foi sempre isso. Deixar de ter a tentação de que todos os pormenores da Geografia são importantes. Tento chegar ao esqueleto dos conteúdos e tento enriquecê-los com a língua. Ter a preocupação de os alunos apreenderem os conteúdos em Português e em Inglês. O resto é acessório, eles vão lá chegar com o empenho que tiverem, pela motivação, pela curiosidade. Uma aula bem planeada prevê todos estes aspetos.

Investigadora: Que dificuldades foram experienciadas e como foram ultrapassadas?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Uma delas é o elevado número de alunos por turma, alguma resistência inicial à lecionação de conteúdos em língua inglesa e que acontece sobretudo na turma D de oitavo ano e as lacunas que possui na língua inglesa.

Investigadora: O ensino da língua por parte dos professores de línguas cai na tentação de ser meramente gramatical...

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: ...desprovida de conteúdo.

Investigadora: No caso dos professores de conteúdo a abordagem é mais motivante e significativa / relevante...No que toca aos recursos e materiais utilizados, em que medida é que foram eficazes?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Houve várias situações com recursos diferentes. Os mais eficazes são aqueles que retiram os alunos da sala de aula: visita a uma exposição que deu o mote para a realização de um trabalho;

aula de campo com os sétimos anos de recolha de lixo e identificação de estruturas de combate à erosão e que motivou os alunos para o conteúdo, levando-os a colocar questões e solucionar curiosidades que surgiam. O diversificar estratégias e sair da sala de aula é muito eficaz na aprendizagem dos alunos porque os motiva mais pois vivenciam as coisas e não são simples recetores.

Investigadora: Nas nossas trocas de impressões falamos muitas vezes da seleção e construção de materiais. Na disciplina de Geografia, que dificuldades enfrentaste?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Na minha disciplina considero-me uma privilegiada pois os recursos disponíveis são imensos. Considero que sou uma pessoa criativa o que me permite diversificar as estratégias. Esta é a parte que mais gozo me dá. A mais complexa é planificar, pensar nas estratégias.

Investigadora: Desde a implementação do projeto temos trabalhado muito em conjunto. O mais difícil tem sido a ausência de um momento comum. Tudo é feito com recurso ao correio electrónico; no *após* observação não há tempo para refletirmos sobre o que foi observado.

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Isto deveria funcionar como um grupo/equipa CLIL de trabalho à semelhança dos grupos disciplinares e terem um espaço de trabalho. As pessoas também tem de estar disponíveis para trabalhar.

Investigadora: A formação existente, satisfaz?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: A formação que fizemos foi muito interessante. Nesta fase seria muito útil a realização de *workshops* para a construção de materiais com dupla vantagem: obter acreditação e materiais para utilizar, assim como a troca de experiências e recursos criados. A formação na área da língua que é fundamental para agilizar todo o processo. Necessitamos de evoluir em termos linguísticos. Nas aulas CLIL sou uma outra professora, o discurso é muito mais pensado, lento, ponderado. Sou mais cautelosa pois devo ser clara na informação que estou a transmitir. Não me inibo de falar, assumo perante os alunos que não sou professora de língua e por isso vou cometer erros. Os alunos estão à vontade.

Investigadora: Concordas que os alunos menos bons em termos de língua evoluíram nestes 3 anos de projeto?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Sim, é verdade. No tópico que estou a lecionar “Meio ambiente”, projetei um vídeo Do TedTalks em que uma aluna autista fala da greve que vai fazer e que vai servir de mote a uma greve em defesa do ambiente, dia 15 de março. Os alunos todos estiveram atentos e compreenderam a mensagem (perceberam que se tratava de uma aluna autista, da idade deles; perceberam que o inglês não era a língua nativa e admiraram

o à vontade com que discursava, mesmo não sendo na sua língua mãe e que os argumentos que utiliza são mais válidos do que muitos políticos).

Investigadora: Relativamente ao papel que os alunos assumem na sala de aula. O que achas que se alterou?

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Com as estratégias que tenho utilizado, os alunos sentem-se mais os atores principais da aprendizagem.

Investigadora: Fala-nos da última aula sobre sustentabilidade.

PROFESSORA DE GEOGRAFIA: Os alunos refletiram sobre soluções práticas que acreditam ser viáveis: primeiro em trabalho de grupo e depois perante os colegas. A realidade da escola é um pouco diferente pois a generalidade dos alunos são muito passivos e pouco reflexivos. Este projeto pode ser importante na alteração desta postura pois eles são colocados no centro da aprendizagem. Na generalidade os alunos da turma que iniciou o projeto veem-no como uma mais-valia; um grupo pouco significativo não se apercebe desta mais-valia pois o seu projeto de vida, as suas expectativas são mais baixas. O professor passa a ser um mero guia, para ajudar a encontrar o caminho.

Respostas da Professora de Física e Química da turma que integrou o Projeto CLIL (2.) da turma em estudo até ao 8º ano – ESPL

28/02/2019

A professora da disciplina de Física e Química esteve envolvida no projeto CLIL desde o início do projeto, até ao ano passado, 2017/2018, pois concorreu e mudou de escola.

Professora de Física e Química: Relativamente ao primeiro ponto, **mudanças ao nível da prática letiva**, a primeira diferença em que reparei mais foi na formulação das questões, na necessidade de serem objetivas, nas ordens de trabalho durante a leção da disciplina em língua inglesa e que me levaram, inclusivamente, a refletir aquando da leção dos conteúdos em português. Como já leciono há muitos anos, não refletia na forma como formulava as questões. Nesta abordagem apercebi-me que nem sempre era tão objetiva como deveria ser. Esta metodologia fez-me repensar estes assuntos. Tem aspetos que a distingue da nossa planificação habitual que é o facto de ser mais importante o aspeto da colaboração. Do pedido de ajuda às professoras de língua inglesa e a professores de conteúdo que dominam mais a língua. No meu caso, como tenho dificuldades ao nível da língua inglesa, o trabalho colaborativo era indispensável.

No que diz respeito às **práticas anteriores**, esta metodologia distingue-se precisamente na utilização da língua inglesa na leção dos conteúdos da disciplina e no trabalho colaborativo. As atividades que utilizei como por exemplo, os jogos, a atividade laboratorial já eram anteriormente desenvolvidas em português e muito na mesma linha. A diferença é que as coisas em português saem naturalmente e não paro para pensar. Em Inglês, como necessito de ajuda, de rever os materiais a usar, leva-me a refletir sobre o material que estamos a usar e se ele é suficiente para apreenderem os conceitos. Tendo em conta todo o material físico de que dispõem, uma boa organização da informação, na eventualidade de não entenderem uma outra palavra, conseguem a partir do contexto conseguem perceber o que foi lecionado. É muito importante a parte prática da aula, as atividades de laboratório, as imagens, são aspetos fundamentais e que ajuda a concretizar a ligação entre os conteúdos.

No que diz respeito às **dificuldades**, tem a ver com não possuir o nível de proficiência ideal que necessitava de aperfeiçoar para este tipo de projetos. Evitava usar na aula os dois idiomas, ou seja, em situações em que necessitava de chamar um determinado aluno à atenção, usava mais depressa a chamada de atenção em português. Creio que com o tempo e o aperfeiçoamento da língua este aspeto iria melhorar. A continuar com o projeto necessitava de formação em língua inglesa (terminologia da sala de aula, a fluência do discurso).

Uma coisa é termos essa informação em suporte papel, outra bem diferente é a possibilidade de a usar e reusar diariamente, em contexto aula.

Relativamente aos **materiais**, foram eficazes pois o aspeto físico, a utilização de imagens foram sempre uma boa opção, um bom suporte. Contudo senti, muitas vezes, a necessidade de ao nível das fichas de trabalho, uma forma de avaliação formativa do que tinham aprendido, foi muitas vezes necessário traduzir palavras, frases para que os alunos resolvessem os exercícios e orientá-los na forma como estavam a responder à questão pois era necessário uma explicação mais específica, resposta mais completa e não palavras soltas. **Quanto ao papel do aluno**, principalmente no 8º D, os alunos que melhor dominavam a língua inglesa e que não eram necessariamente os melhores na disciplina de matemática, acabavam por ter um protagonismo na medida em que ajudavam o colega que não estava a perceber. O curioso é que não eram os melhores alunos em termos gerais, mas superiores na interpretação dos conteúdos em inglês. Os alunos mais tímidos acabavam por brilhar. De acordo com as atividades escolhidas, os alunos tinham um papel mais ativo na sua aprendizagem: trabalho em grupo como as atividades laboratoriais em que, com a minha orientação, concretizavam os desafios propostos.

Relativamente à **formação**, a formação em língua inglesa e a necessidade de conhecer outros exemplos é sempre positiva. A reflexão, o trabalho colaborativo, o protagonismo que se dá ao papel do aluno enquanto agente ativo na construção do seu conhecimento são aspetos que devem existir independentemente de os conteúdos serem lecionados ou não em língua estrangeira. Há uma transferibilidade de métodos, estratégias, partilha de materiais, abertura da sala de aula aos nossos pares, daí a necessidade de formação ao nível da metodologia

Respostas de uma Professora de Educação Física (2.) que integrou o projeto CLIL mas não a turma do estudo – EBI AVE

Investigadora: Que mudanças na implementação da abordagem CLIL percebeu ao nível da sua prática docente?

Professora: As aulas da disciplina de educação física envolve por si só uma componente prática muito forte, no entanto a intenção com que se preparam as aulas fez com que se notasse melhorias ao nível do desenvolvimento de competências transversais: colaboração, criatividade, pensamento com a adoção de diferentes estratégias: aprendizagem baseada em projetos e tarefas, atividades em pares e em grupo, aprendizagem e avaliação entre pares e debates.

Investigadora: Atendendo ao modelo de planificação utilizada: O que é que o distingue de práticas anteriores?

Professora: Coloca o enfoque na comunicação e no aluno. Na sala de aula, a abordagem comunicativa assume frequentemente a forma de trabalho em pares ou de grupo.

Investigadora: Que alterações se concretizaram?

Professora: A motivação dos alunos torna-se um elemento facilitador para a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Investigadora: Que dificuldades foram experienciadas e de que forma foram ultrapassadas?

Professora: Numa fase inicial as principais dificuldades prenderam-se com a compreensão da língua, mais concretamente das terminologias específicas da disciplina. No entanto, estas dificuldades foram-se dissipando, não só devido à repetição diária, no que se refere às orientações básicas estabelecidas nas aulas (regras de conduta, mobilização geral) bem como através do trabalho de pares/ grupo.

Investigadora: Recursos e materiais utilizados, em que medida foram eficazes?

Professora: Os recursos utilizados basearam-se em cartazes e trabalhos em *PowerPoint* elaborados pelos alunos de forma colaborativa. As dificuldades não foram muitas, uma vez que existem documentos na Internet relativos aos temas que são facilmente adaptáveis.

Investigadora: Atendendo à especificidade desta abordagem pedagógica, considera que a formação disponível satisfaz/não satisfaz? Queira especificar/propor alternativas.

Professora: Considero que a formação apresentada aos professores foi pouco satisfatória, principalmente no

apoio ao melhoramento do nível de proficiência da língua Inglesa;

Investigadora: Sugestões?

Professora: Formação no domínio da língua inglesa.

Investigadora: Que alterações implica esta abordagem ao nível do papel do aluno e do professor na sala de aula?

Professora: As aulas deverão constituir-se como um espaço de partilha em que os alunos sejam chamados a intervir e desenvolver a sua capacidade crítica, de reflexão e de comunicação. Os alunos deverão ser os principais atores, devem aprender a trabalhar em equipa desenvolvendo os seus projetos, orientados sempre pelo professor.

Respostas de um Professor de Educação Visual (1.) e Tecnológica que integrou o projeto CLIL mas não a turma do estudo – EBI AVE

Investigadora: Que mudanças na implementação da abordagem CLIL percebeu ao nível da sua prática docente?

Professor de EV/ET: Como leciono duas disciplinas eminentemente práticas (EV e ET), os alunos já executam as tarefas de acordo com um determinado objetivo e a avaliação formativa está muito presente em todas as atividades, bem como a capacidade de resolução de problemas, no entanto, com a implementação da abordagem CLIL, foquei mais a minha atenção naquilo que os alunos esperam aprender, ou que já aprenderam e podem utilizar e usar a usar frequentemente (“rede de apoio”) – Scaffolding.

Investigadora: Atendendo ao modelo de planificação utilizada, o que é que o distingue de práticas anteriores?

Professor de EV/ET: Maior investimento na avaliação formativa, definição clara dos objetivos, de forma que os alunos percebem perfeitamente o que é pedido em cada tarefa e maior “feedback” ao aluno sobre a sua evolução na disciplina.

Investigadora: Que alterações se concretizaram?

Professor de EV/ET: Definição clara de objetivos e com utilização de algumas plataformas, um constante “feedback” aos alunos.

Investigadora: Que dificuldades foram experienciadas e de que forma foram ultrapassadas?

Professor de EV/ET: O facto de não estar totalmente à vontade na utilização da língua inglesa refletia-se na leitura dos materiais construídos, não senti recetividade por parte dos alunos na utilização da língua inglesa, frequentemente falavam em português. Pessoalmente não gostei da experiência e creio que isso também se refletiu na atitude dos alunos.

Investigadora: Recursos e materiais utilizados: Em que medida foram eficazes?

Professor de EV/ET: Foi difícil de avaliar.

Investigadora: Quais foram as dificuldades encontradas na sua seleção e construção?

Professor de EV/ET: Dificuldade na utilização da língua inglesa, dificuldade em selecionar e construir os materiais adequados em termos de linguagem, por exemplo, estas disciplinas utilizam muitos termos técnicos,

nomeadamente Educação Tecnológica, o que dificulta a construção de recursos.

Investigadora: Atendendo à especificidade desta abordagem pedagógica, considera que a formação disponível satisfaz/não satisfaz? Queira especificar/propor alternativas.

Professor de EV/ET: Não satisfaz, é deveras insuficiente. Mais formação em língua inglesa. Creio que no início do ano letivo os professores em conjunto deveriam trabalhar os vários conteúdos, ajudando-se mutuamente. Ao longo do ano letivo, havendo uma hora semanal no horário, sempre que necessário, os professores trabalhavam em conjunto na construção dos materiais pedagógicos das várias disciplinas.

Investigadora: Que alterações implica esta abordagem ao nível do papel do aluno e do professor na sala de aula?

Professor de EV/ET: Abordagem comunicativa, focada no aluno e na comunicação, requer negociação e cooperação entre os alunos e professor / alunos. Dar uma especial importância à competência de aprender a aprender. Apostar no *scaffolding* do conteúdo, e nas estratégias que facilitem a ligação entre aquilo que os alunos sabem e o que ainda não sabem e precisam de apreender.

Respostas de um Professor de História (3.) que integrou o projeto CLIL no 5º ano, mas não a turma do estudo – EBI AVE

Lecionou duas turmas de 5º ano com a abordagem CLIL.

Entrevista realizada no dia 4 de março de 2019.

Investigadora: O que percebeu ao nível da prática docente?

Professor de História: Em termos de desafio, de encarar a prática pedagógica, não considero que tenha havido uma grande diferença do que fazia antes e do que faço porque sempre procurei centrar-me no trabalho pedagógico, na exploração ativa, por parte dos alunos; no que diz respeito a recursos, materiais, e, considerando o que é a metodologia CLIL, tentei centrar o trabalho a desenvolver num processo de descoberta do conhecimento e construção da aprendizagem por parte dos alunos, e, considerando que esse é um esforço que sempre procurei fazer, não houve uma mudança muito significativa. A grande mudança reside no facto da abordagem dos conteúdos ter de ser feita em língua inglesa. Esse facto por si só não significa que em termos do processo possa considerar que tenha existido uma mudança particularmente significativa. Os desafios estão ao nível de outras dimensões.

Em termos da planificação do trabalho, começam a notar-se algumas mudanças extremamente profundas a nível da sua conceção, não que na escola não procuremos construir um trabalho colaborativo, acima de tudo, porque essa não é uma exigência colocada permanentemente, não sentimos essa necessidade de uma forma tão premente como sentimos com esta metodologia. O facto de necessitarmos de revisão, de partilha de recursos, de um esforço de alguém que olhe para os nossos materiais e tenha um sentido crítico, exigiu uma abertura e um espírito diferente. Sempre que construía um recurso/material diferente sentia a necessidade de alguém que me ajudasse a ler, interpretar, refazer, reanalisar o material que tinha produzido e obrigava a que existisse uma interação/espírito colaborativo muitíssimo maior na construção de todo este processo. Por outro lado tem que haver um trabalho colaborativo com os restantes pares do Conselho de Turma, não só para percebermos as reações, mas, também, as dificuldades que os alunos estão a sentir, partilharmos um pouco experiências e, naturalmente que esta permanente interação, permanente feedback, entre pares acabou por ajudar a construir um processo muito mais rico, muito mais consistente, muito mais árduo. A este nível creio que houve algumas alterações que se foram naturalmente fazendo pois, como não temos um controlo sobre a totalidade do processo, porque efetivamente não o temos, isso obrigou-nos a ter um sentimento de, não queria chamar-lhe de humildade, mas de maior abertura ao trabalho colaborativo. Por outro lado, o facto de observarmos aulas uns dos outros, que tipo de interações são desenvolvidas, como é que o meu colega do lado faz/constrói, como responde aos desafios que tem em mãos, como é que eu posso incorporar o trabalho dele na minha prática, cria um maior enriquecimento ao nível do trabalho.

Investigadora: Em termos de organização da escola, é possível proporcionar mais tempo comum não necessariamente envolvendo a equipa toda mas, por exemplo, entre pares, é possível reajustarmos a organização da escola para que possamos ter mais momentos de reflexão e de trabalho conjunto, isto tendo em conta a sua experiência como assessor da direção?

Professor de História: É evidente que em tudo é possível haver sempre mais...o grande problema é que nos últimos anos, o que tem a ver com políticas educativas que tem vindo a ser implementadas, criaram-se um conjunto de exigências ao nível da componente não letiva, pois este trabalho terá que ser feito ou na componente individual de cada docente e cada um deles encarará este desafio ao nível e de acordo com a profundidade que quiser e desejar e aí tudo é possível, ou na componente não letiva de estabelecimento. Dentro de uma lógica de resposta de um quadro organizacional começam a existir sérios constrangimentos porque efetivamente grande parte do trabalho que é feito na escola e o tipo de exigência que existe está tudo a ser colocado na componente não letiva de estabelecimento e neste nível começamos a sentir mais dificuldades nesse tipo de gestão. A questão que se vai colocar é a direção da escola perceber de que forma um projeto destes é ou não é importante dentro do seu projeto educativo, exigindo, consequentemente, opções. Como os recursos são escassos, não se pode satisfazer tudo da mesma forma e se considerarmos que o projeto CLIL é um projeto, em termos educativos, relevante e interessante, a escola terá de fazer esse tipo de opções. Tudo depende do tipo de opções: há escolas que tem esse trabalho organizado, claro que sempre dentro das componentes não letivas de estabelecimento e como são curtas em algumas escolas, os constrangimentos são grandes. Nas escolas em que existam mais horas de componente não letiva de estabelecimento devido a reduções, esse trabalho será mais fácil de executar. O grande problema é que se estamos à espera que os professores tenham redução da componente letiva por idade também estamos a desperdiçar o seu potencial de inovação e de mudança pois quanto mais próximos do final da carreira menos comprometidos, menos investimento e menos vontade terão de investir num projeto com estas características que traz consigo outro tipo de exigências como o trabalho colaborativo, a construção dos materiais...no nosso país esta metodologia é relativamente recente e os professores esbarram com uma dificuldade muito grande que é o facto de não existirem ainda materiais pensados, o que exige trabalho adicional que é o trabalho da construção.

Há pouco falei da **necessidade de colaboração** no sentido de aferir recursos e materiais que sejam produzidos, o que é facto é que há outras dimensões em que eles tem de ser produzidos. Os registos vídeo são relativamente fáceis de encontrar pois existem muitas plataformas *online* que os contém. Contudo, uma metodologia destas não pode assentar exclusivamente no visionamento de vídeos. Há um trabalho de leitura de textos, de escrita, a questão da oralidade, existindo a hipótese de se poder potenciar a utilidade do vídeo, neste caso, da avaliação e que obriga

naturalmente a um grande investimento pois, como não há recursos produzidos à medida, bem, podem nem ser à medida do que eu quero mas se tivesse um ponto de partida, uma base de trabalho que me permitisse de alguma forma facilitar o trabalho que tenho a seguir, ajudaria um bocadinho que é o que acontece em Espanha onde existem manuais. Não é que esteja aqui a defender a questão do manual, mas o que é facto é que se existir um livro a partir do qual o professor possa ter uma base de trabalho, permitir-lhe-á caminhar noutras direções e ajudaria neste processo. Neste sentido, as exigências acabam por ser relativamente grandes quer a nível do trabalho colaborativo que é expectável com os pares e do meu trabalho individual.

Para além disso, **o meu investimento no aperfeiçoamento ao nível da língua inglesa** que torna este desafio particularmente exigente e aí entramos nas dificuldades que sentimos: os recursos e o desafio da utilização da língua inglesa que obriga a um investimento ao nível da formação para além daquela ao nível da metodologia. Uma coisa é usar a língua num contexto informal, outra é transferi-la para um contexto de aprendizagem muito mais formal que traz desafios e responsabilidades e a necessidade que exigem da parte do professor um trabalho de preparação, de exploração que constitui mais uma exigência que temos a este nível. Temos de decidir se queremos estar do lado da mudança, da inovação, do desafio, de alguma coisa que seja diferente, ou se queremos estar do lado do que é o dia-a-dia, caracterizada pela gestão desituações confortáveis. O grande desafio da metodologia CLIL que se coloca aos professores é fazê-los sair da sua zona de conforto (na gestão do currículo com base nos recursos, estratégias e metodologias que temos implementado) e encararmos esta metodologia como um desafio de grande complexidade metodológica ao nível de sala de aula, da sua conceção, do trabalho com os pares e depois ao nível da nossa formação, no fundo do nosso crescimento profissional.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO: ...

Investigadora: Tudo isto se relaciona com o papel do professor e do aluno na sala de aula...a maioria dos professores ainda não pondera atribuir ao aluno uma maior preponderância na sua aprendizagem.

Professor de História: Claro! É recentrar, no fundo, toda a lógica do trabalho em contexto de sala de aula e que depende do tipo de trabalho e do caminho que o docente percorreu até então. Esta questão tem a ver com o modo como o professor, na sua disciplina, no dia-a-dia, encara este papel, embora reconheça que nem sempre é muito fácil, considerando uma série de constrangimentos e de pressões que existam ao nível do cumprimento de programas, de aprendizagens ou de exames, nem sempre é muito fácil corresponder a este desafio. Efetivamente, acabamos por nos encontrarmos um pouco divididos entre cumprir programas ou trabalhar competências.

Investigadora: Na sua prática letiva já conferia ao aluno este papel ativo na sua aprendizagem. Utilizou ferramentas

tecnológicas que proporcionavam esta mudança?

Professor de História: Investi sempre nessa dimensão de transformar o aluno no agente construtor da sua própria aprendizagem: reconheço que ainda há um grande caminho a percorrer independentemente de estarmos com uma metodologia CLIL. Este desafio vai para além da aplicação desta metodologia. Este desafio tem de ser do dia-a-dia, não propriamente associado ao ensino da disciplina com recurso a uma língua estrangeira, este trabalho de darmos ao aluno um papel crescente na aprendizagem. No 1º ciclo a forma como o ensino está organizado, o aluno tem um papel mais ativo na sua aprendizagem. O facto de termos um regime em monodocência potencia muito mais o trabalho de desenvolvimento de projeto, de aprendizagem ativa, de trabalho colaborativo e cooperativo. A lógica de organização a partir do 5º ano, com lógicas segmentadas de 50 minutos estão longe de ser o modelo ótimo para metodologias deste género. Mas pode-se fazer sempre, independentemente do género de modelo organizacional existente. As coisas não estão vinculadas nem a uma nem a outra, estão vinculadas à atitude que as pessoas querem ter. Na Póvoa de Lanhoso já há professores a trabalhar de forma magnífica em termos do papel do aluno na sala de aula. Estas coisas não tem propriamente que ver se é do 1º, 2º ou 3º ciclo, tem a ver com a atitude das pessoas.

Investigadora: Qual foi a reação dos EE no 5º ano aquando da implementação desta abordagem pedagógica?

Professor de História: Tudo o que sejam projetos diferenciadores e de valorização e que signifiquem efetivamente algo de diferente, a reação dos pais é sempre extremamente positiva pois percebem efetivamente que há uma tentativa de construir algo de diferente e de um desafio para os filhos. A atitude foi extremamente recetiva e positiva.

Respostas de uma professora de Inglês (Professora 1) envolvida na equipa CLIL mas não na turma do estudo

Investigadora: Como professora de língua que alterações percecionaste?

Professora 1: Que há uma forma diferente de aprender e de ensinar, também. Implicou a pesquisa de vocabulário específico do conteúdo em causa, que tirasse dúvidas com os professores, no caso na disciplina de educação física. Nas minhas aulas, o ensino torna-se diferente pois como o conteúdo provém de outras áreas curriculares, ensino de uma forma mais abrangente.

Investigadora: Há uma aprendizagem mais relevante, significativa...

Professora 1: Sim, e também o desenvolvimento de outras competências como o trabalho em pares, em grupo, simulação de algumas atividades; no “listening” noto uma evolução pois ouvem a língua inglesa em vários contextos.

Investigadora: Tem havido um investimento no trabalho em pares, em apresentações orais...

Professora 1: Sim, no entanto a interação entre eles é difícil...

Investigadora: No contexto da sala de aula esse esforço é feito e dá-se ao aluno um papel central na sua aprendizagem...

Professora 1: Sim.

Investigadora: ...o que denota alterações de práticas anteriores. Que dificuldades foram experienciadas e como foram ultrapassadas?

Professora 1: O vocabulário específico das disciplinas envolvidas, seleção e construção de materiais e sua adaptação aos alunos. Há alunos com muitas dificuldades.

Investigadora: Das conversas que temos tido, falamos com frequência da elaboração dos materiais, não há nada feito, temos de fazer tudo de raiz...o que implica muito trabalho e o tempo disponível não é suficiente.

Quanto à formação?

Professora 1: Considero importante o passo que se vai dar – certificação em língua inglesa – e que, na minha opinião, deveria ter acontecido antes.

Investigadora: Há alguma alternativa que queiras propor para a intensificação do trabalho colaborativo entre professores?

Professora 1: Penso que as horas em comum são fundamentais...

Investigadora: ...e que se comecem a enraizar de forma mais visível...em pares ou grupos de três...

Professora 1: A formação em língua inglesa é muito importante para que o professor se sinta mais confortável...ainda sinto muito receio em alguns professores.

Investigadora: ...como costumam dizer, são outros professores...Relativamente ao papel do professor e do aluno, pensas que se concretizaram alterações na sua aprendizagem, no aprender a aprender?

Professora 1: Sim, pois interagem em pares, em grupo, nas apresentações orais, aprendem a reagir melhor à adversidade, à frustração ... o trabalho de equipa é muito importante...

Professor de Educação Física da turma do estudo: ... e acima de tudo, os alunos começam a perceber que o Inglês não é só nas aulas de Inglês mas também é utilizado em contextos diferentes e ajuda-os a perceber que “dá mundo”.

Professora 1: ...serve de **base** a uma forma diferente de aprender a língua...

Professor de Educação Física da turma do estudo: ... é *meaningful*...

Investigadora: ...começam a ver o objetivo de aprender uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa...

Professor de Educação Física da turma do estudo: Faz sentido aprender a língua porque noutros contextos vai-me enriquecer, vou conseguir comunicar, verbalizar, exprimir-me ou entender aquilo que estão a falar comigo.

Respostas de duas professoras de Inglês (Professoras 1 e 2) envolvidas na equipa CLIL mas não na turma do estudo.

A Professora 1 respondeu a dois momentos de entrevista, no anterior (entrevista transcrita acima) as respostas incluíram também respostas do professor de Educação Física.

Investigadora: Relativamente à prática docente, o que verificaram em termos de trabalho colaborativo, de partilha, como se tem desenvolvido todo este processo, o que já se concretizou, o que ainda há por fazer?

Professora 2: Eu tenho que dizer que este ano ainda não fui assistir a nenhuma aula, estou ao dispor para prestar esse apoio mas ainda não fui contactada por nenhum colega. O que vou dizer é relativo ao que aconteceu o ano passado. Observei a aula da professora da disciplina de Físico/Química e do professor da disciplina de Matemática. Essa partilha é sempre positiva, ver antes o material que vai ser utilizado, trabalhar a parte da língua. Percebeu-se que tudo é preparado com muito cuidado e, por isso, não é precisa grande intervenção, embora seja sempre importante reler e analisar o que foi feito. Durante as aulas nota-se que houve um grande cuidado na planificação, os conteúdos estão mais centradas no aluno do que no professor, o que é, com toda a certeza, uma mais-valia a implementação desta metodologia. Permitiu aos professores uma reflexão sobre as suas próprias práticas nas aulas ditas normais e o abrir a porta da sala de aula aos colegas tornou-se mais natural. Continuo a achar que esse trabalho de equipa ainda não está consolidado pois este ano não assisti a nenhuma aula, os horários não são compatíveis o que dificulta a observação. Por outro lado, as pessoas, como estão mais preparadas pensam que não necessitem de tal apoio, não sei se é isso. O ideal seria estar sempre um professor de língua numa aula em que o professor de conteúdo estivesse a trabalhar. Para mim essa seria a situação ideal que é aquilo que já se viu em escolas como Valadares que tem esta prática implementada há mais tempo e na escola de Barcelona que foi visitada por vocês e que me parece que é o modelo que faz todo o sentido, ou seja, estar sempre um professor de língua com um professor de conteúdo quando a aula CLIL está a ser lecionada. Está a acontecer na nossa escola mas ainda de forma pouco visível e de forma ainda muito esparsa.

Professora 1: Foi um acaso este ano ter uma hora CLIL em comum com o professor de educação Física, o que me permitiu ir às suas aulas, fazer reparos relativamente à utilização da língua inglesa; antes da aula e a pedido do professor apoiei em alguns aspetos da língua inglesa como, por exemplo, o uso de determinadas expressões, trabalhámos também o vocabulário para me inteirar do vocabulário técnico específico da disciplina, neste caso, na modalidade de voleibol. Apesar de a turma não ser a ideal, que idealizamos em que todos os alunos estão interessados/focados para, tenho verificado uma grande evolução relativamente ao ano passado. Estes alunos traziam hábitos reduzidos no uso da língua, inibiam-se imenso quando solicitados para falar. Não estavam habituados a comunicar em inglês, a responder, a ouvir. perante a insistência do professor de educação física no uso do inglês, na aula, é muito importante...neste aspeto o papel

do professor de conteúdo é muito relevante...

Professora 2: Tornar a utilização da língua algo natural na aula é fundamental.

Professora 1: A espontaneidade acabou por levar os alunos a perceberem a utilidade da língua num contexto diferente.

Investigadora: Mais imediata, mais significativa para eles...

Professora 2: ...que não cai do nada, que tem um propósito.

Professora 1: Ontem preparamos uma atividade de follow up, como tem acontecido mais vezes, o professor esteve presente, portanto uma aula conjunta, que funcionou muito bem e verifiquei que, porque os alunos estavam num ambiente muito mais informal, diferente daquele da aula da disciplina de Inglês, desinibiram-se, talvez porque não se sentiram pressionados.

Professora 2: ...talvez porque estavam a falar de uma temática que lhes diz mais, mesmo os com desempenho inferior quiseram manifestar-se.

Professora 1: A turma estava focada no que estava a fazer.

Investigadora: Esta metodologia se concretizada como deve ser, ou seja, quando o trabalho é feito colaborativamente e quando se partilha material e porque os conteúdos se tornam relevantes para os alunos, podemos considerar uma grande revolução na prática docente. Relativamente aos 4 pilares em que esta abordagem assenta e que constam da planificação, o que é que a distingue das anteriores? Do contacto que têm tido com os professores (tríptico: antes, durante e depois) ...

Professora 1: Este ano só tenho trabalhado com o professor da disciplina de educação física porque é o único professor com quem tenho aulas em comum. No ano passado tive a oportunidade de trabalhar com a professora da disciplina de geografia e de físico/química. Na minha aula, concretizei atividades de preparação linguística antes da aula CLIL com os alunos e, depois, de follow up e consegui ir a todas as aulas desses professores.

Professora 2: Era importante haver continuidade neste tipo de colaboração, partilha.

Investigadora: O ideal seria os professores conseguirem acompanhar os professores de conteúdo de forma contínua, sistemática, em pares pedagógicos, por exemplo.

Professora 2: No caso da disciplina de educação física o acompanhamento por parte da professora de língua acontece desde o ano passado com a mesma turma, pois aconteceu a coincidência de horas CLIL nos dois horários. Esta continuidade só acontece neste caso. O ano passado tive de vir assistir a aulas em horas da minha componente individual de trabalho.

Professora 1: Os professores de conteúdo quando estão a trabalhar sem este apoio perdem a confiança pois não se sentem tão confortáveis, apresentam mais receios.

Professora 2: Continua a existir um trabalho muito individualizado sem aquela “cola”, sistematicidade desejável.

Investigadora: Todos sentimos isso.

Professora 1: Estas atividades implicam um trabalho conjunto de preparação, desenvolvimento em que seria ideal estar o par pedagógico (professor de conteúdo e de língua) e mesmo nas atividades de follow up. Este seria um dos cenários desejáveis.

Investigadora: Quanto aos recursos e materiais, os professores de conteúdo tem-vos dito sempre que é difícil a sua construção e a respetiva seleção. Cada vez mais, à medida que o processo avança, os professores vão tendo mais facilidade na construção e seleção dos materiais. No início não foi fácil...

Professora 2: Mais uma vez sou de opinião que devia haver um trabalho conjunto entre os professores do mesmo conteúdo, daqui e da outra escola do Agrupamento. Se existem dois professores de educação física, ainda que lecionando turmas de níveis diferentes, não faz sentido trabalharem cada um para seu lado. Não há cola nenhuma. As duas escolas tem trabalhado em separado. O ponto da situação que se faz anualmente prova isto mesmo, e que, na minha opinião, não pode ser considerado trabalho de equipa e de colaboração de uma equipa envolvida no mesmo projeto. Tenho pena de não se aproveitar o que já se construiu e de não se estar a fazer mais do que aquilo que se tem feito até agora nesse aspeto da colaboração, partilha. Aqui temos resultados interessantes no trabalho realizado entre professor de conteúdo e de língua e que demonstram que é possível se existirem as condições necessárias.

Professora 1: Em Barcelona o projeto começou com o trabalho de equipa em que se juntaram todos os professores para preparação de materiais, planificação e só passado um ano é que o projeto foi implementado e mesmo assim continuam a ter reuniões semanais com a equipa toda e necessitam de corrigir aspetos da metodologia que não estão a correr de acordo com o esperado.

Investigadora: A professora de língua da escola básica lamenta a falta de trabalho de equipa entre as duas escolas. Sugeriu a aplicação do projeto CLIL a partir do 3º ano.

Professora 2: A reunião anual que temos feito reflete isso mesmo. Não tem havido progressos neste aspeto. Existem ainda muitas pontas soltas. O trabalho em equipa, colaboração, partilha funciona de uma forma completamente diferente: os alunos aderem, sente-se que estão mais motivados para a aprendizagem.

Professora 1: Exatamente. Posso dar o exemplo da turma que se encontra no 8º D (muito heterogénea em termos de aproveitamento e de contextos familiares e culturais) em que se verifica uma grande evolução em termos de

empenho nas tarefas sugeridas e muito mais desinibidos na utilização da língua inglesa, facto que não observo na aula da disciplina de Inglês.

Investigadora: Na vossa opinião, a formação disponível é suficiente, satisfaz? O que propõe como alternativa?

Professora 1: Este passo que se vai dar agora é muito importante, já devia ter acontecido antes (certificação em língua inglesa).

Professora 2: Inscreveram-se muitos professores?

Investigadora: Inscreveram-se muitos professores, inclusivamente aqueles que não estão no projeto CLIL.

Professora 1: Verifica-se ainda desconforto e receio por parte dos professores de conteúdo quando lecionam em língua inglesa...

Professora 2: O que é lógico, a exposição é enorme e o risco pode ser contraproducente. Em Espanha, por exemplo, onde o CLIL foi imposto nas escolas, estão a abandonar o projeto pois a questão da língua, a falta de coordenação fez com que o projeto caísse por terra e um dos argumentos apresentado é a ausência de capacitação dos professores em língua inglesa, ou seja, ainda aquém do desejável em termos de proficiência. Um excelente professor de conteúdo se não conseguir comunicar com um nível de proficiência aceitável corre o risco de deitar por terra todo investimento que fez e que os alunos, mesmo aqueles que possuem mais dificuldades se apercebem. Se os alunos puserem em causa o que lhes está a ser transmitido, mesmo reconhecendo o seu valor na L1, o professor perde a credibilidade. A aposta é que os professores sejam o mais proficientes possível. Deve dar-se continuidade a esta formação.

Investigadora: E a certificação em CLIL?

Professora 2: Isso seria o ideal. Os professores ainda não dominam a metodologia.

Professora 1: É também importante o investimento individual de cada professor, facto que tenho verificado no professor da disciplina e educação física, para além de ser um excelente comunicador.

Professora 2: A aprendizagem depende, também, do esforço e da disponibilidade de cada um.

Investigadora: Relativamente ao papel do aluno na sala de aula, verificaram alterações?

Professora 1 e Professora 2: Esta abordagem pressupõe precisamente isso.

Professora 2: Do que observei o ano passado, pareceu-me que se caminha para dar ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, o que lhes permite terem uma maior consciência quer do conteúdo quer da língua.

Investigadora: As duas andam interligadas. Querem acrescentar mais alguma coisa?

Professora 2: O que está a falhar no projeto e que o pode comprometer, o que seria uma pena após todo o esforço efetuado até aqui é o investimento na formação/certificação em língua inglesa que obviamente é sempre importante a nível pessoal, é, também, a falta de coordenação, de trabalho em equipa.

Respostas de uma professora de Inglês (Professora 3) envolvida na equipa CLIL (2º ciclo do ensino básico) mas não na turma do estudo.

Investigadora: Quais as mudanças na implementação da abordagem CLIL ao nível da tua prática docente?

Professora 3: Na qualidade de professora CLIL e professora de Inglês foi perceptível a promoção da língua inglesa, o progresso do ensino da mesma e a sensibilização dos alunos para a consciência da influência da língua estrangeira no seu percurso académico e profissional.

A implementação do Projeto CLIL na disciplina de Educação para a Cidadania (que também lecionei) foi desafiante e aliciante, uma vez que o Inglês foi utilizado na abordagem de conteúdos quotidianos e temáticos de interesse dos alunos. Além deste trabalho foi possível implementar um projeto eTwinning - "Benefits and Harms of the Internet – Let's Communicate and have Fun".

Investigadora: Atendendo ao modelo de planificação utilizada, o que é que o distingue de práticas anteriores?

Professora 3: A elaboração de uma planificação que contemple: conteúdo (por meio de língua), cognição, comunicação e cultura.

Investigadora: Que alterações se concretizaram?

Professora 3: O enfoque na aprendizagem de língua incide em contextos 'reais' do uso da língua, tal como a língua materna, para pensar, adquirir conhecimentos e realizar tarefas, resolução de problemas, desenvolver projetos e exprimir ideias.

Investigadora: Que dificuldades foram experienciadas e de que forma foram ultrapassadas?

Professora 3: As principais dificuldades centraram-se ao nível de proficiência dos alunos, uma vez que apresentavam pouco vocabulário, dificuldade na comunicação e expressão oral.

Investigadora: Quais os recursos e materiais utilizados?

Professora 3: Os recursos utilizados basearam-se em plataformas educativas, tais como Edmodo, Kahoot, Padlet, Quizizz e Google Translator.

Investigadora: Em que medida foram eficazes?

Professora 3: As medidas foram muito eficazes, uma vez que desenvolveram uma maior autonomia e motivação

nos alunos; além disso a possibilidade de promover atividades para a sala de aula, concursos *online*, tornaram os alunos mais competitivos e envolveram o seu núcleo familiar.

Investigadora: Quais foram as dificuldades encontradas na sua seleção e construção?

Professora 3: Não tive dificuldades na elaboração dos materiais utilizados.

Investigadora: Atendendo à especificidade desta abordagem pedagógica, considera que a formação disponível satisfaz/não satisfaz? Queira especificar/propor alternativas.

Professora 3: Considero que a formação apresentada aos professores foi pouco satisfatória:

- No apoio à melhoria do nível de proficiência da língua Inglesa;
- Nas sessões de partilhas de experiências, materiais didáticos (...).

Sugestões: Formação no domínio da língua inglesa; partilha de experiências entre professores do Agrupamento e entre outras escolas.

Investigadora: Que alterações implica esta abordagem ao nível do papel do aluno e do professora sala de aula?

Professora 3: Na minha opinião, o professor deve motivar o aluno criando um ambiente prazeroso e agradável, no sentido deste ser capaz de se sentir confortável em participar nas atividades sem “medo” da exposição. Apostar num relacionamento saudável e de cumplicidade (professor / aluno), criar momentos de trabalho colaborativo entre pares, tutorias e terem acesso a ferramentas digitais que os possam ajudar na “busca” autónoma de informação.

Anexo 8 – Pedido de autorização para recolha de imagens



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso -
150915



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo (a) Sr. (ª) Encarregado de Educação

Eu, Maria Manuela Teixeira Lourenço, aluna do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas – Universidade do Minho, solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), da turma **X**, no âmbito das atividades letivas do meu projeto de dissertação de mestrado, intitulado “Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso” que irei desenvolver durante o ano letivo de 2018/2019.

As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para avaliar a intervenção da professora, que usará a informação recolhida para fins académicos. O anonimato da turma e dos alunos será plenamente assegurado, bem como o acesso aos dados recolhidos, que será feito apenas pela professora. Pode, em qualquer momento, retirar a sua autorização, bastando apenas informar-me da sua decisão.

A professora:

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Autorizo a recolha de imagem do(a) aluno(a) _____

Nome e assinatura do encarregado de educação:

Anexo 9 – Questionário aos alunos

O questionário encontra-se disponível online em: <https://docs.google.com/forms/d/1N01-oczgrGgqe7uyCXeylToWDPMsKk2g36ZrjaBLm0M/edit>

Atividades CLIL - 9.º Ano - Abril 2019

* Required

Nome *

Your answer _____

Disciplina/Tema da atividade CLIL *

Geografia

Matemática

Educação Física

Ciências Naturais

Dados da amostra

Género *

Feminino

Masculino

Não quero indicar

Idade *

Choose ▼

Next Page 1 of 4

Acerca da Minha Aprendizagem

*

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Não sei
Compreendi os conteúdos lecionados em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participei oralmente em Inglês na aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendi as atividades propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui capaz de realizar as atividades propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui capaz de resolver dúvidas e dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de aprender com o método CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sentiste dificuldades durante as aulas CLIL? *

- Sim
- Não
- Algumas

[Back](#)

[Next](#)

Page 2 of 4

Indica as dificuldades que sentiste durante as aulas CLIL

*

Your answer

Back

Next

Page 3 of 4

A terminar...

Indica os aspetos mais positivos das aulas CLIL *

Your answer

Utiliza o espaço abaixo para indicares sugestões que possam melhorar as aulas CLIL

Your answer

Back

Submit

Page 4 of 4

Anexo 10 - Questionário aos Encarregados de Educação

O questionário encontra-se disponível online em: https://docs.google.com/forms/d/1JQpzN_d-s64dqkhhFaE0Zc6Ao5Bh1bJVHU-gQUMk3FE/edit

CLIL - Questionários aos EE

* Required

Caracterização do respondente

Género *

Masculino

Feminino

Idade *

Choose ▾

Grau de parentesco *

Mãe

Pai

Other: _____

Habilitação académica *

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Ensino Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Other: _____

Profissão *

Your answer _____

[Back](#) [Next](#)

CLIL- apreciação

*

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
Obtive as informações e esclarecimentos necessários sobre o projeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu educando está mais interessado/motivado para a disciplina de Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu melhorou o seu desempenho na disciplina de Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu educando está mais interessado/motivado para as disciplinas abrangidas pelo projeto CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu educando melhorou o seu desempenho nas disciplinas abrangidas pelo projeto CLIL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu educando tem sentido dificuldades no acompanhamento das aulas lecionadas em língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão

Recomendaria a outros pais o projeto CLIL? Justifique a sua resposta, mencionando as vantagens que lhe reconhece, bem como as dificuldades. *

Your answer

Back

Submit

Anexo 11 – Lesson plan template CLIL – Content and Language Integrated Learning



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares Agrupamento
de Escolas de Póvoa de Lanhoso - 150915



(CLIL - Content and Language Integrated Learning)

Lesson plan template Subject: _____

Topic of the lesson: _____

Content	
Level/Grade	
Time	
Content objective(s)	<ul style="list-style-type: none"> • By the end of the lesson learners will be able to: • Learners should be aware of:
Cognitive objective(s)	<ul style="list-style-type: none"> • By the end of the lesson learners will be able to ...
Language objective(s)	
Cultural objective(s)	

Learning and teaching activities	Resources	Time
<p>Cross – curricular links</p>		
<p>Follow up activity(ies)</p>		

Anexo 12 – Planificação das aulas da disciplina de Geografia



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares Agrupamento de
Escolas de Póvoa de Lanhoso - 150915



(CLIL - Content and Language Integrated Learning)

CLIL – Content and Language Integrated Learning

Lesson plan

Subject: Geography

Topic of the lesson: Sustainable Development Goals

Content	Environment
Level/Grade	9 grade
Time	150' (3 lessons)
Content objectives	<p>The 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by all United Nations Member States in 2015, provides a shared blueprint for peace and prosperity for people and the planet, now and into the future. At its heart are the 17 Sustainable Development Goals (SDGs), which are an urgent call for action by all countries - developed and developing - in a global partnership. They recognize that ending poverty and other deprivations must go hand-in-hand with strategies that improve health and education, reduce inequality, and spur economic growth – all while tackling climate change and working to preserve our oceans and forests.</p> <p>The SDGs build on decades of work by countries and the UN, including the UN Department of Economic and Social Affairs</p> <p>By the end of the lesson learners will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Understand the Global Goals; • Draw connections between the Global Goals and their own lives; • Synthesize information and declare a personal pledge to take action for the Global Goals. <p>Learners should be aware of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The vocabulary; • Design their own vision of a Global Goals country.

Cognitive objectives	<ul style="list-style-type: none"> • By the end of the lesson learners will be able to ... • Understand the interdependence of the Global Goals; • Draw connections between the Global Goals and their own lives; • Design their own vision of a Global Goals country; • Synthesize information and declare a personal pledge to take action for the Global Goals; • Understand the meaning of each of them to the wellbeing of the planet and humankind.
Language objectives	<ul style="list-style-type: none"> • Learn vocabulary relative to SDG; • Review vocabulary relative to environment; • Review geographic vocabulary relative to places on earth.
Cultural objective(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Find different actions to reach SDG; • Compare characteristics of different places on earth; • Understand the importance of English in the World.

Learning and teaching activities	Resources	Time
<p>Lesson</p> <p>Get familiar with the World's Largest Lesson interactive map.</p> <p>Brain storm vocabulary on the topic.</p> <p>Working vocabulary with the icons of the SDG and a worksheet.</p> <p>Pairwork: writing the lessons vocabulary in a glossary.</p> <p>Practice the pronunciation.</p> <p>Lesson 2</p> <p>Divide students into groups.</p> <p>Give each group an envelope with a puzzle.</p> <p>Introducing the theme with a PowerPoint and a video.</p> <p>Writing about each one of the 17 goals with the help of the 17 icons</p> <p>Do the puzzle to find the right answer</p> <p>Go deeper and talk about the 17 goals: connecting the goals with real life</p>	<p>Worksheet with a glossary/ vocabulary</p> <p>PowerPoint Videos of SDG puzzle cards</p> <p>Cards with concepts</p> <p>Paper Glasses</p> <p>Computer</p>	<p>150'</p>

Learning and teaching activities	Resources	Time
<p>Lesson 3-Turning Learning into Action</p> <p>Each student has a pair of paper glasses;</p> <p>Brainstorming about the world in 2030;</p> <p>Writing the main ideas and discuss with the group;</p> <p>Presenting the most important ones to the class;</p> <p>Watching other video with some good examples across the world;</p> <p>Thinkink about what each one could do to have a better world, starting at home.</p>		
<p>Cross – curricular links</p> <p>English</p> <p>Science</p> <p>Citizenship</p>		

Learning and teaching activities	Resources	Time
<p>Follow up activity</p> <p>Each student should bring some ideas about changes in their lives to have a sustainable world.</p>		

Anexo 13 – Registo de observação das aulas

Content objectives	Cognitive objectives	Language objectives	Cultural objective(s)
<p>By the end of the lesson learners will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Understand the Global Goals • Draw connections between the Global Goals and their own lives • Synthesize information and declare a personal pledge to take action for the Global Goals. 	<p>By the end of the lesson learners will be able to ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Understand the interdependence of the Global Goals • Draw connections between the Global Goals and their own lives • Design their own vision of a Global Goals country • Synthesize information and declare a personal pledge to take action for the Global Goals • Understand the meaning of each of them to the well being of the planet and humankind. 	<p>By the end of the lesson learners will be able to ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Learn vocabulary relative to SDG • Review vocabulary relative to environment • Review geographic vocabulary relative to places on earth 	<p>By the end of the lesson learners will be able to ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Find different actions to reach SDG • Compare characteristics of different places on earth • Understand the importance of English in the world

Tarefas/Tasks:

- Reflexão oral sobre frase projetada;
- Exploração do vocabulário que constava da fotocópia distribuída;
- Leitura de informação projetada no *PowerPoint* (Anexo 13.1) e ficha de trabalho (Anexo13.2) para realizar em casa;
- Visionamento de um video (Anexo 13.3);
- Construção de puzzle (associação de icons aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Anexo 13.4);
- Exploração oral a partir das associações realizadas;
- Verbalização de experiências pessoais, imaginando-se no ano de 2030;
- Atividade oral em que os alunos são interpelados a especular sobre a concretização ou a não concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável traçados;
- Registo escrito das principais conclusões;
- Visionamento de um segundo video (Anexo 13.5) com exemplos concretos da concretização de alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;
- Atividade escrita e apresentação oral sobre o que está ao alcance de cada um fazer, partindo de suas casas.

Aula nº 1

Assim que distribuídos os alunos por grupos de trabalho, tanto quanto possível homogêneos, atendendo à proficiência em língua inglesa, ao desempenho académico manifestado noutros contextos e, ainda, à desenvoltura/confiança na exposição, a professora de conteúdo, depois de desafiar os alunos, projetando a frase “Welcome to the world’s largest lesson in the World!”, que constava num PowerPoint (Anexo 13.1) promoveu uma ligeira reflexão, para que inferissem da temática a abordar, tendo um dos alunos sobressaído pelas referências conseguidas. Seguiu-se o registo da temática selecionada: **“Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”**.

Distribuída uma ficha de trabalho onde constavam os dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Anexo 13.2), os alunos inteiravam-se da sua compreensão, atendendo ao domínio do vocabulário, registando, no caderno, as palavras desconhecidas, para posterior construção de um glossário, recorrendo ao uso do dicionário. Terminou assim a primeira aula, que, relativamente à disciplina de língua, incidiu no enriquecimento do vocabulário e na apropriação/interiorização do modo infinitivo: **“Reduce inequality within and among countries”**.

Aula nº 2

Na aula seguinte, continuou-se a projeção do PowerPoint, mais uma vez, com as diferentes atividades. O porta-voz do grupo lia e todos os alunos eram convidados a esclarecer dúvidas. Seguiu-se um vídeo (Anexo 13.3), muito apelativo e muito claro, sobre a temática selecionada, cujo domínio do vocabulário anteriormente explorado permitiu aos alunos a sua cabal compreensão.

A professora de conteúdo distribuiu, depois, um envelope (Anexo 13.4) a cada grupo de trabalho, onde se encontravam as peças que permitiam a construção de um puzzle, para que os alunos associassem os objetivos do desenvolvimento sustentável ao ícon respetivo. Essa correspondência teve, como principal desiderato, a interiorização do conteúdo/lingua, através da exploração oral dos materiais.

Por fim, os alunos foram convidados, atendendo ao mote inicial, a imaginarem-se no ano dois mil e trinta e a verbalizarem experiências pessoais em que poderiam estar envolvidos, o que permitiu a apropriação do modo futuro:

- Indirect questions: *What you might be doing in 2030. / What job you might have. / what you would like to study. / How you will spend your time. /How you think we could relate your future life to the Global Goals./ If you wanted to be a teacher how would that help to achieve Goal 4.*

Aula nº 3

Na última aula, a professora de conteúdo projetou e distribuiu uns óculos “mágicos”, cujo móbil principal era os alunos se imaginarem no ano 2030 e, oralmente, especularem sobre a concretização ou não dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, considerando a informação, entretanto, prestada, os valores veiculados por uma sociedade consciente das alterações climáticas, das desigualdades económicas.



Em grupo, os alunos registaram as principais conclusões emanadas da reflexão oral, tendo, depois, partilhado as mais importantes. Esta atividade foi complementada com a projeção de um vídeo (Anexo 13.5), onde exemplos muito válidos, ocorridos em diferentes países, comprovam que é possível alterar procedimentos e, naturalmente, concretizar os objetivos previamente traçados.

Posto isto, como atividade de follow-up, os alunos, para que, mais uma vez, interiorizassem que a mudança depende de cada um de nós, teriam de expor, por escrito e, depois, oralmente, aquilo que poderia e deveria ser alterado/melhorado dentro de sua casa. Houve uma razoável interação, que permitiu verificar que os principais objetivos das disciplinas de conteúdo e de língua se concretizaram.



Fotos das aulas videogravadas

Anexo 13.1 – Powerpoint usado nas aulas observadas

Diapositivos

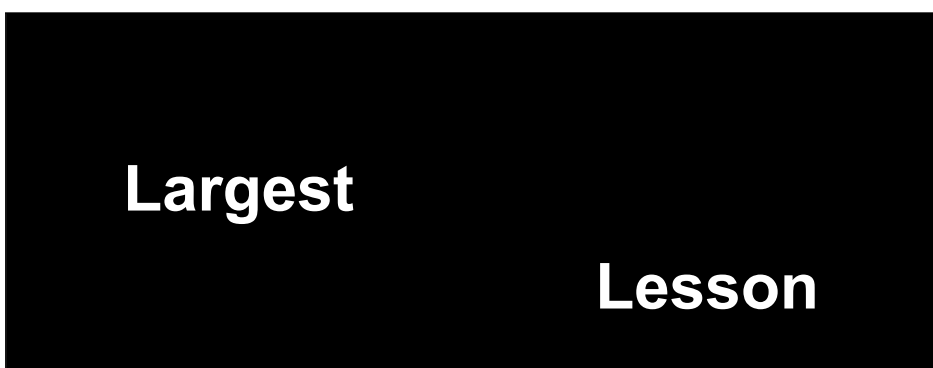
1 & 2



3 & 4



5&6



7&8

Do you know what the 17 Global Goals for Sustainable Development are?

Do you know what the 17 Global Goals for Sustainable Development are?



THE GLOBAL GOALS
For Sustainable Development

The World's Largest CLIL Lesson



9 & 10

Let's start with a short movie...

This is the 17 goals for sustainable development to reach until 2030

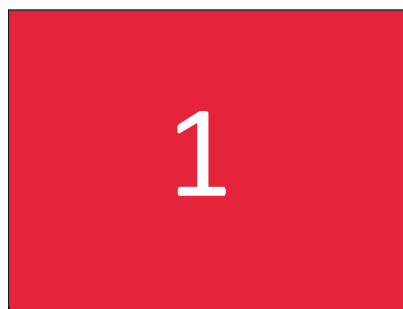


Can you guess the meaning of the 17 graphic icons? Have a go with your partner and write the answers on the form.

11

Now Solve the puzzle to check your answers

12 & 13



14 & 15

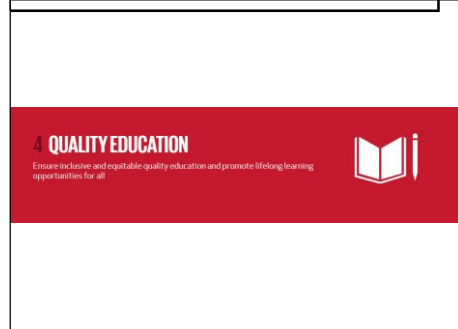
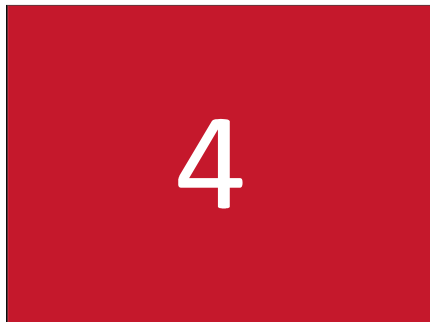


Diapositivos

16 & 17



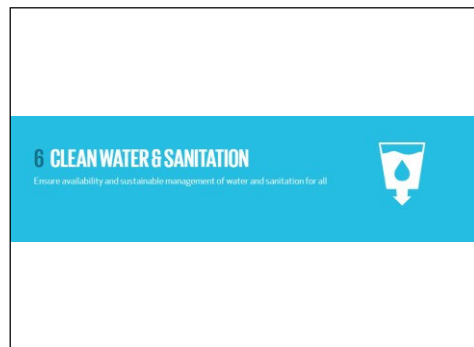
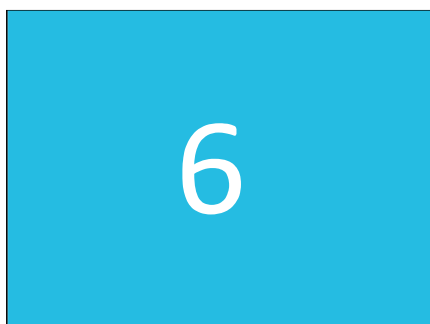
18 & 19



20 & 21

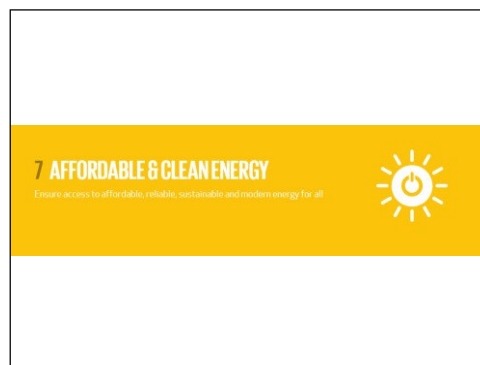
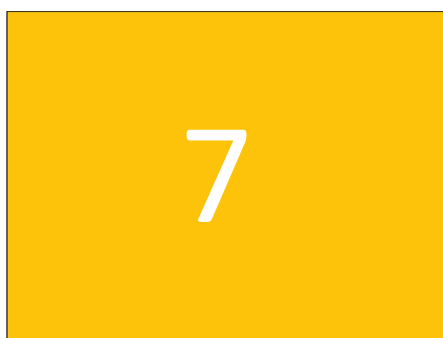


22 & 23



Diapositivos

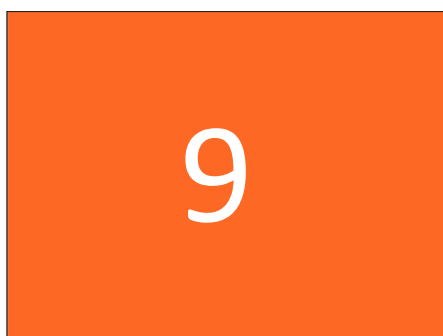
24 & 25



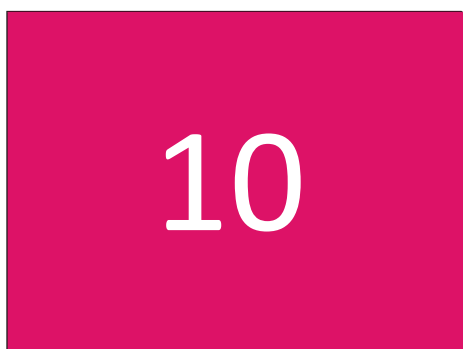
26 & 27



28 & 29

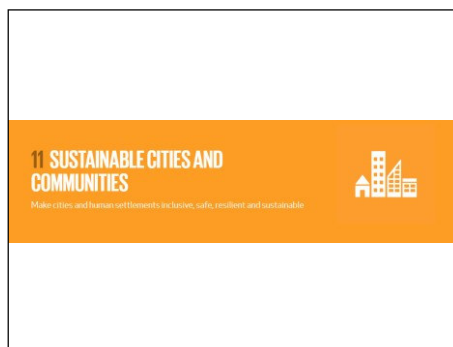
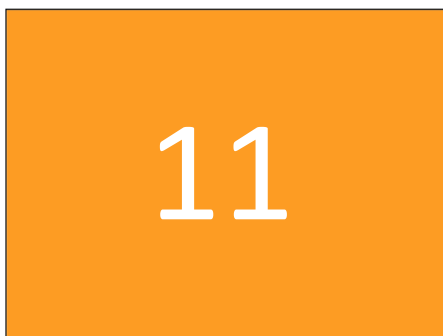


30 & 31

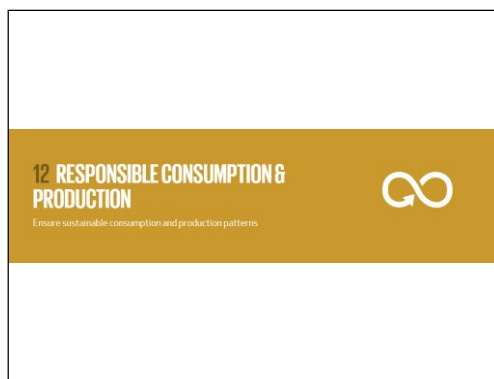


Diapositivos

32 & 33



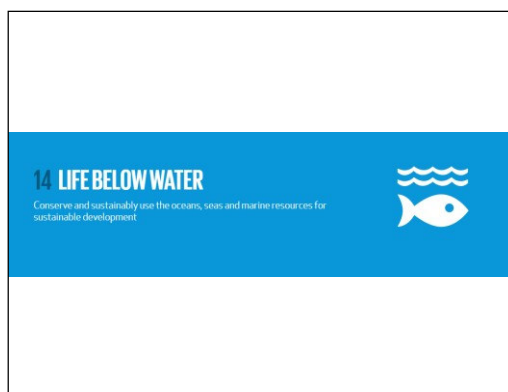
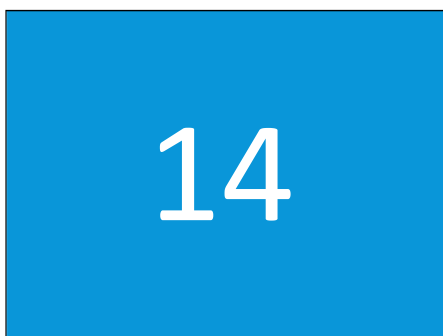
34 & 35



36 & 37



38 & 39



Diapositivos

40 & 41

15	
	<p>15 LIFE ON LAND</p> <p>Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss.</p> 


42 & 43

16	
	<p>16 PEACE, JUSTICE AND STRONG INSTITUTIONS</p> <p>Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels.</p> 

44 & 45

17	
	<p>17 PARTNERSHIPS FOR THE GOALS</p> <p>Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development.</p> 

46 & 47

<p>We have magical glasses for you...</p>  <p>We have magical glasses for you...</p>	<p>That should allow you to see the future... Well at least until 2030.</p> <p>Write on the paper what World you would like to see in 2030.</p>
---	---

Diapositivos

48 & 49

Now let's share
your ideas

Imagine a world where there is **NO POVERTY** and **ZERO HUNGER**.
We have **GOOD HEALTH AND WELL BEING**, **QUALITY EDUCATION**, and full **GENDER EQUALITY**
everywhere. There is **CLEAN WATER AND SANITATION** for everyone.
AFFORDABLE AND CLEAN ENERGY has helped to create **DECENT WORK AND ECONOMIC GROWTH**.
Our prosperity is fueled by investments in **INDUSTRY, INNOVATION AND INFRASTRUCTURE**
and that has helped us to **REDUCE INEQUALITIES**.
We live in **SUSTAINABLE CITIES AND COMMUNITIES** and **RESPONSIBLE CONSUMPTION AND
PRODUCTION** is healing our planet. **CLIMATE ACTION** has capped the warming of the planet
and we have flourishing **LIFE BELOW WATER** and abundant, diverse **LIFE ON LAND**.
We enjoy **PEACE AND JUSTICE** through **STRONG INSTITUTIONS** and have built long term
PARTNERSHIPS FOR THE GOALS.

50

Before we leave,
You are going to watch
another small video...

Anexo 13.2 – Ficha de trabalho: glossário



Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso - 150915



→ You need **this vocabulary** to the Geography CLIL lesson about the Global Goals for Sustainable Development. Use your notebook **to make a glossary**.

Reduce inequality within and among countries

Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable

Ensure sustainable consumption and help to stop food waste

Take urgent action to combat climate change and its impacts

End poverty in all its forms everywhere

End hunger and ensure everyone has access to healthy and nutritious food

Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages

Ensure inclusive and good education for all people

Achieve gender equality and empower all women and girls

Conserve and protect the oceans and marine life

Protect, restore and promote nature and the animals that live in it

Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels

Create new partnerships around the world for the Global Goals

Make sure everyone has access to safe and clean water

Make sure everyone has access to safe and clean energy

Promote inclusive and sustainable economic growth so that everyone is able to have decent work prospects

Build resilient infrastructure and ensure these do not harm the environment or help companies to design and create new technologies and innovations

Anexo 13.3 – Vídeo número 1 (Malala introducing the World's largest lesson)



Malala introducing the The Worlds Largest Lesson HD | Global Goals

35,476 views • Sep 14, 2016

👍 380

💬 22

➦ SHARE

🔖 SAVE

⋮

Vídeo disponível em <https://youtu.be/p2hyORs83EE>

Anexo 13.4 – Envelope e as peças do Jigsaw puzzle



Anexo 13.5 – Video número 2 (Emma Watson introducing the World's largest lesson -2016)



Link disponível em <https://youtu.be/-cEUhHTlcDU>

Anexo 14 - Projeto CLIL – reflexão dos encarregados de educação

Recomendaria sim pois constitui uma mais valia no desenvolvimento da língua inglesa.

Recomendaria, com certeza. Constitui uma mais valia para os nossos educandos. Encontram, por vezes, dificuldades ao nível do domínio do vocabulário e que ultrapassam nas aulas deste projeto. É muito enriquecedor.

Sim, recomendaria. Na minha opinião o projeto CLIL foi uma mais valia para a turma. No caso da minha filha, observei uma grande evolução e gosto pela língua inglesa. Usar o Inglês em outras disciplinas também é bastante enriquecedor dada abordagem dos mais variados temas nesta língua.

Sim, recomendaria. O projeto ajuda a desenvolver as capacidades linguísticas, facilitando a entrada no mundo do trabalho.

Sim, recomendaria. O projeto CLIL apresenta várias potencialidades na preparação dos alunos para um futuro inevitavelmente intercultural. Também, para uma perceção das aprendizagens com algo articulado e não compartimentado e fechado em cada uma das áreas disciplinares, favorecendo, por um lado, o trabalho colaborativo entre os professores e, por outro, o uso de metodologias centradas no aluno, como construtor das suas aprendizagens. Vejo neste projeto enormes potencialidades como opção do Agrupamento no âmbito das novas orientações legislativas de flexibilidade curricular. Como constrangimentos, o projeto será potenciado ao máximo se forem dadas ao professores envolvidos condições para preparar esse trabalho e, também, envolver mais os encarregados de educação.

Sim, recomendaria. A língua inglesa será muito importante no mercado de trabalho. Atualmente quer a nível informático quer a nível dos cursos com mais procura, o Inglês é de uso obrigatório. Sem o conhecimento desta língua vai ser mais difícil "vingar" numa sociedade cada vez mais exigente. Assim, este projeto é uma mais valia para proporcionar aos alunos conhecimento que lhes permita estudarem ou trabalharem num país estrangeiro ou, mesmo, no seu próprio país. A maior dificuldade que o meu educando enfrentou foi a falta de bases que possuía.

Recomendaria a outros pais porque considero, cada vez mais, que os alunos dominem a língua inglesa. Sugiro o aumento da carga horária semanal para as aulas CLIL. É importante motivar as crianças para/com projetos diferentes que lhes dê uma perspetiva distinta das aulas tradicionais. A inovação deve fazer parte das suas vidas.

Sim, recomendaria. A disciplina de Inglês é uma das suas disciplinas favoritas. Com este projeto, tornou-se ainda mais interessado na língua para que pudesse acompanhar as várias disciplinas envolvidas no projeto.

Sim. A língua estrangeira, no caso, o Inglês é usada para aprender conteúdos e aprender a língua. Aumenta a motivação escolar e prepara os alunos para novos desafios no seu percurso profissional. As dificuldades sentidas inicialmente foram superadas gradualmente, tendo em conta um conjunto de ferramentas de apoio ao estudo da língua que lhes foram facultadas.

Sim. O projeto a lecionação de diferentes conteúdos disciplinares através de uma língua estrangeira, contribuindo para uma pedagogia de sucesso e promovendo no aluno uma atitude positiva de autoconfiança face à aprendizagem de línguas.

Sim. Este projeto motiva a aprendizagem dos alunos na língua inglesa que é necessária par tudo hoje em dia.

Sim. É uma mais valia para os alunos.

Considero que o projeto CLIL foi bem enquadrado ao longo dos últimos três anos. Considero uma mais valia a aprendizagem de conteúdos e de vocabulário em contextos práticos e diferenciados, com o programa curricular da disciplina de Inglês. A dificuldade do projeto residiu ao nível das diferentes perceções dos alunos. Na minha opinião deveria ser extensivo a todos os alunos.

Sem dúvida alguma o recomendaria.

Sim, recomendaria. Aumenta o conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa e obriga a uma maior concentração nas aulas para entenderem os conteúdos. Por vezes, sentiu dificuldades em entender e acompanhar a matéria.

Sim, caso os alunos demonstrem interesse pela aprendizagem da língua.

Sim, recomendaria. Acho muito importante praticar o Inglês em várias disciplinas, melhorando, assim, o desempenho do meu educando.

Sim, recomendaria. É muito vantajoso na aprendizagem da língua inglesa.

Sim, recomendaria. É sempre bom aprender outra língua e aperfeiçoa-la em contextos diferentes.la

Sim, recomendaria. Melhora o seu desempenho na escola, motiva os alunos para a descoberta de coisas novas, de novas culturas e ideologias. Obriga-os a ter mais responsabilidades.

Sim. Este projeto permite a aprendizagem da língua inglesa, proporcionando mais conhecimento e formação. Uma boa formação em língua inglesa contribuirá para que o meu filho tenha melhores oportunidades de emprego.

Tenho recomendado o projeto, várias vezes a outros pais. A língua é aprendida de uma forma diferente do habitual. Estimula a fluência e a aprendizagem não é tão "técnica".

Sim, recomendaria. Apercebi-me que o meu filho melhorou muito o seu desempenho na língua inglesa e isso só lhe trará benefícios para o seu futuro profissional e académico.

Sim, claramente. O projeto CLIL incentiva a aprendizagem da língua estrangeira que constitui uma mais-valia para o futuro. Não vejo qualquer desvantagem, só vantagens..

Este projeto parece bastante interessante e recomendo. Considero, contudo, que só funciona com os alunos cujas dificuldades em inglês sejam reduzidas. Para os alunos que acompanham o inglês, é estimulante aplicar a língua inglesa em contextos diferentes da aula habitual, ajudando a melhorar o vocabulário e a competência comunicativa em língua inglesa.

Sim, recomendaria. Inclusivamente, já o divulguei a outros pais. É um projeto muito interessante e vantajoso para o sucesso na aprendizagem da língua inglesa pois explora a sua aprendizagem em diferentes contextos. Constitui uma motivação para os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Sim, recomendaria dado que a língua inglesa é essencial para os alunos se tornarem cidadãos do mundo. O projeto CLIL é importante na medida em que promove a aprendizagem e a comunicação da língua noutros contextos fora da sala de aula da disciplina de Inglês. Não observei alguma dificuldade no meu educando, contudo saliento o facto do tempo dedicado ao projeto noutras disciplinas não ser suficiente.

Sim. No caso do meu filho, penso que não teve utilidade..

Sim, recomendaria. O projeto apresenta vantagens ao nível do aumento do conhecimento da língua inglesa quer agora, quer no futuro. Os alunos com mais dificuldades ao nível da aprendizagem registaram mais problemas no acompanhamento das atividades.