

Berta José Fernandes Costa

A ABORDAGEM CLIL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E INGLÊS

Relatório do 2º Ciclo em Ensino de Português e Língua Estrangeira (Inglês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelas Doutoradas Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e Maria Cristina de Almeida Mello, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A ABORDAGEM CLIL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E INGLÊS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório (Despacho Reitoral 137/2011)
Título	A abordagem CLIL no ensino-aprendizagem de Português e Inglês
Autora	Berta José Fernandes Costa
Orientadoras	Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares Maria Cristina de Almeida Mello
Júri	Presidente: Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Vogais: 1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís 2. Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Inglês
Data de defesa	7 de julho de 2017
Classificação	18 valores



Agradecimentos

A conclusão deste projeto jamais seria possível sem o apoio daqueles que mais de perto acompanharam a sua consecução. Desta forma, expresso a minha gratidão:

Às minhas princesas, Mariana e Rita, pelo seu ternurento e carinhoso apoio.

Ao meu marido, pela sua compreensão, ajuda e incentivo nos momentos mais difíceis.

À minha família pelo seu apoio incondicional.

Às colegas e alunos do CCMI, que direta ou indiretamente colaboraram para que este estudo se tornasse uma realidade.

Aos colegas de Mestrado, pelas palavras amigas, sugestões e encorajamento.

À Doutora Teresa Tavares e à Doutora Cristina Mello, pela disponibilidade demonstrada, pela partilha de saberes, pelas sugestões e orientação.

RESUMO

A abordagem CLIL no ensino-aprendizagem de Português e Inglês

Este relatório apresenta, numa 1ª parte, uma descrição e reflexão crítica sobre o meu percurso académico e profissional, salientando os desafios que, ao longo dos anos, levaram ao meu envolvimento em projetos e atividades pedagógico-didáticas marcadas pela experimentação e inovação. É neste contexto que surge o projeto de implementação da metodologia CLIL que descrevo na 2ª parte deste relatório.

Content and Language Integrated Learning (CLIL), enquanto abordagem alternativa ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tem-se disseminado amplamente, um pouco por todo o mundo, e em particular na Europa, nas últimas décadas. Em Portugal a implementação desta metodologia encontra-se ainda numa fase embrionária, pois é pouco promovida e utilizada nas escolas, não sendo, ao mesmo tempo, reconhecida a sua relevância enquanto abordagem educativa.

Este estudo enfatiza a importância da implementação desta metodologia através da descrição e análise dos resultados de uma experiência levada a cabo com uma turma de 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, que aliou a aprendizagem de Inglês e de Português, nomeadamente do episódio “A Castro” d’*Os Lusíadas*. A concretização deste projeto pretendia analisar diferentes factores como o contexto educativo, a implementação efetiva e seus princípios base, a promoção do desenvolvimento das competências linguísticas dos/as alunos/as e a sua motivação face a uma nova prática educativa.

Os resultados deste estudo apontam para o elevado potencial da aplicação desta metodologia, o qual não se esgota na aprendizagem da língua, pois também se observaram benefícios ao nível do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da área de especialidade.

Palavras-chave: Métodos de ensino de línguas; Inglês; Português; Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo (AILC) ; “A Castro”; *Os Lusíadas*.

ABSTRACT

The CLIL Approach in Teaching and Learning Portuguese and English

This report presents, in the first part, a description and critical reflection on my academic and professional career, highlighting the challenges that, over the years, have led to my involvement in pedagogical-didactic projects and activities marked by experimentation and innovation. In this context I describe in the second part of the report the implementation of a CLIL methodology project.

As an alternative approach to teaching and learning a foreign language, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has enjoyed widespread dissemination throughout the world, and in particular in Europe, in recent decades. In Portugal the implementation of this methodology is still at an embryonic stage, since its benefits as an educational approach have not yet been recognized.

This study emphasizes the importance of the implementation of this methodology by presenting the results of an experiment carried out with a group of 9th grade school students, which associated the learning of English and Portuguese, focusing specifically on the episode "A Castro" in *The Lusíads*. The aim of the project was to analyse different factors such as the implementation context, the actual implementation and its basic principles, the promotion of the development of students' language skills, and their motivation towards a new educational practice.

The results of this study point to the high potential of the implementation of this methodology, which has clear benefits not only in language learning but also at the level of teaching and learning content in the subject area.

Keywords: Language Teaching Methods; English; Portuguese; Content and Language Integrated Learning (CLIL); “A Castro”; *The Lusíads*.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo dos cursos de verão no Reino Unido.....	11
Tabela 2 - Resumo das candidaturas a projetos internacionais.....	13
Tabela 3 - Resultados obtidos pelos alunos do CCMI no projeto <i>Pet For Schools</i>	16

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - Tríptico de Peeter Mehisto (2008: 12).	25
Fig. 2 - O modelo CLIL de Mehisto <i>et al.</i> (2008: 31)	26
Fig. 3 - Tríptico Linguístico de Do Coyle (2010: 36)	27
Fig. 4 - O modelo 4Cs de Do Coyle (2010: 41).....	28
Fig. 5 - Resultados da questão 2	48
Fig. 6 - Resultados da questão 3	49
Fig. 7 - Resultados da questão 4	49
Fig. 8 - Resultados da questão 5	50
Fig. 9 - Resultados da questão 6	51

ÍNDICE

PARTE I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	1
Capítulo 1 – Percurso Académico	1
1.1. Reflexão sobre o percurso académico	1
1.1.1. Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas	1
1.1.2. Início da prática docente – Estágio do Ramo de Formação Educacional	2
Capítulo 2 – Percurso Profissional.....	3
2.1. Experiência como docente	3
2.1.1. Experiência como docente no CCMI.....	4
2.2. Participação em atividades e projetos.....	9
2.2.1. Atividades de departamento / escola	9
2.2.2. Atividades de enriquecimento curricular	10
2.2.3. Projetos internacionais.....	10
2.2.4. Cursos de Verão no Reino Unido	10
2.2.5. Projeto Assistente Comenius	12
2.2.6. Programa Erasmus +.....	12
2.3. Atividades de apoio à gestão pedagógica.....	14
2.3.1. Direção de turma	14
2.3.2. Coordenação do Plano Anual de Formação do CCMI	15
2.3.3. Projetos Key For Schools e Pet For Schools	15
2.4. Conclusões	16
PARTE II – A ABORDAGEM CLIL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E INGLÊS.....	18
Capítulo 1- Enquadramento teórico.....	18
1.1. Introdução	18
1.2. Evolução da política linguística no domínio das línguas na UE.....	19
1.3. A metodologia CLIL.....	21
1.3.1. Antecedentes	21
1.3.2. Contexto atual de implementação	22
1.3.3. Princípios e pressupostos da implementação da metodologia CLIL	23

1.3.4. A planificação na metodologia CLIL.....	28
1.3.5. A avaliação na metodologia CLIL.....	29
1.4. Relevância da metodologia CLIL no ensino contemporâneo	31
1.5. Impacto e relevância desta metodologia para a profissão docente	34
1.6. Conclusões	36
Capítulo 2 - Implementação do Projeto no CCMI – <i>The Lusíads through English</i>	37
2.1. Introdução	37
2.2. Porquê <i>Os Lusíadas</i> ?	38
2.3. O trabalho colaborativo entre docentes	41
2.4. Fases do projeto	43
2.5. Contexto de implementação do projeto	45
2.6. As turmas	46
2.7. Conclusões	46
Capítulo 3 - Análise e avaliação dos resultados	48
3.1. Análise e avaliação dos resultados	48
3.2. Benefícios da aplicação da metodologia CLIL	53
3.3. Desafios	54
3.4. Conclusões	55
3.5. Trabalho futuro	56
FONTES CONSULTADAS	58
Livros e artigos científicos.....	58
Legislação e documentos enquadradores	62
ANEXOS	63

PARTE I – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Capítulo 1 – Percurso Académico

1.1. Reflexão sobre o percurso académico

*Eles não sabem, nem sonham,
Que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma criança.*

António Gedeão, *Poemas Escolhidos*,
(1997: 14-15).

1.1.1. Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas

No ano letivo de 1996/1997 concluí o curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses (Ramo de Formação Educacional), na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, dando assim início a uma nova etapa do meu percurso pessoal e também profissional. Tal como refere António Gedeão, também o sonho que comandava a minha vida, ser professora de Inglês, começava a ganhar forma.

Foi no 4º ano do 1º ciclo que pela primeira vez contactei com a Língua Inglesa e rapidamente senti uma enorme curiosidade ao ponto de querer aprofundar o seu estudo. Com o passar dos anos esse interesse e curiosidade foram crescendo, até que, terminado o ensino secundário, decidi candidatar-me ao Curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses. A entrada no ensino superior pareceu-me natural tendo em conta o percurso que havia definido durante o ensino secundário. No entanto, esta entrada comportou alguns desafios, dos quais saliento a adaptação pessoal a um contexto de ensino-aprendizagem caracterizado por uma menor proximidade relacional e menor troca de informações entre docentes e estudantes, apelando a níveis de maturidade e competências mais elevados, a adaptação ao curso e as perspectivas de carreira, bem como alguma pressão na gestão do tempo e do trabalho.

Terminado o curso, o principal desafio que se colocava era iniciar um dos momentos mais importantes na formação de um professor: o estágio do ramo de formação educacional. Este permite uma vivência inicial da prática pedagógica com o olhar crítico de quem acabou de terminar uma licenciatura e que ainda tem em mente toda a componente teórica absorvida durante anos.

1.1.2. Início da prática docente – Estágio do Ramo de Formação Educacional

No ano letivo de 1997/1998, logo após a conclusão da licenciatura em julho de 1997, iniciei o meu estágio do ramo de formação educacional na Escola do Ensino Básico 2.3 N.º 1 de Seia, no distrito da Guarda. Durante o período de estágio lectionei as disciplinas do 8.º A e 9.º Grupos, ou seja, Português e Inglês no 7.º e 9.º anos de escolaridade. No início do ano letivo foram-me atribuídas duas turmas de 7.º ano, uma de Português e outra de Inglês, com as quais trabalhei durante todo o ano letivo. As aulas de regência foram lecionadas nas turmas de 9.º ano das professoras orientadoras.

Foi neste ano que pela primeira vez entrei numa sala de aula enquanto professora e senti que ainda havia muito para aprender. O facto de ter as minhas próprias turmas e de trabalhar com elas o ano inteiro deixou-me apreensiva, uma vez que não tinha qualquer experiência na área do ensino. No entanto, o trabalho colaborativo entre os/as colegas de estágio, todos/as já com experiência, com as professoras orientadoras e com todos os outros professores, foi essencial. Este ano de formação foi muito importante uma vez que, em termos didáticos, foi quando fiz a minha aprendizagem relativamente à planificação de aulas, aprendi a utilizar metodologias diversas, nomeadamente ferramentas pedagógicas com bases científicas, criei materiais originais (arquivados em vários dossiês e alvo de avaliação) e refleti criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Este processo reflexivo deve ser permanente e contínuo, constituindo, de acordo com Mendes (2005: 37) “ – uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos. Desse modo, uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente”.

Capítulo 2 – Percurso Profissional

2.1. Experiência como docente

No ano letivo de 1998/1999, iniciei as minhas funções já como professora profissionalizada na Escola do Ensino Básico 2.3 Padre António Lourenço Farinha, na Sertã, no distrito de Castelo Branco. Lecionei Português e Inglês aos 7º e 9º anos, assim como as mesmas disciplinas no então ensino recorrente. Neste tipo de ensino, destaco o trabalho que desenvolvi com vários/as alunos/as de diferentes idades, com ambições distintas, bem definidas, numa busca contínua de conhecimento ou apenas para melhorar e evoluir profissional ou pessoalmente. Esta é uma aprendizagem autodeterminada, na qual o/a aluno/a aprende no seu tempo e não no do/a docente. É um processo ativo e proativo, sendo o/a aluno/a o agente da sua própria aprendizagem.

O ensino recorrente foi uma experiência motivadora e enriquecedora, uma vez que permitiu trabalhar com alunos/as mais velhos/as, com diferentes experiências de vida. Este facto contribuiu para o enriquecimento não só da minha prática letiva mas também da minha formação enquanto pessoa e docente.

Ainda durante este ano letivo, e no âmbito destas disciplinas, trabalhei com um aluno com necessidades educativas especiais, défice cognitivo e consequentes problemas de aprendizagem, em regime individual e em estreita colaboração com a psicóloga escolar.

Apesar de considerar que estas crianças devem estar inseridas no ensino regular, quando este oferece todas as condições essenciais para o sucesso do seu processo de ensino-aprendizagem, nem sempre é vantajoso trabalhar com as mesmas dentro da sala de aula, uma vez que se torna difícil dar-lhes a atenção e as respostas necessárias em tempo útil. Assim sendo, o apoio individual para potenciar/promover as aprendizagens é essencial. Contudo, tanto eu enquanto professora de Português e de Inglês, como a grande maioria dos/as docentes que trabalharam com este aluno não receberam qualquer tipo de preparação ou formação prévia, facto que também não facilitou o trabalho realizado. Esta experiência revelou-se enriquecedora, já que também eu aprendi algo com esta criança: é necessário respeitar as dificuldades e os diferentes ritmos de aprendizagem. Segundo a Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994: 6), da UNESCO:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Em virtude de não ter obtido colocação através dos concursos de professores, no ano letivo de 1999/2000 exerci as funções de professora de apoio individualizado e em grupo, das disciplinas de Português ao nível do 3º ciclo, no Centro de Estudos da Maia, no Porto. Este revelou-se um ano de reflexão sobre o meu futuro profissional, uma vez que tudo para o que tinha estudado e trabalhado estava a ser questionado. Fui a entrevistas para desempenhar outras profissões, mas nada parecia satisfazer aquela ânsia de voltar à sala de aula. Assim sendo, optei por aceitar uma proposta um pouco semelhante, mas em tudo diferente: trabalhar num centro de estudos. Esta experiência revestiu-se de uma ambiguidade difícil de perceber e até de transmitir, dado que continuava a lecionar, mas de uma forma diferente, em pequenos grupos, individualmente...

No entanto, continuava a faltar a agitação característica de uma escola, o burburinho típico de uma sala de aula e mesmo as brincadeiras do/as alunos/as. A solução encontrada foi continuar a busca pelo sonho e envidar esforços nesse sentido.

2.1.1. Experiência como docente no CCMI

No ano letivo de 2000/2001, iniciei as minhas funções no Colégio Conciliar de Maria Imaculada (CCMI) em Leiria, as quais mantenho até hoje e que pretendo destacar neste relatório.

O Colégio nasceu de um dos imperativos do carisma da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitalares da Imaculada Conceição (CONFHIC) e encontra-se, desde o ano letivo de 1995/96, em regime de Contrato de Associação com o Ministério da Educação para o 2º e 3º ciclos, tendo também autonomia pedagógica em todos os ciclos: creche, pré-escolar e 1º ciclo.

No já referido ano letivo de 2000/2001, o Colégio conquista uma distinção a nível nacional num concurso patrocinado pela Rádio Televisão Portuguesa e pela Portugal Telecom, designado *Escola do Futuro*, através da então formada Equipa Alfa, constituída por alunos/as do CCMI, que deu cartas na aplicação dos seus conhecimentos aliados ao uso das novas tecnologias. Em consequência desta distinção, o Colégio foi equipado com um quadro interativo em cada sala de aula e computadores, colocando-se, desta forma, na vanguarda das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula.

Nos últimos anos, o dinamismo e o envolvimento desta escola manteve-se, tal como a imagem traçada ao longo dos seus 75 anos de história, nas inúmeras atividades que vêm sendo tradição e em novos projetos, tendo recebido inúmeras distinções.

Sempre atenta às exigências da nossa sociedade, a direção do Colégio continua a investir quer nos recursos humanos, transmissores dos valores e do carisma que o caracteriza, quer na requalificação dos espaços, com prioridade para o bem-estar dos/as alunos/as.

Atualmente o CCMI tem 31 turmas, o que perfaz um total de 753 alunos/as, cerca de 50 professores/as, 20 religiosas, 5 das quais também professoras. No colégio existem 36 salas de aula

todas equipadas com quadros interactivos *SmartBoard*, computadores e acesso à Internet. Esta foi uma realidade que alterou significativamente não só o seu parque tecnológico, mas também revolucionou o paradigma tradicional do ensino e da escola tal como a concebemos enquanto instituição de ensino. Assim, a tecnologia alterou a forma como os trabalhos são apresentados e as metodologias utilizadas, bem como a participação dos/as alunos/as e a sua interatividade nas aulas. É igualmente notória a maior agilidade dos/as alunos/as na produção de conteúdos multimédia em sala de aula, a melhoria de hábitos de trabalho e do domínio das tecnologias de informação e comunicação. A partilha de conteúdos entre alunos/as e docentes alterou hábitos de trabalho, potenciou a auto-aprendizagem em vários domínios e consequentemente as atitudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Sendo o CCMI um colégio com todas estas particularidades, foi aqui que consegui a estabilidade profissional que não conseguiria numa escola do ensino público. Concomitantemente, a par desta estabilidade vem também um volume de trabalho, de exigência e de rigor que me permitiram evoluir profissional e pessoalmente.

Desde o ano letivo de 2000/2001 que leciono regularmente a disciplina de Inglês e pontualmente a de Português ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. Esta não foi nunca uma opção pessoal, mas sempre uma opção da direção do colégio, que veio também ao encontro das minhas expectativas – lecionar Inglês.

Enquanto professora, em primeiro lugar, sempre procurei ser profissionalmente persistente, no sentido de responder a todas as solicitações que me vão sendo colocadas. Neste sentido, partilho da opinião de Carlos Marcelo (2009: 9), quando afirma que “nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”. O/A docente deve também gostar e acreditar naquilo que faz, servir de modelo para os/as seus/suas alunos/as, motivá-los/as para novas aprendizagens, possuir capacidade de inovação e acima de tudo “assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (Marcelo, 2009: 8).

Lecionando anualmente quatro níveis distintos de inglês (neste ano letivo o 6º, 7º, 8º e 9º anos), é necessário fazer um trabalho de permanente atualização, dominar completamente os conteúdos socioculturais, lexicais e gramaticais correspondentes a cada um dos níveis lecionados e fazer uma busca constante de materiais variados e atrativos, de estratégias e atividades inovadoras que motivem e contribuam para um maior envolvimento dos/as alunos/as no seu

processo de aprendizagem, porque um/a aluno/a motivado/a procura novos conhecimentos, desafios e novas oportunidades.

De 2006/2007 a 2010/2011 lectionei a disciplina de Inglês ao 3º e 4º anos do primeiro ciclo, no âmbito do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo (Despacho n.º 14753/2005). A introdução deste programa nas escolas portuguesas fundamenta-se, de acordo com as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* publicadas pelo Ministério da Educação (2005: 9), nos seguintes aspetos:

- [-] introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- [-] carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
- [-] benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- [-] do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.

É de salientar, neste âmbito, o pioneirismo do CCMI, onde o ensino precoce do inglês surgiu mais de uma década antes, em 1993, pela mão da Professora Sandie Mourão, atualmente Professora Assistente Convidada do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Universidade Nova de Lisboa, enquanto atividade extracurricular e sujeita a pagamento para os/as alunos/as do 1º ao 4º ano. É também neste ano que é lecionado no ensino pré-escolar, mas apenas para os/as alunos/as com cinco anos.

Em 2004 foi integrado no currículo e todas as crianças, do pré-escolar ao 4º ano, frequentavam as aulas de Inglês. Contudo, verificou-se que de facto essa integração não foi verdadeiramente consumada, já que as aulas eram sempre lecionadas ao final do dia e a ligação com as outras unidades curriculares, Português, Matemática e Estudo do Meio, era muito ténue. Além disso, não se estabelecia ligação ou transição do 1º para o 2º ciclo. No que concerne ao ensino pré-escolar, o processo de ensino-aprendizagem era feito de forma diferente, já que a professora de Inglês reunia semanalmente com o grupo de educadoras e eram trabalhados os mesmos tópicos, para que existisse ligação entre as duas áreas disciplinares.

Enquanto competências a adquirir, o ensino desta língua no 1º e 2º anos do 1º ciclo do ensino básico visava o desenvolvimento sócio-afetivo e o desenvolvimento do *listening* e do *speaking*. No 3º e 4º anos eram potenciadas as competências de *writing* e de *reading*, apesar de se dar ênfase às competências de produção e interação oral.

Não tendo qualquer qualificação profissional nem formação nesta área, procurei orientação junto da professora Sandie Mourão, que contava já com uma vasta experiência no ensino do

Inglês no pré-escolar e no 1º ciclo. As suas orientações e a minha vontade de aprender práticas pedagógicas diversificadas e adequadas a alunos/as do 3º e 4º anos e a noção de estar a contribuir para o desenvolvimento global daquelas crianças, e não apenas para o seu sucesso na aprendizagem das línguas, fizeram-me acreditar que reunia todas as competências e ferramentas, a capacidade e os conhecimentos para desempenhar com qualidade tal tarefa.

Para além destas disciplinas, iniciei a lecionação das Áreas Curriculares Não Disciplinares na sequência da organização curricular do ensino básico, consagrada pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que, no Artº 5º, estabelece a criação de área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. De acordo com o definido por este Decreto-Lei, no CCMI deu-se início à implementação destas Áreas Curriculares Não Disciplinares. As duas primeiras eram lecionadas em simultâneo por dois professores, no 2º e 3º ciclos, com carácter semanal, de frequência obrigatória e com a carga horária de 90 minutos. A última, a área de Formação Cívica, era lecionada pelo/a diretor/a de turma, também com carácter semanal e de frequência obrigatória, e com uma carga horária de 45 minutos. Foi neste contexto que iniciei a lecionação das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Sendo quase uma experimentação, procurou-se numa primeira fase dar cumprimento às orientações preconizadas por aquele Decreto-Lei.

A Área de Projeto visava “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”; o Estudo Acompanhado apontava para “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e que proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, Artº 5º, al.3 a e b). À medida que comecei a lecionar estas áreas fui confrontada com a dificuldade de estruturar estas aulas, conceber estratégias e atividades diversificadas e adequadas aos interesses e aptidões dos/as alunos/as. Este não era só o meu sentir, mas o da generalidade dos/as docentes do CCMI que davam os primeiros passos na concretização do saber e do saber fazer nestas áreas. Foi, portanto, necessário trabalhar em equipa e elaborar documentação para ser utilizada nestas áreas, pois tal como Roldão afirma (2007: 27), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”, também os professores do CCMI puseram em prática os pressupostos do trabalho colaborativo e elaboraram documentação para ser utilizada nestas áreas.

Considero que esta foi não só uma experiência de colaboração mas também uma estratégia de sucesso que trouxe vários benefícios para a instituição e que ainda hoje são visíveis na forma como se privilegia a educação para a cidadania.

Lecionei Formação Cívica enquanto diretora de turma e também aqui coloquei em prática os pressupostos preconizados por aquele Decreto-Lei, considerando a formação cívica como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, Artº 5º, al.3 c). Neste contexto, e enquanto responsável por esta área, considerei pertinente definir estratégias e atividades que conduzissem a momentos de reflexão, de participação e de confronto de ideias, ou seja, criar um espaço de reflexão participada, com respeito pelos pares e tolerância pela diferença. Trabalhei questões como: a integração no grupo-turma e no colégio; a interpretação do Regulamento Interno do CCMI; a definição de regras para o bom funcionamento da turma; a família como uma estrutura essencial à vida humana; atitudes cívicas; entre outros. Todo este trabalho foi desenvolvido pelos/as vários/as diretores/as de turma, para haver uma maior consistência na abordagem a esta nova área curricular não disciplinar.

As aulas de apoio de Inglês, as salas de estudo e sala aberta de Inglês são algumas das medidas implementadas pelo CCMI, no sentido de lidar com as dificuldades que advêm do estudo de uma língua estrangeira ainda numa fase embrionária, consolidar as aprendizagens de uma forma proativa, despertar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos e promover uma atitude positiva face à aprendizagem da referida língua. Este foi o desafio que me foi colocado a partir do momento em que comecei a lecionar estas aulas e que sempre procurei concretizar através da implementação de um conjunto de estratégias e atividades de apoio de carácter pedagógico e didático, associadas também a aspetos lúdicos que tanto são do apreço dos/as nossos/as alunos/as.

A globalização da Internet e a massificação do seu uso, através de diferentes dispositivos e em qualquer lugar, têm proporcionado aos/às alunos/as o acesso a um maior e mais diversificado conjunto de recursos digitais. Estas novas ferramentas da era digital têm-se revelado indispensáveis no sentido de dotar os/as alunos/as de competências emergentes relacionadas com o uso da informação, a produção e partilha de conhecimento e o exercício da cidadania.

É neste âmbito que a biblioteca escolar e a sua dinamização assumem um papel de extrema importância, conforme pude constatar no ano letivo 2010/2011, período em que desempenhei tarefas de apoio na mesma. Assim sendo, foi necessário dotar a biblioteca do CCMI de

infraestruturas, equipamentos informáticos, redes de acesso à Internet, que possibilitassem dar resposta a esta crescente evolução e que permitissem uma aprendizagem assente em diferentes recursos. O espaço da biblioteca deixou de ser apenas o local de consulta e de leitura para passar a ser também um local dinâmico, onde são desenvolvidas atividades em parceria com os diferentes ciclos de ensino. A minha colaboração consistiu na apresentação e implementação de alguns projetos, nomeadamente encenações, jogos, canções e outras atividades lúdicas respeitantes a diferentes disciplinas, nomeadamente Português, Francês e História e Geografia de Portugal.

2.2. Participação em atividades e projetos

2.2.1. Atividades de departamento / escola

O CCMI sempre primou por oferecer aos/às seus/suas alunos/as uma grande variedade de atividades com o objetivo de melhorar a motivação e o sucesso escolar, considerando que estes são meios privilegiados de fomentar o seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional.

No início de cada ano letivo, os diferentes departamentos e a própria direção do colégio apresentam o seu plano anual de atividades. As mesmas são discutidas em reunião geral de professores e constituídos grupos de trabalho para a sua concretização. Deste modo, todos/as os/as docentes se envolvem na dinamização destas atividades que se revestem de grande importância para toda a comunidade educativa, pois refletem muito do trabalho desenvolvido no colégio. Destaco algumas das muitas atividades proporcionadas pelo CCMI, nomeadamente a Festa de S. Francisco; o Dia do Colégio/Dia da Padroeira; o dia dos antigos alunos e colaboradores; a festa de encerramento, entre outras. Neste ano letivo, 2016/2017, tiveram também lugar as comemorações dos 75 anos de existência do CCMI.

Enquanto professora sempre procurei participar em todas estas atividades e mais ativamente nas do Departamento de Línguas Estrangeiras, nomeadamente em atividades como *Christmas Time*, *Hallowe'en*, *St. Valentine's Day* e *Easter Bonnet*, e ter um papel ativo na sua programação, planificação, preparação, exposição e posterior publicação no *site* do colégio.

Destaco também o meu envolvimento na preparação e consecução de diferentes visitas de estudo, enquanto estratégia motivadora, pois permite ao/à aluno/a sair do seu espaço escolar e complementar as suas aprendizagens *in loco*, tal como ressalva o Clube dos Professores Portugueses na Internet¹: “a componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo

¹ http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalD=NPL0702&id_versao=11732

é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade”.

Sendo o CCMI um colégio de orientação religiosa católica, as atividades de cariz religioso assumem destaque no seu quotidiano. São particularmente importantes a Festa de S. Francisco; o Dia da Fundadora/Dia do Colégio; a Celebração de Natal, a Festa dos Reis; a Celebração/Festa Pascal “Viver a vida”; a peregrinação a Fátima a pé; a Procissão Mariana, entre outras.

Deste colégio e das atividades que proporciona espera-se que cada vez mais responda aos desafios da diversidade dos/as alunos/as que o frequentam e que responda aos desafios que a sociedade em constante evolução nos vai colocando diariamente.

2.2.2. Atividades de enriquecimento curricular

Segundo a Direção Geral de Educação “as atividades de Enriquecimento Curricular, AEC, inserem-se numa estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família, [...] [são] atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que – incid[e]m, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”.² Nesse sentido o CCMI tem apostado na diversificação da sua oferta no âmbito destas atividades.

De 2006/2007 a 2010/2011 lecionei a disciplina de Inglês ao 3º e 4ºanos do 1º ciclo, tal como referido no ponto 2.1.1.

2.2.3. Projetos internacionais

Desde o ano letivo de 2010/2011 que asseguro as funções de coordenadora de vários projetos internacionais no CCMI, dos quais destaco os Cursos de Verão, Assistente Comenius e Projetos Erasmus+.

2.2.4. Cursos de Verão no Reino Unido

A dinamização destes Cursos de Verão tem por objetivo desenvolver determinadas competências, nomeadamente as comunicativas a nível da escrita e da oralidade; proporcionar uma experiência linguística, cultural, social, educacional e humana única; promover a multiculturalidade através do encontro com jovens de outras nacionalidades; desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade; e promover valores de respeito pela diferença.

² DGE, “AEC - Enquadramento”. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

Os/as alunos/as frequentam um curso de Inglês, o qual varia entre as 12h e as 30h, e escolhem, de um conjunto de atividades, as que melhor se adaptam aos seus interesses, salientando-se sempre o trabalho colaborativo entre jovens de diferentes nacionalidades.

Na Tabela 1 apresenta-se um resumo dos diferentes locais e do número de alunos/as/ que frequentaram os Cursos de Verão dinamizados pelo CCMI.

Tabela 1 - Resumo dos cursos de verão no Reino Unido³

Data	Local	Número de Alunos/as e Docentes
15 a 30 de julho de 2012	Glasgow e Edimburgo, Escócia	39 alunos/as e 4 docentes
11 a 18 de julho de 2013	Brighton, Inglaterra	19 alunos/as e 1 docente
10 a 17 de julho de 2014	Leicester, Inglaterra	9 alunos/as e 1 docente
9 a 16 de julho de 2015	Crowthorne, Inglaterra	38 alunos/as e 3 docentes
8 a 15 de julho de 2016	Ardingly, West Sussex, Inglaterra	17 alunos/as e 1 docente

Enriquecer e melhorar o desempenho dos/as alunos/as do CCMI ao nível do Inglês sempre foi uma questão desafiadora, premente e pessoal. Desse modo, a implementação destes cursos tornou-se uma realidade concretizada ao longo dos últimos cinco anos letivos. Partindo do pressuposto de que é fundamental operacionalizar todo o processo com vista a garantir o seu sucesso, a abordagem que adoptei foi a seguinte: consultar várias agências de viagem, a fim de selecionar o curso e o local onde o mesmo terá lugar; divulgar esta informação junto dos/as alunos/as e respetivos/as encarregados/as de educação; apresentar o projeto em reunião plenária; organizar toda a documentação e aspetos burocráticos inerentes a um projeto desta amplitude; e acompanhar os/as alunos/as durante a realização do curso.

A avaliação dos/as alunos/as do CCMI, realizada nas instituições onde tiveram lugar os cursos, tem sido positiva, indo ao encontro dos resultados alcançados nos exames *Key For Schools* e *Pet For Schools*, realizados a 30 de abril de 2014 e 6 de maio de 2015, respetivamente. Os resultados realçam ainda as competências ao nível do Inglês dos/as alunos/as envolvidos, e os docentes de Inglês responsáveis pelo curso elogiam o seu comportamento em todas as atividades e o seu empenho e interesse na consecução das mesmas. Esta avaliação sempre foi motivo de orgulho para o CCMI e para mim enquanto responsável pela dinamização dos cursos e enquanto professora de Inglês da maioria dos/as alunos/as envolvidos/as.

³ Neste ano letivo, 2016/2017, o Curso de Verão realizar-se-á em Dover, Inglaterra, e conta com a participação de 36 alunos e 3 docentes.

2.2.5. Projeto Assistente Comenius

Desde 2010/2011 que exerço funções de coordenadora dos projetos Assistente Comenius. O CCMI tem procurado incentivar e apoiar candidaturas e parcerias com projetos europeus, pretendendo-se integrar a dimensão europeia na comunidade educativa e promover a abertura de horizontes culturais diversificados. No ano letivo de 2010/2011, e ao abrigo do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida – *Comenius*, contámos com a presença de uma assistente italiana, com habilitação profissional para o 1º ciclo e com especialização na área das necessidades educativas especiais, por um período de seis meses. Antes da sua chegada, que coincidiu com o início do ano letivo, preparei toda a logística relativa à sua estadia em Leiria.

O CCMI tem um protocolo com o Instituto Politécnico de Leiria e como tal foi possível hospedar a assistente nas residências universitárias do mesmo; foi elaborado um horário com a carga semanal de 16 horas, para que pudesse acompanhar crianças com necessidades educativas especiais e lhes desse algum apoio em sala de aula, durante as atividades curriculares. Solicitou-se também a sua contribuição, os seus conhecimentos e experiência para as atividades extracurriculares extensíveis à comunidade educativa; ensinou a sua língua materna, o italiano, aos/às alunos/as do ensino pré-escolar e 1º ciclo através de jogos, canções e de atividades de carácter lúdico; produziu materiais e instrumentos para a sua prática lectiva reforçando a dimensão internacional do ensino; divulgou a sua cultura e a sua gastronomia numa celebração relativa à cultura portuguesa e italiana e também aperfeiçoou os seus conhecimentos de português através do contacto direto com a língua, bem como através da frequência de um curso de Português para estrangeiros, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

No ano letivo seguinte, 2011/2012, o CCMI recebeu um assistente de nacionalidade espanhola, cuja atividade de assistência decorreu durante o 1º período. Como toda a logística para o acolhimento de um assistente já havia sido preparada no ano letivo anterior, o processo desenvolveu-se de uma forma mais célere. Este assistente, com habilitação profissional para lecionar Português, trabalhou diretamente com o Departamento Curricular de Português, auxiliando os/as docentes na sua prática letiva; participou nas diferentes atividades extracurriculares; lecionou aulas de Espanhol a diferentes grupos de alunos/as do 3º ciclo, produzindo os seus próprios materiais e divulgando a sua própria cultura, um pouco à semelhança do que havia feito a assistente italiana no ano letivo anterior.

2.2.6. Programa Erasmus +

De 2010/2011 a 2013/2014 exerci funções de coordenadora dos projetos submetidos no âmbito do Programa ERASMUS+ Educação e Formação.

De acordo com a Agência Nacional, o Programa Erasmus+ abrange domínios como a educação e a formação a todos os níveis, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, incluindo o ensino escolar (Comenius), o ensino superior (Erasmus), o ensino superior internacional (Erasmus Mundus), a educação e formação profissionais (Leonardo da Vinci) e a educação de adultos (Grundtvig). Tendo em conta todas estas possibilidades de projetos, o meu grupo de trabalho procurou elaborar e submeter candidaturas no âmbito do Projeto Erasmus+ em parceria com instituições europeias.

Tendo em conta as orientações da Agência Nacional,⁴ com a submissão destes projetos procuramos melhorar as competências e aptidões dos nossos participantes:

criando mais oportunidades de mobilidade para fins de aprendizagem e simultaneamente reforçar a ligação da educação e formação com o mercado de trabalho; fomentar a cooperação transnacional com vista ao aumento da qualidade, inovação, excelência e internacionalização das instituições de educação e formação; promover e sensibilizar para a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida; reforçar a dimensão internacional da educação e da formação; melhorar o ensino e a aprendizagem das línguas e promover a excelência no ensino e nas atividades de investigação no domínio da integração europeia.

As candidaturas submetidas pelo CCMI encontram-se resumidas na Tabela 2, onde se mencionam os projetos e se identificam os parceiros europeus envolvidos.

Tabela 2 - Resumo das candidaturas a projetos internacionais

Ano Letivo	Designação	Descrição	Parceiros
2012/2013	<i>Through a Gothic (Medieval) window.</i>	Desenvolvimento de competências matemáticas a partir da análise do estilo Gótico na arquitetura.	<ul style="list-style-type: none"> • Stedelijk Gymnasium Nijmegen- Holanda. • Gimnazjum nr 2 Przymierza Rodzin Twardowskiego- Polónia. • Kopernikus-Gymnasium- Alemanha. • CCMI- Portugal.
2013/2014	<i>Schools: Engineering Better Futures.</i>	Promoção do empreendedorismo social.	<ul style="list-style-type: none"> • Stedelijk Gymnasium Nijmegen- Holanda. • Gimnazjum nr 2 Przymierza Rodzin Twardowskiego- Polónia. • Kopernikus-

³ <http://www.erasmusmais.pt/erasmusmais/erasmus/acerca-da-an.html>

			Gymnasium- Alemanha. • CCMI- Portugal.
2014/2015	<i>Schools: Engineering Better Futures.</i>	Promoção do empreendedorismo social.	• Stedelijk Gymnasium Nijmegen- Holanda. • CCMI- Portugal.
2015/2016	<i>Are we European Citizens?</i>	CCMI enquanto potenciador de uma identidade europeia.	• College Notre Dame de Bellevue- Bélgica. • Scoala Gimnaziala Vasile Goldis- Roménia. • CCMI- Portugal
2016/2017 (em período de análise)	<i>Programa de Mobilidade Individual para fins de Aprendizagem</i>	Promoção de programas de formação a nível europeu.	• Diversos países europeus

Embora nenhuma das candidaturas tenha sido aprovada para financiamento, realça-se o espírito colaborativo e o ambiente multicultural que envolveu o processo, as várias reuniões preparatórias presenciais e a experiência adquirida na elaboração de candidaturas a instituições europeias para financiamento de atividades na área da educação.

2.3. Atividades de apoio à gestão pedagógica

2.3.1. Direção de turma

Exerci funções de diretora de turma entre os anos letivos de 2000/2001 e 2005/2006, tendo iniciado estas funções com uma turma de 5º ano que acompanhei até ao 9º ano. Em 2005/ 2006 foi-me atribuída nova turma de 5º ano. Já só no ano letivo de 2011/2012 volto a exercer esta função com outra turma de 5º ano. Enquanto professora do ensino básico e tendo desempenhado o cargo de diretora de turma, parece-me fundamental refletir sobre a importância desta atividade de apoio à gestão. Assim sendo, entendo que a chave para o sucesso educativo e pessoal dos/as alunos/as advém de uma relação pessoal baseada na confiança, na compreensão, na estreita colaboração com a família e no trabalho colaborativo entre os vários intervenientes neste processo.

Para Ercília Sousa (2015: 1), o/a diretor/a de turma (DT), ao articular a intervenção dos/as diferentes docentes da turma, “assume particular responsabilidade na tomada de medidas conducentes à melhoria dos resultados dos alunos [...] A sua intervenção, coordenação e orientação pode[m] resultar na realização de trabalho efetivo e participado por todos, professores, encarregados de educação (EE) e alunos”. Se a relação professor/a-aluno/a pode

potenciar a aprendizagem, a relação entre o/a DT e o/a aluno/a, centrada no desenvolvimento afetivo, com carácter mais pessoal e emocional, não só vê o/a aluno/a como um elemento de um grupo-turma, como, devido às funções que exerce, tende a considerá-lo como pessoa, na sua individualidade e só depois disso como um elemento do grupo-turma. A escola por seu lado deverá ser o espaço onde os intervenientes acima referidos devem partilhar preocupações, anseios, estratégias de colaboração e de resolução de conflitos.

2.3.2. Coordenação do Plano Anual de Formação do CCMI

Entre 2011/2012 e 2015/2016 desempenhei funções de coordenadora do Plano Anual de Formação do CCMI.

Para assegurar as necessidades formativas decorrentes da aplicação do disposto no Art.º 6º do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente), em relação à Formação Contínua de Professores, criei uma plataforma de preenchimento *online* da formação relativa a quatro diferentes eixos: docentes, alunos/as, encarregados/as de educação e funcionários/as não docentes. Deste modo, era premente fazer um levantamento de necessidades, indicar os objetivos a atingir e identificar as áreas de formação para os diferentes eixos identificados anteriormente. Depois de aprovadas pelo diretor pedagógico do CCMI, era necessário assegurar a sua organização e operacionalização.

Considerando a importância de centrar a formação dos/as docentes num só documento, era também necessário assegurar que toda a informação colocada na plataforma anteriormente referida respeitava os princípios previamente estabelecidos. No final do ano letivo toda esta informação era por mim colocada num documento único que consta do Projeto Educativo do CCMI e a partir do qual elaborava um relatório analítico.

2.3.3. Projetos Key For Schools e Pet For Schools

No ano letivo 2013/2014, destaco a aplicação do exame *Key for Schools PORTUGAL*, no CCMI. De acordo com o Despacho n.º 2929-A/2014, este exame, promovido pela Universidade de Cambridge e pelo Ministério da Educação, pretendia avaliar e certificar a proficiência dos/as alunos/as do 9º ano, ao nível da aprendizagem do Inglês. Para tal, os/as alunos/as realizaram um teste diagnóstico composto por quatro partes: compreensão da leitura e da expressão escrita, compreensão do oral e produção oral.

Com o objetivo de me tornar examinadora do *Cambridge English Language Assessment*, frequentei a ação de formação presencial e *online* para *Speaking Examiner* e *General Marker*, no âmbito da aplicação deste teste. Considero que esta formação e todo este processo de avaliação foram importantes porque me permitiram refletir sobre um processo de avaliação

completamente diferente daquele que é habitualmente praticado. Esta reflexão tornou-me ainda mais consciente de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos/as alunos/as, e que se reflete positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos pelos/as alunos/as do CCMI destacam-se com a média de 83% por comparação com a média de 65,5% a nível nacional.

Em 2014/2015 o Despacho 15747-A/2014 estabeleceu a obrigatoriedade, para todos os/as alunos/as do 9.º ano de escolaridade, da realização do *Preliminary English Test for Schools*, concebido pelo *Cambridge English Language Assessment*, da Universidade de Cambridge, dando-se continuidade ao processo avaliativo iniciado no ano letivo anterior. No âmbito da realização deste teste, que se destinava a avaliar o nível de proficiência B1 em língua inglesa, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), foi necessário obter competências enquanto *Speaking Examiner* e *Writing Examiner*. Para tal, realizei um teste de proficiência de Inglês; frequentei uma ação de formação para *Examiners*; fiz formação *online* no âmbito deste projeto; realizei quatro sessões de *speaking* em várias escolas do concelho de Leiria e organizei e preparei a componente logística das sessões de *speaking* agendadas no CCMI.

Os resultados obtidos pelo CCMI por nível de proficiência de acordo com o QECR – PET 2015 estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3 - Resultados obtidos pelos alunos do CCMI no projeto *Pet For Schools*

9.º ano	% de alunos/as com resultados inferiores a 45% (<A2)	% de alunos/as com resultados superiores ou igual a 70% (>B1)
CCMI	6,8 %	63,5 %
Região de Leiria	26,3 %	36,4 %
Nacional	25,9 %	39,9 %

Estes resultados evidenciam que uma percentagem de alunos/as do 9º ano obteve um nível de proficiência acima do nível dos resultados obtidos na região de Leiria e também a nível nacional.

2.4. Conclusões

As exigências desta profissão, do “Primeiro de todos os Ofícios” (Alves, 2000), são desafiadoras, motivadoras e, por vezes, desgastantes. Ao longo dos quase vinte anos de experiência profissional concluo com naturalidade que ser professora é uma profissão que está continuamente sujeita aos desafios colocados pela sociedade atual, cada vez mais globalizada e baseada na Internet.

Após quase duas décadas ao serviço do ensino partilho da opinião de Isabel Alarcão (2001: 11) quando afirma que “formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos”.

Deste percurso destaco o contacto interpessoal entre docente e aluno/a, enquanto pressuposto fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. É premente aproximar as relações interpessoais (o afeto, a solidariedade, a aceitação) das relações pedagógicas (o estudo, os métodos de trabalho, os desafios intelectuais), uma vez que esta aproximação é por vezes concretizada de forma um pouco fragmentada. Nesse sentido, a criação de laços de empatia permitiu-me gerir com alguma facilidade as diferentes atividades e os conteúdos programados para cada aula, motivar e promover a autoestima e a autoconfiança dos/as alunos/as.

Nos últimos cinco anos intensificou-se a experiência multicultural no meu panorama pedagógico e na minha formação, através da implementação de projetos internacionais no CCMI. Como resultado, consolidei os meus conhecimentos, vivenciei novas experiências culturais, e a oportunidade de refletir sobre as minhas próprias experiências permitiu-me ser mais sensível à diversidade na sala de aula.

Saliento também a minha evolução ao nível das competências pedagógico-didáticas e científico-culturais, que advêm da curiosidade e da motivação, de um planeamento mais apurado e reflexivo. Para atingir este patamar foi necessário muita pesquisa, muita experimentação, dedicação, disponibilidade e, acima de tudo, capacidade de refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. É neste âmbito que decidi frequentar o Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, como desafio para o desenvolvimento daquelas competências.

É num contexto de experimentação e de inovação que surge o projeto de implementação da metodologia CLIL numa turma de 9º ano da disciplina de Português do CCMI que descreverei na Parte II deste relatório. Os desafios que me são hoje colocados, enquanto docente, a lecionar em pleno século XXI, preconizam uma alteração/evolução em termos de métodos e atividades pedagógico-didáticas. Para tal, é necessário implementar métodos de trabalho mais estimulantes, inovadores e ajustados a esta nova realidade educativa.

PARTE II – A ABORDAGEM CLIL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E INGLÊS

Globalization invites language shift, especially in terms of human mobility and migration, which leads to dynamic multilingual societies. Because of the impact of multilingualism and plurilingualism on societies, educational systems are under pressure to adapt quickly and accordingly.

Coyle et al. (2010: 157)

Capítulo 1- Enquadramento teórico

1.1. Introdução

A metodologia Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua (AILC), ou Content and Language Integrated Learning (CLIL), tem evidenciado uma abrangente disseminação nas últimas décadas. A internacionalização e a globalização em que assentam as sociedades modernas têm originado um conseqüente fluxo migratório de pessoas, contribuindo assim em boa medida para a disseminação desta metodologia e para a construção de um contexto multilingue em muitas regiões do globo. Esta disseminação surge da ideia consensual de que é urgente dotar as novas gerações de cidadãos de competências linguísticas efetivas em línguas estrangeiras.

Concretamente na União Europeia (UE), com o Tratado de Lisboa em 2000 (2000: 151-152) e a Cimeira de Barcelona em 2002 (2002: 10), assinala-se um momento de extrema importância na orientação das políticas e ações a adoptar e salienta-se que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento.

Para promover a mobilidade e a interculturalidade, a União Europeia (UE) enfatiza que a aprendizagem de línguas é uma prioridade fundamental e considera ainda que o multilinguismo constitui uma competência crucial a desenvolver no contexto europeu. Assim sendo, um dos objetivos da política da UE em termos linguísticos é assegurar que todos os cidadãos europeus dominem duas línguas estrangeiras, para além da sua língua materna. A *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, adotada em 2000 e tornada juridicamente vinculativa pelo Tratado de Lisboa, proíbe a discriminação com base na língua (artigo 21º) e atribui à UE a obrigação de respeitar a diversidade linguística (artigo 22.º).

É neste espírito que se têm desenvolvido e disseminado vários projetos de implementação da metodologia CLIL na UE em vários níveis de ensino. O trabalho desenvolvido no âmbito deste relatório de mestrado constitui mais um contributo para a aplicação deste método em sala de aula.

Este capítulo inicia-se com uma descrição da evolução da política linguística no domínio das línguas na UE, apresentando os exemplos mais elucidativos da aplicação da abordagem integrada de conteúdos e língua no processo de ensino-aprendizagem.

De seguida é apresentada a metodologia CLIL, contextualizando-a em termos históricos e referindo-se os seus antecedentes, os pressupostos e princípios fundamentais da sua aplicação e as fases de planificação e avaliação de um projeto desta natureza. O capítulo continua com uma reflexão sobre os desafios que a aplicação desta metodologia comporta para a profissão docente, terminando com as conclusões mais relevantes da investigação realizada.

1.2. Evolução da política linguística no domínio das línguas na UE

No âmbito da proteção das línguas minoritárias, o Parlamento Europeu (PE) aprovou em 2013 uma resolução sobre as línguas europeias ameaçadas de extinção e a diversidade linguística na UE (2013: 4-5). Nesta, exorta os Estados-Membros a consciencializarem-se do perigo de extinção de algumas línguas europeias e a empenharem-se na proteção e promoção da diversidade do património linguístico e cultural da União Europeia.

Ainda neste âmbito, a UE criou o observatório em linha do multilinguismo denominado *Poliglotti4.eu*. Este promove o multilinguismo no contexto europeu e divulga as boas práticas em matéria de política linguística e aprendizagem de línguas. Este observatório proporciona ainda a legisladores, docentes, estudantes e organizações da sociedade civil um conjunto de instrumentos para a aferição e melhoria das atividades no setor do ensino.

Paralelamente, a UE apoia atualmente dois centros de investigação no domínio das línguas, o Centro Europeu de Línguas Modernas (CELM) e o Centro de Investigação Europeu Mercator sobre o Multilinguismo e a Aprendizagem das Línguas, conhecido apenas como Centro Mercator. Ambos incentivam a excelência e a inovação no ensino das línguas e contribuem positivamente para a sua aprendizagem de forma mais eficaz pelos cidadãos europeus.

O programa *Erasmus+*, iniciado em janeiro de 2014, novo programa da União Europeia em matéria de ensino, formação, juventude e desporto para o período de 2014-2020, potencia também a promoção da aprendizagem das línguas e da diversidade linguística (2013). De acordo com a sua resolução de 24 de março de 2009, o multilinguismo é considerado “uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum” (2009: 1), já que potencia a aprendizagem/conhecimento de diferentes línguas tendo em vista a empregabilidade dos jovens. O Parlamento Europeu enfatiza o seu apoio às políticas da UE nesta matéria e desafiou a Comissão a criar medidas para a promoção do reconhecimento da importância da diversidade linguística. Na sua resolução sobre as línguas europeias ameaçadas de extinção e a diversidade

linguística, o PE apelou à Comissão e aos Estados-Membros para que apoiem as línguas em perigo.

Ainda no mesmo âmbito, o *Livro Verde – Promover a Mobilidade dos Jovens para Fins de Aprendizagem*, da Comissão das Comunidades Europeias, salienta a crescente importância da mobilidade para fins de aprendizagem (2009: 9):

algumas das principais competências a adquirir através da mobilidade na aprendizagem são o conhecimento de línguas estrangeiras e as competências interculturais. Viver, estudar e trabalhar num país estrangeiro é uma oportunidade de imersão total noutra língua e cultura. As competências em línguas estrangeiras e interculturais alargam o leque de opções profissionais de cada indivíduo, modernizam as competências da mão-de-obra europeia e constituem elementos essenciais de uma identidade europeia genuína. Um instrumento-chave é o objectivo de Barcelona, fixado pelo Conselho Europeu em 2002, segundo o qual deverão ser ensinadas pelo menos duas línguas estrangeiras a partir de uma idade muito precoce.

Dados apresentados pelo *Relatório Eurydice da Comissão Europeia*, nomeadamente o relatório *Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa 2012*, permitem numa análise de âmbito geral dos diferentes sistemas de ensino de línguas estrangeiras em 32 países europeus. Este relatório conjuga informação estatística e informação qualitativa, por forma a analisar o contexto e a organização relativa ao ensino das línguas estrangeiras, os níveis de participação dos/as alunos/as, realçando ainda o papel da formação inicial e contínua de docentes de línguas estrangeiras. Para além de caracterizar a situação atual relativamente ao processo de ensino-aprendizagem daquelas, descreve também as disposições no ensino das línguas nas últimas décadas.

A informação apresentada neste relatório é retirada de quatro fontes diferenciadas: o *Eurydice*, o *Eurostat*, o *Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas (The European Survey on Language Competence – ESLC)* e o inquérito internacional *PISA 2009* da OCDE. Conjugando os dados obtidos a partir destas fontes de informação, este relatório disponibiliza informação abrangente que serve de apoio à formulação de decisões políticas e à melhoria da qualidade e da eficiência no ensino das línguas na Europa. Melhorar a aprendizagem das línguas tornou-se não só um dos objetivos chave do quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de Educação e Formação (EF 2020), mas também um facilitador da mobilidade de cidadãos da UE, como realçado na estratégia global da União Europeia – ‘Europa 2020’⁵ (2012: 3). Alguns países europeus fixaram níveis mínimos de conhecimento relativamente ao ensino da primeira e da segunda língua estrangeira, tendo como referência os seis graus de proficiência definidos pelo

⁵ Relatório *Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa 2012*

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, publicado pelo Conselho da Europa em 2001⁶ (2012: 12).

De forma a incentivar a aprendizagem de línguas no contexto europeu, o *Relatório Eurydice sobre Content and Language Integrated Learning* (2006: 3) apresenta uma análise desta prática pedagógica enquanto forma de potenciar a aprendizagem, destacando que o propósito deste relatório é

a first insight into Content and Language Integrated Learning (CLIL). It is a means of assessing attempts at all levels to promote new methodologies in language learning. It contains a detailed analysis of how the provision of CLIL is organised, the status of the target languages, the subjects concerned in the curriculum, and measures for the training and recruitment of appropriate teachers, the shortage of whom is identified as one of the main barriers to implementing this type of tuition. This original and rich appraisal is unquestionably an essential reference source on CLIL.

1.3. A metodologia CLIL

1.3.1. Antecedentes

A Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua não é um fenómeno recente. De acordo com Mehisto *et al.* (2008: 9), Coyle *et al.* (2010: 2) e Dalton-Puffer *et al.* (2010: 3), esta metodologia tem sido aplicada ao longo do tempo, em diferentes locais e em diferentes contextos sociais e históricos. Mehisto *et al.* (2008: 9) salientam mesmo que

[t]he first CLIL-type programme dates back some 5000 years to what is now modern-day Iraq. The Akkadians, who conquered the Sumerians, wanted to learn the local language. To this end, Sumerian was used as a medium of instruction to teach several subjects to the Akkadians, including theology, botany and zoology. If Sumerian instructors were true to the basic principles of CLIL, they supported the learning of Sumerian, as well as the learning of the content in theology, botany and zoology.

Durante séculos, o Latim foi utilizado como a língua veicular de instrução nas universidades europeias e tornou-se a língua oficial em áreas como a medicina, a teologia, a ciência, a legislação e também a filosofia. No entanto, o uso do Latim não pode ser considerado um exemplo de CLIL, na verdadeira aceção do termo, uma vez que a sua utilização generalizada não permitiu o desenvolvimento das línguas locais. Sendo um dos principais pressupostos da metodologia CLIL apoiar a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da língua materna, no caso da utilização do Latim, este pressuposto não se verificou (Mehisto *et al.*, 2008: 9).

Considera-se ainda que a metodologia CLIL tem por base os programas franceses de *imersão linguística* no Canadá e os modelos de *ensino bilingue* dos Estados Unidos da América (Mehisto *et*

⁶ Relatório *Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa 2012*

al., 2008: 9-10). Ambos os países têm uma tradição reconhecida de educação bilingue, a qual data da década de 1950, quando o impacto dos programas de imersão linguística francesa começaram a ser investigados pela comunidade de falantes nativos de inglês de Montréal. Os resultados destes programas foram amplamente estudados e analisados, pelo que Pérez-Vidal (2007: 44) sublinha que os mesmos foram “extremely revealing for the design and implementation of programmes in Europe”.

Mehisto *et al.* (2008: 10) referem que, na década de 1970, o desenvolvimento de programas de *imersão linguística* potenciaram a educação bilingue, a qual se torna mais acessível a alunos/as de diferentes estratos sociais. No Reino Unido o trabalho desenvolvido no âmbito do programa *Languages Across the Curriculum* (2006: 5) permitiu aferir a necessidade de se ajudarem os/as estudantes a melhorar as suas competências linguísticas, quer na sua língua materna quer na LE. No âmbito deste estudo tornou-se evidente que o padrão de ensino de uma segunda língua por si só não estava a alcançar os resultados adequados e esperados, havendo necessidade de inovar no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

É neste contexto que nos anos 90 do século XX se abrem portas para o desenvolvimento e futura disseminação da metodologia CLIL, a qual pressupõe “using a language that is not a student’s native language as a medium of instruction and learning” (Coyle *et al.*, 2010: 11).

1.3.2. Contexto atual de implementação

Atualmente e no contexto europeu multilingue, onde se verificam várias e rápidas alterações sociais motivadas pela mobilidade de cidadãos e onde a palavra chave é internacionalização, torna-se premente que o desenvolvimento de competências linguísticas, novas metodologias e práticas pedagógicas inovadoras se revistam de caráter prioritário. É nesse sentido que Marsh (2013: 131) tece algumas considerações sobre a situação atual do ensino das línguas, enfatizando o facto de estarmos a viver e a presenciar um momento ímpar na história da Humanidade, um mundo em constante mudança, acelerado pelo desenvolvimento tecnológico sem precedentes, pela crescente mobilidade de cidadãos e por mudanças ao nível da empregabilidade. Toda esta evolução tecnológica manifesta-se em diferentes áreas, nomeadamente na ciência, na medicina, nas comunicações, na educação, etc. Deste modo, urge repensar a prática pedagógica em sala de aula adaptando-a a uma era de cultura digital.

Wolff (2002: 47-48), no prefácio de *CLIL/Emile – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, de David Marsh, considera que a concretização de projetos CLIL, nesta era de evolução digital, de globalização e mobilidade, está de acordo com os ideais da UE de uma cultura europeia comum onde os cidadãos falam duas ou mais línguas. Como tal, a utilização da

metodologia CLIL é também apresentada como o instrumento adequado para se alcançarem os objetivos europeus de unidade e diversidade, visando alcançar simultaneamente o plurilinguismo.

Ainda neste âmbito, Coyle *et al.* (2010: 6) defendem que a metodologia CLIL foi impulsionada por uma série de forças motrizes: forças reativas (*reactive reasons*), porque respondem a situações de deficiente competência linguística e com necessidade de reforço, e forças proativas (*proactive reasons*), enquanto impulsionadoras dos níveis de multilinguismo no contexto europeu, oferecendo aos/às docentes e aos/às alunos/as uma forma de aprender e compreender tanto o conteúdo académico de uma determinada área de especialidade como uma língua estrangeira, sendo a língua o meio utilizado para veicular conteúdo. É neste âmbito que Marsh (2013: 11) afirma que “CLIL is neither a new form of language or content education but a mixture of both”.

Em suma, a metodologia CLIL tem-se destacado como uma abordagem complementar para o aperfeiçoamento das línguas nos currículos escolares e para a assimilação de conteúdo. Trata-se de um movimento que poderá mudar a realidade das escolas, a percepção dos/as docentes e o desempenho dos/as alunos/as relativamente a práticas pedagógicas inovadoras e que devem enquadrar-se na educação contemporânea (Marsh, 2013: 14). Ting (2010: 14) sugere ainda que a concretização de projetos CLIL representará uma evolução ao nível da educação, a qual deverá ter como prioridade o desenvolvimento das capacidades de compreensão e interpretação e não a mera memorização de factos, “empowering learners with a solid concept-base to discern trash from treasure”.

Embora ainda numa fase embrionária em Portugal, esta metodologia de aprendizagem conheceu avanços consideráveis na última década, em particular na Europa e sobretudo em Espanha e Itália, onde a sua implementação representa uma estratégia didático-pedagógica face ao bilinguismo (*Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa 2012: 3*).

1.3.3. Princípios e pressupostos da implementação da metodologia CLIL

Marsh (2013: 17) remete para meados da década de 1990 a adoção do acrónimo CLIL por parte da European Network of Administrators, Researchers and Practitioners (EuroCLIC), referindo que esta adoção foi não só uma medida política mas também educativa. Em termos políticos e tendo em conta a mobilidade na UE, preconizava-se a aquisição de competências elevadas em termos linguísticos, como sublinhado em *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration* (2013: 17). Enquanto medida educativa elaborada com base nos programas de *imersão linguística* no Canadá, alvitrava a adoção de metodologias já existentes de forma a potenciar a competência linguística.

Durante a década de 1990, a relação criada entre diferentes áreas de especialidade e de língua conduz a uma inovação educacional concretizável em diferentes contextos sociais e proporciona a

cooperação entre profissionais ligados à educação, docentes de língua estrangeira e de área de especialidade, e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem. Assim, tanto a língua como o conteúdo da área de especialidade passam a ter uma função curricular conjunta. Tal como refere Marsh (2013: 17), “these were core forces in the development of an evolutionary approach towards integrating languages and other subjects within the curriculum in order to enable educational transformation”.

No prefácio a *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*, Vasquéz (2013: 11) salienta que fazer mudanças ao nível da educação é um objetivo muito difícil e complexo de alcançar. No que diz respeito a políticas de educação e sua implementação, não existem ambientes sociais semelhantes, uma vez que alunos/as, docentes e famílias, entre outros, diferem consideravelmente. Por essa razão verifica-se que procedimentos adotados num determinado contexto não são aplicáveis com sucesso noutro completamente distinto. Apesar de este ser um aspeto importante a considerar na aplicação desta metodologia, Vasquéz (2013: 11) sublinha que “the flourishing of what is now known as CLIL has had a noticeable impact on educational policies because it basically changes the way knowledge is transmitted in schools. Today, it is very difficult to deny its potential as a driving force in improving the role of languages in the curriculum”.

Tal como é atualmente entendida, a metodologia CLIL é “an umbrella term that covers a great variety of educational programmes and initiatives based on the transmission of academic content by using a language other than the mother tongue in the classroom” (Vasquez, 2013: 11 cf.; Mehisto *et al.*, 2008: 11; e Dalton–Puffer *et al.*, 2010: 3). Constitui uma ferramenta de ensino/aprendizagem cuja essência é a interligação de conteúdo e língua. Esta interligação tem um duplo enfoque, visto que a aprendizagem de uma língua é feita numa aula de outra área disciplinar, e o conteúdo de determinada área é lecionado através de métodos, atividades e estratégias usadas em aulas de língua estrangeira. A par destes pressupostos há um terceiro a ter em consideração: “the development of learning skills supports the achievement of content language goals” (Mehisto *et al.*, 2008: 12). Deste modo, as competências de aprendizagem constituem o terceiro vértice do que Mehisto considerou como o *Tríptico* da metodologia CLIL, apresentado a seguir.

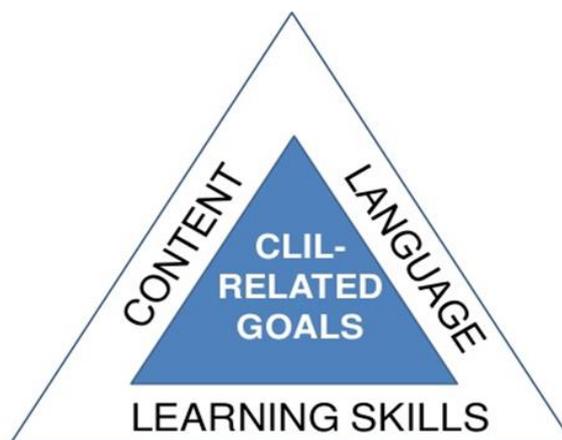


Fig. 1 - Tríptico de Peeter Mehisto (2008: 12).

Há, no entanto, diversas formas de implementar os princípios CLIL. Ball *et al.* (2015: 1-7) apresentam duas abordagens distintas na utilização desta metodologia, nomeadamente *Hard CLIL* e *Soft CLIL*. O *Hard CLIL* pressupõe que docentes de uma determinada área de especialidade promovam a aquisição de conteúdos na língua veicular e por um período de tempo mais longo, culminando frequentemente na realização de um exame final. *Soft CLIL* é realizado durante um curto período de tempo e ministrado por docentes de língua estrangeira que focam o processo de ensino/aprendizagem em objetivos linguísticos dentro de uma área de especialidade.

Para Mehisto *et al.* (2008: 12) devem considerar-se ainda metodologias didático-pedagógicas usadas em programas de *Imersão Linguística*, *Educação Bilingue*, *Educação Multilingue*, *Language Showers*, entre outras. Estas metodologias devem ser analisadas de um ponto de vista distinto da metodologia CLIL, já que a língua oficial de cada país, a língua veicular ou os pressupostos educacionais determinam a implementação de modelos próprios de abordagem linguística, tal como as escolas internacionais, o ensino/aprendizagem em países com duas ou mais línguas oficiais e ainda a educação em contextos multilingues. A par destes devem considerar-se os contextos históricos, geográficos e sociais de implementação que também justificam as suas diferenças. Do mesmo modo, Ball *et al.* (2015: 24) consideram que existem diferenças entre as metodologias didático-pedagógicas referidas anteriormente e CLIL, daqui resultando diferentes abordagens na conceção, implementação e desenvolvimento de projetos. Nas palavras de Mehisto *et al.* (2008: 12), “[w]hat is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches”.

Neste sentido, Do Coyle *et al.* (2010: 166) enfatizam que “CLIL has come a long way in the past two decades. Unprecedented developments in technology and global communication have radically altered the way people learn and behave. CLIL is deeply implicated in social, cultural and economic developments across the globe”. Como tal, também os modelos de implementação

desta abordagem metodológica dependem dos factos acima referidos, embora os projetos de aplicação da metodologia CLIL devam considerar não só o contexto global referido por Coyle *et al.*, como também o contexto local. Há seis princípios fundamentais que caracterizam esta metodologia (Mehisto *et al.*, 2008: 29):

- *Duplo enfoque*: língua enquanto base de apoio à aula de especialidade;
- *Ambiente de aprendizagem enriquecedor e seguro*: promove a autoconfiança dos/as alunos/as e ao mesmo tempo potencia o desenvolvimento da sua consciência linguística;
- *Autenticidade*: utilização de materiais originais que potenciem a aprendizagem;
- *Aprendizagem ativa*: processo de ensino/aprendizagem centrado no/a aluno/a; papel do/a professor/a enquanto dinamizador deste processo;
- *Suporte (scaffolding)*: construção do saber a partir de conhecimentos já interiorizados; didatizar de forma acessível a informação a transmitir; fomentar o pensamento crítico e criativo;
- *Cooperação*: potenciar o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no processo.

Estes princípios promovem a autonomia dos/as alunos/as, transformando-os, em última instância, em pessoas motivadas, bilingues e/ou multilingues, factos perceptíveis nas palavras dos autores acima referidos: “CLIL supports the holistic development of learners. Its ultimate goal is to guide students towards becoming capable and motivated, bilingual or multilingual independent learners” (2008: 30).

Segundo Mehisto *et al.* (2008), na base do desenvolvimento desta metodologia está a cognição (*cognition*), que deve orientar todo o processo de ensino-aprendizagem. Consideram ainda que o enfoque principal é o conteúdo (*content*) por oposição à forma, ou seja, este é um processo pessoal e social (*community*), enquanto o desenvolvimento de novos conhecimentos é feito através da reflexão/análise pessoal e colaborativa (*cognition*) e através de um processo comunicativo (*communication*).

Assim sendo, estes quatro blocos estruturantes de *Conteúdo*, *Comunicação*, *Cognição* e *Comunidade* devem ser um ponto de referência na planificação e estruturação de projetos CLIL, tal como se apresenta na figura seguinte:

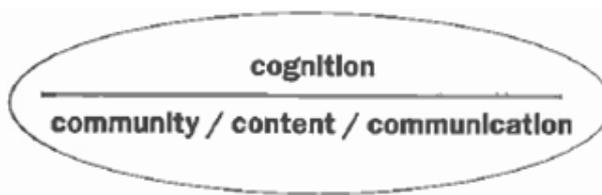


Fig. 2 - O modelo CLIL de Mehisto *et al.* (2008: 31)

Ainda neste âmbito, Coyle *et al.* (2010) apresentam uma posição semelhante relativamente ao que Mehisto *et al.* denominam de cognição, ou desenvolvimento cognitivo que deve ser potenciado aquando da implementação da metodologia CLIL. Deste modo, Coyle *et al.* (2010: 53-65) apresentam o Tríptico Linguístico (Fig. 3) e o modelo 4Cs (fig. 4).

O Tríptico Linguístico pressupõe a avaliação das competências linguísticas aquando da concretização de projetos CLIL e acautelar que o processo de ensino-aprendizagem da língua e do conteúdo da área de especialidade é eficaz e que os/as alunos/as são efetivamente preparados/as para comunicar com sucesso. Tal facto significa que o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo devem ser impulsionados ao mesmo tempo.

Assim, é necessário considerar as três perspectivas enunciadas por Coyle *et al.* representadas na Fig. 3:

- a) *language of learning* – a língua que os/as alunos/as necessitam dominar para alcançar os objetivos propostos relativamente ao conteúdo;
- b) *language for learning* – a língua utilizada na concretização das atividades propostas durante a leção do conteúdo da área de especialidade;
- c) *language through learning* – a língua utilizada pelos/as alunos/as para se expressarem, demonstrando o conhecimento já adquirido.

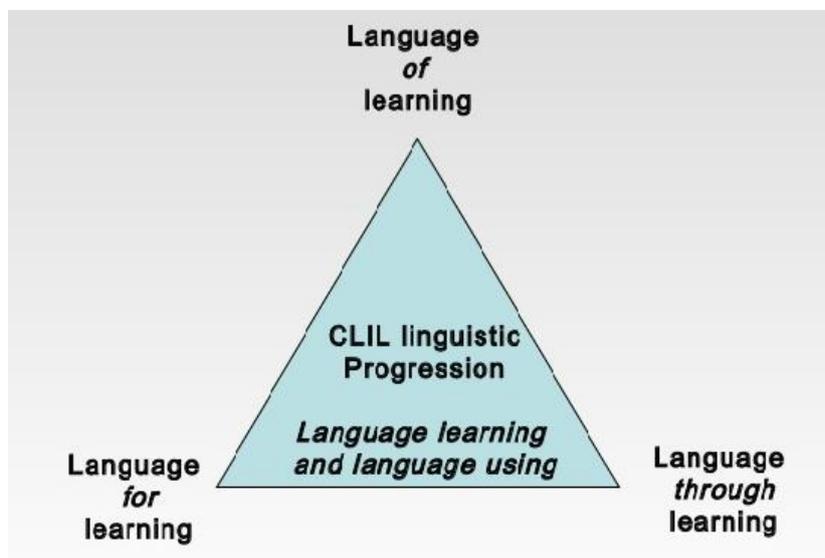


Fig. 3 - Tríptico Linguístico de Do Coyle (2010: 36)

Nesta conceção, embora seja a relação entre os 4Cs que define o modelo CLIL, é a língua, enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, nos três sentidos referidos, que ativa todo o processo. Assim, a especificidade do conteúdo de cada área de especialidade é resguardada e

os/as alunos/as são preparados/as para utilizar os recursos que efetivamente potenciem a comunicação e promovam a utilização da língua “to learn as well as learn to use the language in a variety of situations”, o que permitirá o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais (Coyle, 2006: 6), tal como representado na Fig. 4:

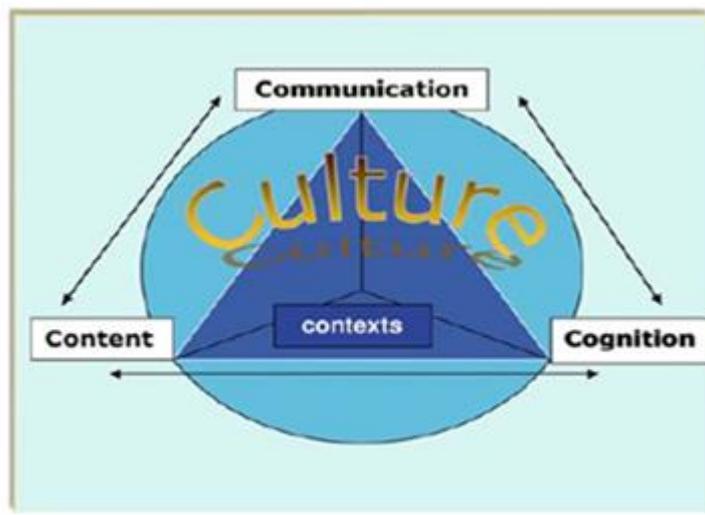


Fig. 4 - O modelo 4Cs de Do Coyle (2010: 41)

Salienta-se ainda que este modelo pode ser modificado e adaptado sempre que a abordagem desta metodologia e o contexto de aplicação assim o impuserem.

1.3.4. A planificação na metodologia CLIL

Ball *et al.* (2015: 65) referem que a metodologia CLIL visa fundamentalmente o desenvolvimento de conhecimentos e competências numa determinada área de especialidade através da Língua Estrangeira. Para que este processo seja efetivo e alcançável, é necessário planificar a lecionação do conteúdo seguindo alguns princípios.

Coyle *et al.* consideram que a seleção do conteúdo da área de especialidade deverá definir todo o processo inerente à planificação das unidades letivas. Essa planificação deve ter em conta o modelo dos 4Cs anteriormente referido, o qual deve ser entendido e posto em prática como um todo, uma vez que *Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura* “do not exist as separate elements. Connecting the 4Cs into an integrated whole is fundamental to planning” (2010: 55).

A planificação no âmbito da utilização desta metodologia pressupõe também:

careful planning for progression in all Cs, and the Cs may progress at different rates depending on the context. This enables teachers to adopt a more holistic and inclusive approach to classroom practice. Global goals may be a useful starting point, but more detailed planning may be facilitated by using the 4Cs Framework. (Ball *et al.*, 2015: 56).

Coyle *et al.* (2010: 57-65) salientam ainda que a planificação de uma unidade deve fazer-se seguindo quatro passos distintos,

Passo 1: definir o conteúdo da área de especialidade;

Passo 2. interligar conteúdo e cognição;

Passo 3. definir o conteúdo linguístico;

Passo 4. desenvolver a consciência cultural.

Em suma, “a sharp focus on which elements of the 4Cs most appropriately fit the global goals, the aims and the objectives of the unit and the context in which it will be taught is crucial for overall effective planning and to ensure that learner progression over time is systematically reviewed” (Coyle *et al.*, 2010: 65).

Meyer (2010: 13) salienta que os/as docentes devem abraçar este processo evolutivo do ensino e da aprendizagem que caracteriza a sociedade contemporânea e procurar planear as aulas e adaptar os seus materiais a esta nova realidade. Este autor (2010) sugere ainda a utilização de seis princípios/estratégias orientadoras aquando da planificação de unidades CLIL, designadamente:

1. *rich input* – utilizar materiais autênticos e que despertem a motivação dos/as alunos/as;
2. *scaffolding learning* – o suporte fornecido aos/às alunos/as pode condicionar as aprendizagens, ou seja, pode reduzir as suas dificuldades elevando a sua motivação;
3. *rich interaction and pushed output* – utilizar *task based approaches* promovendo a interação entre os pares na língua veicular, desenvolvendo desta forma a comunicação;
4. *adding the (Inter-)cultural dimension* – desenvolver a competência comunicativa intercultural;
5. *make it H.O.T.* - desenvolver as capacidades cognitivas dos/as alunos/as, designadamente as *high-order-thinking skills*;
6. *sustainable learning* – promover uma aprendizagem ativa, sustentada e autónoma, cujos resultados sejam visíveis na resolução de problemas.

Nesta perspectiva, Coyle *et al.* (2010: 86) salientam que “the successful teaching strategies and devices which are proven to underpin learning in each content teacher’s repertoire should still be the starting point for all CLIL course plans”.

1.3.5. A avaliação na metodologia CLIL

Para Llinares *et al.* (2012: 280) a avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “assessment is not something that comes after instruction, but is an indispensable part of instruction. It is by thinking about assessment that we really start to sharpen up our idea of what CLIL is about and the role of language within it”.

Segundo Clegg (2002: 5), a avaliação da aprendizagem é fundamental para o êxito da aplicação desta metodologia, tal como acontece em qualquer outra área da educação. A avaliação orienta a aprendizagem e os/as alunos/as acabam tendencialmente por focar-se nos resultados que obtêm ou que poderão vir a obter. No prefácio a *Assessment and Evaluation in CLIL* (2012: 5), este autor afirma que avaliar no âmbito da metodologia CLIL é um processo complexo e levanta quatro questões de difícil resposta. Se a implementação de projetos CLIL tem como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos relativamente aos conteúdos de uma área de especialidade, devem ambos ser avaliados da mesma forma? Se os/as alunos/as adquirem conhecimentos de uma área de especialidade através de uma língua estrangeira em que não são fluentes, é possível avaliar aqueles conhecimentos na língua veicular de instrução? Quando os/as professores/as não se sentem totalmente confiantes a lecionar conteúdos em língua estrangeira, como avaliar o desempenho dos/as alunos/as? Que instrumentos de avaliação serão os mais adequados para avaliar os/as alunos/as num determinado conteúdo da área de especialidade?

Também Kiely (2009: 1) considera a avaliação no âmbito da metodologia CLIL um processo complexo, partilhando destas questões, a que procura dar resposta. Em primeiro lugar, é necessário considerar o duplo enfoque, língua e conteúdo, ou seja, é necessário ponderar se estes dois elementos devem ser avaliados simultaneamente e seguindo os mesmos princípios. Em segundo lugar, tem de se considerar o objetivo da avaliação, que pode incidir, por um lado, no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, ou, por outro lado, na forma como a metodologia CLIL é aplicada e qual o seu grau de êxito.

Por fim, e em terceiro lugar, Kiely destaca a existência de um leque complexo de elementos e momentos de avaliação, como testes, exames, atividades, critérios de avaliação e ainda a capacidade dos/as professores/as em avaliar através destes instrumentos.

A singularidade característica da metodologia CLIL (duplo enfoque) é necessariamente transposta para os métodos e atividades utilizados nas aulas CLIL, para os materiais, para a planificação de aulas e por último, mas não menos importante, para a avaliação. Para compreender a avaliação nas aulas CLIL, é importante compreender a avaliação no seu sentido mais amplo. Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003: 4) distinguem duas formas de avaliação: *evaluation* e *assessment*. *Evaluation* é o processo de recolha de informação para determinar em que medida um plano curricular cumpre os seus objetivos e *assessment* é o método de avaliação de âmbito geral que inclui todos os procedimentos utilizados para recolher informação sobre o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. A escolha do que avaliar deve ser coerente com o modo de ensinar e aprender. De que forma uma abordagem CLIL é inovadora relativamente a um programa de uma área de especialidade e a um curso tradicional de língua estrangeira? É diferente devido à atenção dada à língua no primeiro caso; a um conceito diferente

de língua e à sua aprendizagem no segundo caso. Num curso de LE os/as estudantes estudam a língua; o foco coloca-se nas competências linguísticas. Na metodologia CLIL, os/as alunos/as usam a LE como língua veicular de instrução para aprender um determinado conteúdo, o qual é o foco de todo o processo, sendo a língua considerada um mero recurso do processo de ensino-aprendizagem.

Coyle *et al.* (2010: 37) consideram a existência de três conceptualizações associadas à avaliação, a destacar:

- 1) *assessment OF learning*: the assessment of learning is a ‘summative’ assessment, largely consisting of tests and exams taken at the end of courses of study in order to check progression through the curriculum;
- 2) *assessment FOR learning*: the assessment for learning is a ‘formative’ assessment, since it has the aim of informing the planning of future learning and teaching. This involves the teacher and the learner in a continual review of the progress achieved.
- 3) *assessment AS learning*: the assessment as learning increases the awareness about the learning processes. Students and teachers share learning intentions and success criteria and evaluate learning also through alternative forms of assessment, such as self- and peer assessment and through tools such as portfolios, observation grids and other instruments.

Além disso, o processo de avaliação no âmbito da metodologia CLIL deve obedecer a critérios de qualidade, dos quais se destacam “validity and reliability” (Barbero, 2009: 108). A avaliação neste âmbito perspectiva-se como formativa e sumativa e, de acordo com Ball *et al.* (2015: 213), a ênfase é maioritariamente colocada na avaliação formativa (contínua). Estes autores salientam também que se deverá potenciar a avaliação colaborativa, entre pares e a auto-avaliação, e que o processo deve ser feito de forma contínua e não centrado na figura do/a professor/a. A avaliação formativa deve ser consistente com os objetivos delineados e também fornecer “reliable feedback” ao/à aluno/a.

Apesar de a avaliação na concretização de um projeto CLIL se revestir de alguma complexidade e propiciar o aparecimento de dificuldades e o aflorar de inseguranças e limitações nos/as docentes, não deve constituir uma condicionante na aplicação desta metodologia no ensino contemporâneo.

1.4. Relevância da metodologia CLIL no ensino contemporâneo

Segundo Wolf (2012: 106), a metodologia CLIL tem vindo a tornar-se uma estratégia educacional adotada um pouco por toda a Europa em diferentes contextos: “[A]lmost all European countries have incorporated this approach into their schools systems, some offer CLIL-type provision on a voluntary basis, others have made it an obligatory part of their education”. Dados apresentados no relatório *Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa – 2012* revelam que todas as escolas do ensino primário e secundário de países europeus

como a Bélgica (comunidade alemã), o Luxemburgo e Malta (2012: 39) oferecem aos alunos a possibilidade de aprender conteúdos de determinada área de especialidade através de uma língua estrangeira). Por outro lado, em Portugal a aprendizagem integrada de conteúdos e língua é ainda incipiente, embora naquele relatório (*Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa – 2012*) se registem, no ano letivo de 2010-2011, 23 projetos-piloto em curso (anexo 2, 2012: 157).

Tendo em conta a escassa implementação da metodologia CLIL no nosso país, uma escola em Portugal desenvolveu o projeto *The Project English Plus: a CLIL approach in a Portuguese school*, numa turma do 7.º ano do ensino básico. Este projeto integrou conteúdos da área de especialidade de História e de Inglês, enquanto Língua Estrangeira. Neste âmbito, a escola estabeleceu uma parceria com uma instituição de ensino superior, a Universidade de Aveiro, para desta forma avaliar e/ou validar o projeto do ponto de vista dos alunos, encarregados de educação, professores e diretor da escola. As autoras deste projeto salientam que

os resultados principais indicam que os vários participantes no projeto partilham da mesma opinião acerca das potencialidades do projeto e da abordagem CLIL; em termos de: desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, atitudes relativamente às línguas estrangeiras, desenvolvimento profissional por parte dos docentes, interesse e participação da comunidade em geral nas atividades proporcionadas pela escola, criação de sinergias interdisciplinares dentro da escola e implementação de redes e parcerias com a sociedade. (Simões *et al.*, 2013: 31)

A aprendizagem precoce de línguas estrangeiras tem vindo a ser recomendada pelas políticas linguísticas europeias da Comissão Europeia (2002), sendo hoje em dia uma realidade em idades cada vez mais precoces. Nesse sentido, o *Documento Enquadrador do Programa Escolas Bilingues/ Bilingual Schools Programme*, da Direção Geral de Educação (DGE) e no âmbito do Protocolo de Cooperação Institucional e Educativa assinado em julho de 2016 entre a DGE, do Ministério da Educação, e o British Council Portugal (2016: 1), define a fórmula de implementação do *Programa Escolas Bilingues*, em Inglês, na educação pré-escolar e no ensino básico público. Este programa tem como principais objetivos permitir aos/às alunos/as:

1. o uso imediato da língua;
2. expor os/as alunos/as à língua estrangeira, “sem aumento da carga horária letiva semanal, o que potenciará a obtenção de níveis de proficiência comunicativa mais elevados”;
3. “desenvolver não só uma aprendizagem significativa e motivadora, face ao desafio de aprender conteúdos curriculares numa língua estrangeira, mas também uma aprendizagem inclusiva e intercultural, face ao conhecimento que adquirem da língua e

cultura do outro, ao longo do seu desenvolvimento pessoal e do seu percurso educativo como cidadãos portugueses e europeus”.

Este projeto foi concretizado no quadriénio 2011/2015, num conjunto de 9 escolas públicas de 6 agrupamentos a nível nacional, envolvendo a aprendizagem de conteúdos da área de especialidade de Estudo do Meio e Expressões utilizando o Inglês como língua veicular de instrução. Deste modo, preconizava-se

a aprendizagem de unidades curriculares do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) através da língua inglesa, tendo como finalidade melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos no início da escolaridade obrigatória, proporcionando-lhes os mecanismos necessários para alcançarem um nível elevado de proficiência em língua inglesa que é exigido no contexto educativo e profissional do século XXI; promover boas práticas na didática do Inglês, através de uma abordagem integrada baseada no currículo; e, ainda, encorajar o desenvolvimento de uma rede prestigiada de escolas e crianças/alunos bilingues no ensino público português.

A avaliação deste projeto evidencia que se denotou uma evolução positiva em termos de proficiência linguística dos/ as alunos/as envolvidos/as, um aumento em termos de motivação neste processo de ensino-aprendizagem e evolução em termos de capacidades cognitivas e ritmo de trabalho. Ao nível dos/as docentes, torna-se evidente alguma inovação em termos de estratégias didático-pedagógicas e a promoção do trabalho colaborativo (2016: 2).

Neste documento refere-se ainda a existência de alguns projetos de ensino bilingue/CLIL, a nível local, bem com a intenção por parte de algumas escolas de implementar esta oferta em diferentes níveis de ensino, formar os seus recursos humanos e desenvolver projetos credíveis neste âmbito, para que grupos/turmas possam usufruir de ensino bilingue. Segundo um estudo da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), citado no *Documento Enquadrador* da DGE, a aprendizagem da língua inglesa é já uma realidade em muitos jardins de infância do país, sendo esta a primeira língua estrangeira (LE I) do sistema de ensino português, com aprendizagem obrigatória durante 7 anos, a partir do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico.

No âmbito das políticas educativas portuguesas, o investimento no ensino e aprendizagem do Inglês é justificado pela expansão desta língua como meio de comunicação a nível global em diferentes áreas e contextos. A nível do ensino superior, por exemplo, tem-se assistido à criação e implementação de programas lecionados em Inglês, sendo de extrema importância proporcionar também aos/às estudantes de outros níveis de ensino a possibilidade de frequentar ensino bilingue e/ ou projetos CLIL em língua inglesa, de modo a assegurar que no futuro estes possam comunicar efetivamente num mundo cada vez mais multilingue e multicultural (2016: 2).

1.5. Impacto e relevância desta metodologia para a profissão docente

Mehisto *et al.* (2008: 32) salientam que atualmente vivemos um período de mudanças e transformações que se sucedem a uma velocidade vertiginosa. Devido a estas constantes alterações que se operam à nossa volta, na sociedade e em diferentes contextos, urge adaptarmo-nos a esta nova realidade alterando a forma como interagimos em grupo, permitindo o trabalho colaborativo entre diferentes sectores da nossa sociedade. A concretização de projetos CLIL exemplifica na perfeição este fenómeno de convergência de ideais, ou seja, a integração de conteúdo e língua numa só aula permitirá ultrapassar a divisão dos currículos em áreas disciplinares distintas.

O mesmo autor (2012: 48) salienta também algumas limitações que se colocam atualmente à implementação de projetos CLIL e que podem condicionar o seu sucesso. Mehisto destaca a falta de programas de formação de professores/as no âmbito da referida metodologia, de inovação em termos de materiais e recursos orientados para a abordagem CLIL, o que implica uma sobrecarga em termos de trabalho para os/as professores/as, já que todos os materiais necessários para a concretização de um projeto CLIL terão que ser produzidos e didatizados pelos/as docentes envolvidos/as no projeto.

Outra questão de extrema importância destacada por este autor é a realização de exames de âmbito nacional. Uma vez que estes avaliam somente o conteúdo, os/as professores/as devem cumprir os programas dentro do *timing* previsto e ainda preparar os/as seus/suas alunos/as para estes momentos de avaliação, que representam para a maioria daqueles/as um dos factos mais decisivos da sua vida académica.

No parecer de Cañado (2011: 329), a implementação desta metodologia tem potenciado alguma controvérsia e levado à publicação de inúmeros estudos sobre o tema, os seus princípios, modelos teóricos e recomendações para a sua implementação, os quais têm por base autores como Coyle (Reino Unido), Marsh (Finlândia), Mehisto (Estónia), Wolf (Alemanha) e Dalton-Puffer (Áustria). Sendo apresentada como uma solução compensadora, em termos de recursos financeiros e humanos, e perfeita para as exigências de uma sociedade global, a implementação da metodologia em causa deverá ser reconhecida como uma referência no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para Wolf (2012: 112) todos os/as professores/as deveriam ser formados/as como docentes de língua estrangeira, para dessa forma “develop their learners’ language of schooling”. De entre os vários estudos relativos a esta questão destaco a abordagem de Marsh em *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* (2002: 79-80). Neste relatório o autor idealizou o perfil de competências do/a professor/a CLIL, sublinhando que este modelo de aprendizagem exige competências profissionais expectáveis de alguém especialista numa

determinada área e fluência na língua estrangeira em que irá lecionar. Marsh (2002: 78-81) considera então como fundamentais as seguintes competências:

1. *Competência linguística/comunicação* – o/a professor/a deve ser fluente na língua veicular de instrução, de forma a promover a comunicação de forma compreensível para os/as alunos/as;
2. *Competência teórica* – capacidade de enquadrar as diferenças e semelhanças relativamente aos conceitos de *aprendizagem* de uma língua (*language learning*) e *aquisição da linguagem* (*language acquisition*);
3. *Metodologia* – o/a professor/a deve ter a capacidade de identificar as dificuldades linguísticas dos/as alunos/as; utilizar metodologias que promovam a utilização da língua veicular de instrução através de estratégias de comunicação efetiva e de interação;
4. *Ambiente de aprendizagem* – deve ter a capacidade de utilizar diferentes modelos de organização do ambiente de trabalho, nomeadamente da sala de aula, e de trabalhar com alunos/as oriundos/as de diferentes meios sociais e económicos, recorrendo a estratégias que possibilitem o desenvolvimento da sua autonomia;
5. *Produção de materiais* – o/a professor/a deverá produzir, adaptar e utilizar materiais tendo em conta as suas características semânticas, textuais, sintáticas e vocabulares e utilizá-los no contexto adequado;
6. *Abordagem interdisciplinar* – estabelecer relações conceptuais entre os vários temas abordados, no sentido de fomentar um processo de ensino/aprendizagem relevante e eficaz;
7. *Avaliação* – desenvolver e implementar modelos de avaliação adequados à metodologia CLIL.

Marsh (2009: 2) refere ainda que o/a professor/a da área de especialidade bem como o/a professor/a de língua estrangeira deverão adaptar os seus métodos de ensino às exigências da atualidade, para dessa forma potenciarem uma aprendizagem autónoma e colaborativa.

Apesar do referido anteriormente, alguns autores/as têm mostrado alguma preocupação relativamente a questões linguísticas que poderão limitar a aprendizagem de conteúdos (Hellekjaer, 2003: 65). A falta de conhecimentos linguísticos e de conteúdo por parte de alguns/algumas docentes pode afetar o sucesso desta abordagem (Banegas, 2012: 47), ou mesmo resultar numa possível redução da complexidade dos conteúdos lecionados e ainda num abrandamento do ritmo de trabalho com os/as alunos/as, devido a uma proficiência linguística em LE mais baixa (Dalton-Puffer, 2007: 5).

1.6. Conclusões

Ao longo deste capítulo procurei apresentar uma reflexão apoiada na literatura da especialidade sobre as origens, os princípios e os pressupostos teóricos da metodologia CLIL, as suas virtualidades do ponto de vista da aprendizagem, bem como os constrangimentos e desafios que coloca em termos da organização atual dos sistemas de ensino e da formação de docentes.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo dinâmico que se reveste de importância considerável e que implica trabalho, empenho, interesse e perseverança por parte dos seus principais intervenientes (docentes, discentes, encarregados de educação, etc.). No contexto educativo atual é imperativo motivar os/as alunos/as para que estes se envolvam no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, propus-me concretizar o projeto *The Lusians through English*, com o objetivo de estimular o interesse dos/as alunos/as neste clássico da literatura portuguesa e desenvolver as suas competências de leitura e interpretação do texto, promovendo desta forma uma atitude positiva de autoconfiança face à aprendizagem de conteúdos da área disciplinar de Português.

No capítulo seguinte elencarei as razões da escolha do conteúdo da área de especialidade e as diferentes fases de concretização do projeto, descrevendo as turmas envolvidas e analisando ao mesmo tempo o trabalho colaborativo com a docente de Português.

Capítulo 2 - Implementação do Projeto no CCMI – *The Lusíads through English*

Camões continua vivo, não apenas onde se fala e escreve a língua que ninguém mais do que ele enriqueceu e ilustrou, como nos países estrangeiros onde, sejam quais forem as reservas feitas à densidade humana ou ao valor literário da sua obra, é admirado como dos um poetas que melhor resistirão às flutuações do gosto e da transitoriedade das culturas.

Hernani Cidade, *Luís de Camões II - O Épico* (2001: 14)

2.1. Introdução

A escola, enquanto instituição educativa e formativa, tal como a conhecemos, tem levado algum tempo a adaptar-se à evolução da sociedade, aos inúmeros desafios e a profundas alterações. No entanto, a importância atribuída à educação dos/as jovens tem vindo, ao mesmo tempo, a adquirir maior relevância.

Enquanto professora do Ensino Básico, com quase vinte anos de serviço, a reflexão sobre o sucesso educativo dos/as meus/minhas alunos/as, a promoção de competências comunicativas que potenciem o conhecimento e a consciência intercultural, a aprendizagem eficaz da língua inglesa, a par de um crescente interesse no potencial de novas abordagens pedagógicas, como é o caso da metodologia CLIL, que possam proporcionar aos/às alunos/as e a mim enquanto professora desenvolvimento pessoal e também profissional, têm norteado o meu percurso. Partilho da opinião de Marcelo (2009: 8), que aponta para a ideia de que “ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”. Deste modo, a prática pedagógica nas escolas atualmente exige uma boa preparação para trabalhar num contexto educativo em constante mudança e com novas problemáticas sociais.

Baseada nestes pressupostos, propus-me levar a cabo um projeto de aplicação da metodologia CLIL numa turma de Português da escola onde trabalho, o Colégio Conciliar de Maria Imaculada (CCMI), no ano letivo de 2016/17. Neste capítulo, descrevo e analiso as várias fases da implementação prática deste projeto, que intitulei de *The Lusíads through English*, apresentando as razões da escolha de conteúdo da área de especialidade tendo em conta as turmas envolvidas, e refletindo sobre o trabalho colaborativo com a docente de Português.

2.2. Porquê *Os Lusíadas*?

De entre o conjunto de obras de referência que integram o currículo da disciplina de Português do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, a obra *Os Lusíadas* merece uma atenção especial pela sua relevância histórica e cultural, pela sua complexidade e simbolismo. A sua abordagem nas escolas, nas últimas décadas, tem sido alvo de alguma incompreensão por parte dos seus principais intervenientes, o que se reflete negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Por esta razão, considero fundamental refletir sobre os métodos de ensino e aprendizagem desta obra, intrinsecamente ligada à identidade do povo Português.

Os Lusíadas, obra marcadamente renascentista, determina uma interseção entre diferentes mundos e realidades e valores morais e ideológicos. Para que se compreenda a sua complexidade e se perceciona a sua beleza estética, é necessário torná-la acessível, inteligível e assimilável, porque “se tornou de difícil compreensão e de leitura natural inviável por força, em grande parte, da alteração [...] das competências dos leitores” (Bernardes e Mateus, 2013: 123).

O processo de ensino-aprendizagem d’*Os Lusíadas* é uma tarefa difícil, uma vez que a sua leitura exige que se extraiam ilações por forma a compreender sentidos simbólicos e figurados, fazendo-se ao mesmo tempo reflexões críticas. Tal abordagem pode, de algum modo, criar um certo afastamento por parte dos/as alunos/as, ou “daqueles que se aproximam da obra para a estudar ou simplesmente ler” e experimentam “temores do desconhecido apenas [...] porque não se pode amar o que não se conhece” (Zita Areal, 1995)⁷. Também Bernardes e Mateus (2013: 43) salientam que

o escasso domínio do vocabulário da língua por parte dos alunos é uma das limitações com que o trabalho do professor mais se confronta actualmente, com a agravante de se tratar de um problema que acarreta consequências de monta, visto que impede à partida, o completo entendimento dos textos, para já não referir a sua análise e fruição. Não compreender a linguagem de um texto é, quase sempre, causa direta da sua rejeição por parte dos alunos.

Já na década de 1990, David Mourão-Ferreira no prefácio a *Os Lusíadas em Prosa*, se questionava sobre a leitura da mesma, formulando um conjunto de perguntas, a saber: “[c]omo interessar os jovens na leitura de OS LUSÍADAS? Qual o melhor modo para os introduzir na frequência e na fruição desse poema fundador que ainda hoje é o poema por excelência da nossa língua, se não mesmo, na nossa língua, o Poema por antonomásia? Diversas e contraditórias serão decerto as respostas a estas perguntas; múltiplas sem dúvida as soluções que daqui e dali inevitavelmente surgirão” (1995: 3).

⁷ Citação retirada da badana da obra *Os Lusíadas em Prosa* (1995), uma adaptação de Amélia Pinto Pais, Areal Editores.

Mourão-Ferreira constatava ainda que os/as nossos/as alunos/as são “cada vez menos encaminhados através da selva sortilêga da expressão poética em verso, bem como cada vez menos instruídos na mágica musicalidade do verso tradicional” (1995: 3). Tal facto advém de vivermos numa sociedade globalizante em constante e rápida transformação a nível social e também cultural, em que tudo está à distância de um clique. Deste modo, observa-se um afastamento dos/as alunos/as relativamente ao texto literário, à sua leitura e consequente análise. Ainda neste âmbito, destaco as palavras de Rui Mateus (2013: 116), quando afirma que “o clássico acaba, mais cedo ou mais tarde, por colocar à escola um problema de acessibilidade, uma vez que nenhum texto, por mais transversal e perene que seja a sua mensagem, se mantém imediatamente assimilável por qualquer leitor ou escapa à mudança a que historicamente a sua atualização pela leitura é obrigada”. Constata-se, ainda, que *Os Lusíadas* enquanto obra de estudo obrigatório no currículo da disciplina de Português “convive [...] com a disseminação [...] de manifestações de dificuldade de leitura alegadamente provocadas por traços textuais geradores de estranheza, obscuridade, e [...] [d]aí à rejeição dos alunos e ao debate público acerca do valor pedagógico da leitura d’*Os Lusíadas* tem ido uma distância perigosamente curta” (Mateus, 2013: 118).

Deste modo, é necessário empreender um esforço para estimular os/as alunos/as a gostarem de ler para, dessa forma, compreenderem o que lêem, iniciá-los na leitura deste clássico camoniano, apresentar, se possível, uma adaptação desta Odisseia, para que o contacto com os heróis, o povo, a narrativa celebrada por Luís de Camões suscite a curiosidade, desperte a fruição e potencie o gosto por este poema. Assim, considereei três adaptações distintas d’*Os Lusíadas* enquanto obras que procuram solucionar a questão da acessibilidade aos/às nossos/as alunos/as: *Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*, de João de Barros; *Os Lusíadas em prosa*, de Amélia Pinto Pais; e por último o álbum *Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões. Apresentação em banda desenhada*, da autoria de José Ruy.

Enquanto ambiente educativo de desenvolvimento de conhecimentos e competências, a escola tem o papel fundamental de incentivar e promover junto dos/as seus/suas alunos/as formas de contornar estas dificuldades, derrubando algumas barreiras erguidas pela leitura desta obra. Com efeito, *Os Lusíadas*, enquanto clássico, assumem-se como um recurso indispensável na formação e no desenvolvimento intelectual dos/as alunos/as. Este pode ser visto como um poderoso aliado da disciplina de Português, uma vez que permite o contacto com uma linguagem caracterizada pela simbologia, pela estética, por uma ornamentação muito própria e metafórica, com elevado valor expressivo e uma harmonia quase musical, à qual os/as nossos/as alunos/as têm cada vez menos acesso. Atualmente os meios de comunicação social premeiam uma linguagem funcional (séries, jogos, publicidade), daí advindo a dificuldade sentida pelos/as

nossos/as alunos/as na análise e interpretação de textos literários clássicos, ou mesmo na escolha pessoal de leituras.

Apesar de ainda estarmos longe do que seria ideal em termos de educação literária, denotam-se alguns progressos nesse sentido, nomeadamente através da promulgação de algumas medidas ministeriais que promovem a leitura, por exemplo, a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), criada pelo Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Neste âmbito, destaco alguns eventos proporcionados pela RBE, no sentido da promoção da leitura d’*Os Lusíadas*.

Assim, no dia 9 de março de 2017, na Escola Secundária Alcaides de Faria, em Barcelos, teve lugar a atividade "*Os Lusíadas* - ensaio gráfico"⁸, com o objetivo de promover a leitura e a divulgação de autores de língua portuguesa. O desafio foi aceite por uma turma do curso de Artes, daí resultando uma surpreendente e criativa alusão gráfica aos 10 cantos d’*Os Lusíadas*. Refira-se também a realização de um concerto de leitura em voz alta levado à cena por alunos/as do 10º ao 12º anos.

Durante a Semana da Leitura, que se realizou entre 14 e 18 de março de 2016, as bibliotecas municipais e escolares da Rede de Bibliotecas de Torres Novas (RBTN) procuraram promover a *literacia emocional*, desenvolvendo um conjunto de atividades, de entre as quais a dramatização d’*Os Lusíadas*.

Refiro, ainda, a promoção desta obra pela Bibliovagos, bibliotecas do Agrupamento de Escolas de Vagos-Aveiro, levada a cabo no dia 12 de março de 2015.

Estes são apenas alguns exemplos de atividades com carácter lúdico-pedagógico que visam a promoção da leitura dos clássicos portugueses através da exploração do texto.

Destaco igualmente a criação do Plano Nacional de Leitura, pelo Ministério da Educação em estreita colaboração com o Ministério da Ciência e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, em 2006, com “o objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”.⁹ Este plano é uma resposta das instituições intervenientes relativamente ao nível de literacia especialmente dos/as mais jovens, que se encontra francamente abaixo da média europeia. Traduz-se em diferentes estratégias que visam “o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura.”¹⁰ Para cumprir este objetivo mobilizam-se professores/as que apostam em estratégias de motivação para a leitura e escrita em sala de aula, grupos de professores/as ou equipas de trabalho que dinamizam atividades na comunidade

⁸ http://bibliotecaesaf.blogspot.pt/2012_03_01_archive.html

⁹ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=1>

¹⁰ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=1>

literária e em bibliotecas escolares, desenvolvendo e divulgando projetos promotores da leitura em diferentes setores da sociedade.

É neste âmbito de promoção da leitura que a epopeia portuguesa *Os Lusíadas* deve ocupar na escola e nas nossas vidas um lugar especial, um lugar que é preciso reinventar para que dela resulte um efetivo proveito para a formação pessoal, social e académica dos/as nossos/as alunos/as. É justamente nesse sentido que se pronunciam Bernardes e Mateus (2013: 23): “os tempos de escola (que são tempos de infância e de adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, abrindo caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis”. A solução por mim adotada para que os/as meus/minhas alunos/as aprendam a gostar de ler *Os Lusíadas* é esta “nova adaptação”, a lecionação do episódio “A Castro”, à luz da metodologia CLIL, do “soberano poema de Camões” (Mourão-Ferreira, 1995: 3).¹¹

A História e o mito que envolvem o amor, a força e a perseverança de Inês de Castro e do Infante D. Pedro, filho de Afonso IV de Portugal, têm servido de inspiração literária não só a autores de séculos passados mas também a autores contemporâneos, tendo desse modo superado a temporalidade. Este episódio continua vivo e Inês de Castro apresenta-se-nos como a rainha que vive na memória coletiva do povo português e cuja coroação merece destaque pela sua magia e simbologia. Estes são os principais motivos que me levaram a escolher este episódio enquanto objeto de trabalho deste estudo.

2.3. O trabalho colaborativo entre docentes

Numa abordagem pedagógica, a aquisição de conhecimentos pressupõe a coexistência de dois eixos: o eixo do/a docente o eixo do/a aluno/a. Ambos devem colaborar para que a promoção do processo de ensino-aprendizagem seja efetiva e proveitosa, ou seja, por um lado o/a professor/a partilha os seus saberes e facilita a aprendizagem, e por outro, o/a aluno/a assimila múltiplos saberes e aplica-os às suas vivências. Ao/À professor/a compete indicar caminhos para que o/a aluno/a crie o seu próprio percurso. Nas palavras de Maria do Carmo Vieira (2010: 33), “ensinar é um acto de dádiva que tem por isso estreita relação com o verbo amar, e se compraz no prazer do estudo e da emoção”.

Leticia Macedo Kaeser (2014: 201), a propósito da obra *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, de Luciano Amaral Oliveira, destaca “a importância da consolidação de conceitos como metodologia, concepção de ensino e de língua para que haja uma prática pedagógica bem fundamentada”. Evidencia ainda a mesma autora “a necessidade de o professor saber o que significa ensinar português, bem como a razão pela qual ele é ensinado

¹¹ Prefácio da obra *Os Lusíadas em Prosa*, (1995) adaptação de Amélia Pinto Pais, Areal Editores.

nas escolas, permitindo, assim, que tenha domínio sobre a sua área de atuação e faça um planejamento adequado de suas aulas, escolha as atividades e a forma de avaliação.”

Subscrevendo tais pressupostos didáticos, esteve envolvida neste estudo a professora de Português do 9º ano de escolaridade do CCMI, mostrando-se muito recetiva à implementação da metodologia CLIL, a qual considerou muito interessante e pertinente, já que esta nova abordagem poderia despertar entre os/as alunos/as interesse genuíno e entusiasmo pelo ensino-aprendizagem d’ *Os Lusíadas*. Para Sueli Guimarães e Evely Boruchovitch (2004), a motivação

no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

Com este objetivo em vista, o trabalho colaborativo com a docente de Português foi fundamental, nomeadamente no que respeitou à planificação do trabalho a realizar, à elaboração e didatização dos materiais e à lecionação do episódio em causa, “A Castro”, d’ *Os Lusíadas*. No entanto, o receio desta docente em lecionar conteúdos da sua área de especialidade em Inglês levou a que eu própria lecionasse os conteúdos em causa. Roldão (2007: 27) salienta que “o trabalho colaborativo estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”. De facto, a colaboração entre pares pode ser utilizada como estratégia de trabalho fundamental para solucionar questões de difícil resolução individual e que justificam a adoção desta estratégia.

O processo de ensino-aprendizagem é por natureza complexo, ou seja, estão-lhe subjacentes problemas como: a dificuldade dos/as alunos/as em alcançarem as metas propostas, as dificuldades sentidas pelas escolas em desenvolverem projetos internamente alargando-os à comunidade em que se inserem, a imagem menos positiva da escola, em particular, e da educação, em geral, apresentada pelos media e, por último, as dificuldades inerentes ao processo de mudança, de transformação social e individual, que a educação promove. É neste sentido que nas últimas décadas o trabalho colaborativo tem vindo a assumir um lugar de destaque no mundo da educação, nomeadamente no desenvolvimento de projetos curriculares diferenciadores. É neste âmbito que Friesen (1997), citado por Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte (2002: 8), sugere

três interessantes metáforas para a colaboração que, no seu entender, ilustram bem a natureza dos processos subjacentes. Na perspectiva deste autor, a colaboração pode ser vista como um *jogo*, como uma *conversação* e como uma *luta*. A ideia de *jogo* aponta para a existência de um objetivo comum e para a necessidade do estabelecimento de regras

partilhadas, com as correspondentes oportunidades de aprendizagem. A ideia de *conversação* sugere reciprocidade e diálogo entre os participantes, sublinhando o carácter não-prescritivo e não-hierárquico do seu relacionamento. A noção de *luta* sublinha que a colaboração é um empreendimento recheado de dificuldades e imprevistos, envolvendo muitos obstáculos e frustrações, onde o sucesso nunca está assegurado mas depende, acima de tudo, dos respectivos intervenientes.

Pelo exposto, pode concluir-se que a colaboração entre mim e a professora de Português no âmbito deste projeto teve um elevado potencial educativo, contribuindo para o enriquecimento do ensino d’*Os Lusíadas*, promovendo diferentes formas de aprendizagem que permitiram desenvolver os conhecimentos e a sensibilidade estética dos/as alunos/as. Creio que desta forma se cumpre a perspetiva sustentada por Bernardes e Mateus (2013: 6) acerca da leitura do texto literário:

é necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades.

2.4. Fases do projeto

A conceção, a organização e estrutura de um projeto são fundamentais para o sucesso da sua concretização. Deste modo, o projeto/estudo aqui apresentado desenvolveu-se em quatro fases distintas.

Na primeira fase deu-se a conhecer aos/às alunos/as os princípios base da metodologia CLIL, os objetivos da sua concretização no CCMI e ainda a metodologia de implementação. Esclarecidas todas as dúvidas, os/as alunos/as preencheram um questionário (Anexo 1) para apurar o seu interesse e a sua motivação relativamente à aplicação da metodologia CLIL ao estudo do episódio “A Castro” d’*Os Lusíadas*.

Na segunda fase, em conjunto com a docente de Português, e considerando os objetivos apresentados no ponto 2.1. deste capítulo, em primeiro lugar planificaram-se os conteúdos a lecionar (Anexo 2) com base na planificação geral da disciplina de Português. De seguida, procedeu-se à pesquisa de materiais específicos, seguindo os princípios orientadores da metodologia CLIL. Salienta-se que existem poucos materiais em Inglês para a didatização deste episódio, tendo a maioria sido produzidos por mim em estreita colaboração com a docente de Português. Finalmente, didatizaram-se os materiais selecionados. Relativamente a estes recursos, foram utilizados vídeos, como estratégia de *warm up*, de reflexão e análise, bem como de promoção do conhecimento intercultural, nomeadamente, “Romeo and Juliet – never let me go”, “The 10 most beautiful love stories in History” e “History Docs Series: Peter and Inês de Castro, a

tragic love story”, pesquisados no sítio da Internet *YouTube.com*. Foram ainda utilizadas várias fichas de trabalho, a saber: Anexo 3 – *The Lusíads through English*; Anexo 4 – *The Lusíads through English – Matching exercise*; Anexo 5 – Canto 3 (estâncias 118 a 135) *d’Os Lusíadas*, versão em Inglês; Anexo 6 – Canto 3 (estâncias 118 a 135) *d’Os Lusíadas*, versão em Português; Anexo 7 – excerto *d’Os Lusíadas* em banda desenhada de José Ruy; Anexo 8 – Resumo do episódio de “A Castro”; e Anexo 9 – Resumo do episódio de “A Castro” – *Filling in exercise*.

O episódio de “A Castro” em versão inglesa foi retirado da obra *The Lusíads*, traduzida por Landeg White, da coleção *Oxford World’s Classics*, da Oxford University Press (1997). Das várias versões traduzidas desta obra, foi esta a escolhida por ser mais acessível relativamente ao nível de proficiência dos/as alunos/as envolvidos/as neste projeto. A versão portuguesa deste mesmo episódio foi retirada do manual escolar *Diálogos – 9º Ano*, da Porto Editora. Foi, ainda, utilizada uma versão áudio de um resumo do episódio em questão, não sendo a mesma concretizada por uma falante nativa mas por uma aluna, com um nível de proficiência C1, não envolvida no projeto.

As estratégias e atividades apresentadas na planificação deste conteúdo são frequentemente utilizadas no ensino da língua inglesa, sendo aqui adaptadas ao ensino do Português. Privilegiou-se, ainda, o recurso aos meios audiovisuais e tecnologias de informação, sendo todos os materiais produzidos para uma utilização em *SmartBoard*, o que tornou as referidas atividades mais motivadoras e dinâmicas.

Esta abordagem remete de certa forma para a descrição feita por Mehisto *et al.* (2008: 25) do filme *Dead Poets Society*: “the character of John Keating, played by Robin Williams in *Dead Poets Society*, gets his students to stand on their desks so they can see the world from a new angle. Shifting perspectives is helpful in stimulating creative and critical thinking”.

Deste modo, a implementação desta metodologia representou um verdadeiro desafio. No entanto, e de acordo com Mehisto *et al.* (2008: 27), “[t]he CLIL approach encourages teachers to keep using their favourite strategies and to apply standard best practice in education.” Assim sendo, a produção e preparação dos vários materiais a utilizar permitiu-me sair da minha “comfort zone into partly uncharted territory [which] is an essential step in the CLIL journey”.

Na terceira fase de implementação deste estudo, realizei a prática letiva sob a supervisão pedagógica e científica da docente de Português. Como a experiência foi realizada nas aulas de Português, houve a possibilidade de lecionação em par pedagógico, com óbvios benefícios pedagógicos e didáticos. Tal como afirma Marsh (2013: 18), “[T]here is a saying by Carl Jung (1875-1961) that the meeting of two personalities is like the contact of two chemical substances; if there is any reaction, both are transformed”.

A docente de Português efetuou a contextualização histórica e a introdução ao episódio e lecionou os conteúdos gramaticais planificados para esta unidade curricular, tendo eu realizado a prática letiva do episódio em si, centrando-me no conteúdo desta área de especialidade. A metodologia foi implementada em três aulas de 90 minutos e duas de 45, procurando sempre respeitar o tempo dos/as alunos/as, esclarecendo as suas dúvidas e tendo sempre presente que “learners must be taught in a way that helps them use language to acquire subject knowledge” (Ball *et al.*, 2015: 65).

Na quarta fase avaliou-se a implementação do projeto a partir de uma reflexão oral conjunta e dos resultados recolhidos (apresentados no ponto 3.1 do capítulo 3 *infra*) num questionário (Anexo 10) aplicado para o efeito. Salienta-se que a avaliação dos conhecimentos científicos, linguísticos e também culturais foi efetuada ao longo da implementação do projeto, através da observação direta e também a partir da própria auto-avaliação dos/as alunos/as. Como referem Coyle *et al.* (2010: 131), “[s]tudents need to be able to take some responsibility for their own assessment, both in terms of self- and peer-assessment. This will enhance their longer-term learning potential.”

Os/As alunos/as não foram sujeitos/as a uma avaliação formal em Inglês, uma vez que essa avaliação ficou a cargo da docente de Português, que realizou a avaliação sumativa no final da lecionação do referido episódio, sendo de salientar que esta disciplina é alvo de avaliação externa a nível nacional no final de ciclo.

2.5. Contexto de implementação do projeto

Este projeto foi implementado no CCMI, que se encontra, desde o ano letivo de 1995/96, em regime de Contrato de Associação com o Ministério da Educação para o 2º e 3º ciclos, tendo também autonomia pedagógica em todos os ciclos (creche, pré-escolar e 1º ciclo), facto que possibilita uma gestão privada de recursos.

A direção do CCMI autorizou a implementação do projeto sem hesitações, havendo já algum conhecimento sobre a existência da metodologia CLIL, de tal modo que já se verificava algum incentivo relativamente à utilização do Inglês na lecionação de conteúdos das diferentes áreas de especialidade. Saliento ainda que no 1º ciclo do ensino básico foi implementada a utilização da língua inglesa nas disciplinas do currículo, nomeadamente na disciplina de Estudo do Meio.

A primeira meta, Educação de Qualidade, de Exigência e de Responsabilização, do Projeto Educativo (PE) do CCMI, preconiza o “[incentivo] a dinâmicas de ação que tornem a escola um local privilegiado de inovação pedagógica e mudança cultural” (2016: 18-7), tendo por base as linhas orientadoras da sua proposta educativa, dos valores definidos pela Constituição da

República, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Além disso, no CCMI sempre se priorizaram atividades e metodologias inovadoras tendo em vista a motivação e sucesso dos/as alunos/as. Assim sendo, este projeto representa no CCMI “a fusion of subject didactics, leading to an innovation which has emerged as education for modern times” (Coyle *et al.*, 2010: ix).

2.6. As turmas

A metodologia CLIL foi implementada numa turma do 9º ano de escolaridade do ensino básico, turma 9.1, nível V de aprendizagem de Inglês. Além disso, foi utilizada outra turma do mesmo ano e do mesmo nível de aprendizagem de Inglês, turma 9.3, como turma de controlo.

A turma 9.1 é constituída por 25 alunos/as, 13 raparigas e 12 rapazes, cujas idades variam entre os 14 e os 15 anos. Apenas um aluno tem necessidades educativas especiais, sendo avaliado ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, por apresentar dificuldades graves de aprendizagem. Esta é uma turma com um nível de Inglês bastante bom.

A turma 9.3 é constituída por 26 alunos/as, 17 raparigas e 9 rapazes, cujas idades também variam entre os 14 e os 15 anos. Tal como a turma 9.1, esta turma tem um nível de Inglês muito razoável. Esta foi também uma das razões porque me propus concretizar este projeto CLIL no CCMI.

Tal escolha prende-se ainda com o facto de estes/as alunos/as frequentarem escolas de línguas, tendo em vista a obtenção de certificação. Ao nível do aproveitamento obtém bons resultados na maioria das disciplinas do seu currículo, mostram interesse e empenho e têm objetivos já bem definidos, no que diz respeito ao nível da formação e nesse sentido será importante destacar as palavras de Marsh (2013: 138), quando refere que “[w]hen you face young people today the future is always present. The future is one of information, languages and literacies”. Os/As respetivos/as encarregados/as de educação têm na sua maioria formação superior, o que influencia de forma positiva os resultados obtidos e as suas ambições futuras em termos profissionais.

2.7. Conclusões

Como resultado da implementação deste projeto, acompanhada de uma reflexão apoiada na literatura da especialidade, concluo que a motivação para a aprendizagem de conteúdos da área de especialidade de Português em Inglês é reconhecida pelos principais intervenientes neste projeto, os/as alunos/as, as professoras diretamente envolvidas no projeto e a própria direção do CCMI, como uma estratégia didático-pedagógica pertinente no processo de ensino-aprendizagem.

Salienta-se, ainda, que o recurso a metodologias ativas utilizadas na leção da língua inglesa transferidas para a área curricular de Português, nomeadamente a diversificação de estratégias e atividades de ensino-aprendizagem, os materiais utilizados e a promoção da interação e do trabalho colaborativo, apontam para maiores níveis de motivação.

No contexto educativo atual a motivação dos/as alunos/as apresenta-se-nos como um grande desafio, pois tem implicações ao nível do empenho no seu processo de aprendizagem. Alunos/as com elevados graus de motivação procuram fazer novas aprendizagens, participam nas mesmas com entusiasmo e predispõem-se para aceitar novos desafios (Alcará e Guimarães, 2007: 177). Esta motivação representa um dos vários eixos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, para que haja sucesso não podemos unicamente considerar o eixo da inteligência, é fundamental ter em conta os eixos do contexto familiar e das condições socioeconómicas.

Face ao exposto, e de acordo com Doyle *et al.* (2010: 153), saliento que “CLIL has a significant contribution to make not only to providing learners with motivating experiences which are appropriate for knowledge creation and sharing, but also, fundamentally, to cultivating the ‘cosmopolitan identity’ [...] – where learning and using languages for different purposes generates tolerance, curiosity and responsibility as global citizens”.

Capítulo 3 - Análise e avaliação dos resultados

Each school should have an organised policy for language across the curriculum, establishing every teacher's involvement in language and reading development throughout the years of schooling.

Sir Alan Bullock FBA, "The Bullock Report – A Language for Life" Department of Education and Science, England (1975: 514).

3.1. Análise e avaliação dos resultados

A população alvo deste estudo integrou duas turmas de 9º ano de escolaridade, a turma 9.1 e a turma 9.3, apresentadas no ponto 2.6 do capítulo 2, da Parte II deste relatório.

A análise deste estudo incidiu numa abordagem que permitisse a utilização complementar de métodos, de natureza quantitativa e qualitativa, tendo em vista a recolha e tratamento dos dados. Numa primeira etapa, realizou-se um inquérito por questionário (Anexo nº 1) a todos/as os/as alunos/as para aceder às representações dos sujeitos, tendo os dados recolhidos sido sujeitos a processos de análise de conteúdo e a análise estatística.

Importa salientar que os objetivos deste estudo e a metodologia de ensino foram explicados aos/às alunos/as antes da recolha de dados a seguir apresentada. Os/As respetivos/as encarregados/as de educação tomaram conhecimento do projeto e autorizaram a recolha de dados através de documento próprio.

Deste modo, foram analisados os resultados dos inquéritos por questionário, apresentados nos gráficos seguintes. A questão 1 prende-se unicamente com o número de raparigas, 30, e de rapazes, 21, a participarem neste estudo, e por isso não é aqui graficamente representada.

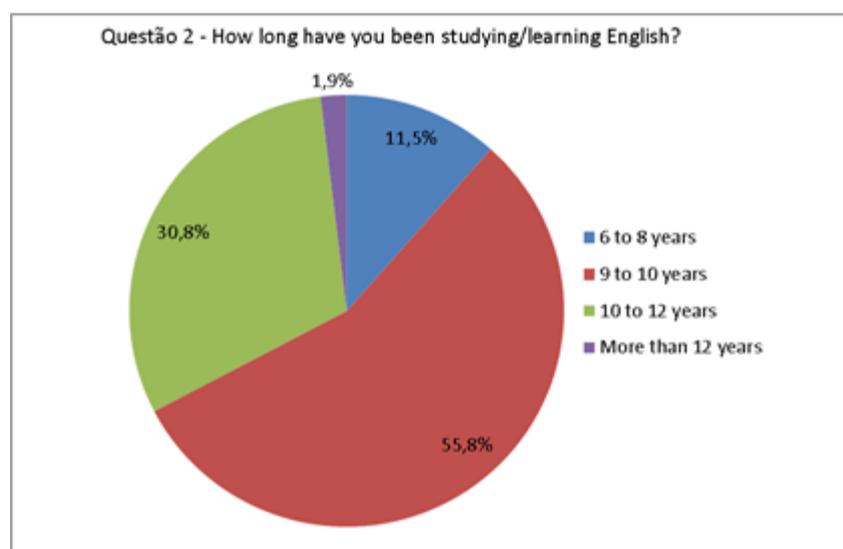


Fig. 5 - Resultados da questão 2

Da análise da questão número 2 (Fig. 5) constata-se que 55,8% dos/as alunos/as destas turmas estudam Inglês há cerca de 9/10 anos.

Salienta-se ainda o grande entusiasmo relativamente à aprendizagem da língua inglesa, cerca de 51%, como se pode verificar pelos resultados apresentados no gráfico da Fig. 6. Este facto é de grande relevância no estudo aqui apresentado, apontando de certa forma para o sucesso do mesmo.

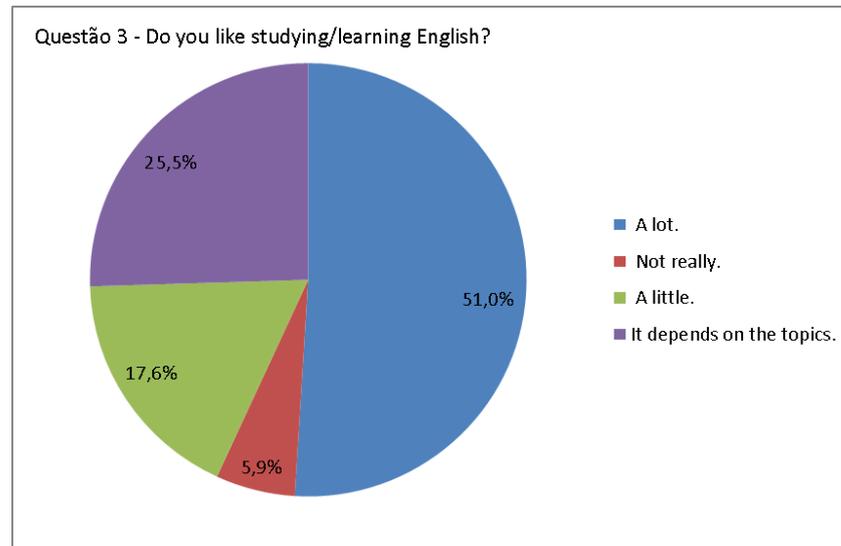


Fig. 6 - Resultados da questão 3

No que diz respeito à questão 4, cujos resultados se encontram ilustrados na Fig. 7, após tomarem conhecimento da possibilidade de estudar/aprender uma disciplina do seu currículo numa língua estrangeira, 66% dos/as alunos/as consideram interessante esta metodologia.

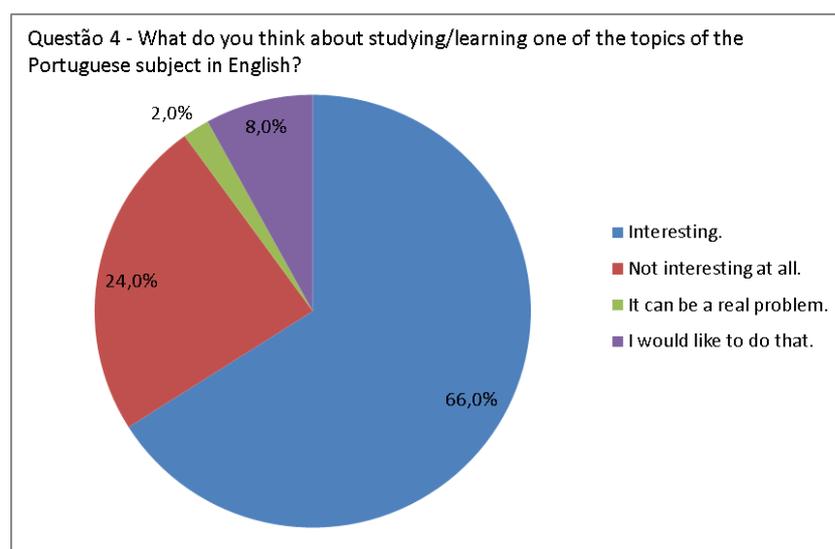


Fig. 7 - Resultados da questão 4

A Fig. 8 ilustra os resultados obtidos na questão 5, que correspondem ao interesse que o estudo em Inglês do episódio em causa poderia suscitar. Como se pode observar, 40% dos/as alunos/as consideraram o mesmo um pouco estranho e 36% referem que esta metodologia não segue os padrões ditos *normais* de ensino-aprendizagem de um clássico da literatura. É importante referir que 7% dos/as alunos/as que responderam a este questionário referiram já conhecer a existência desta metodologia de ensino.

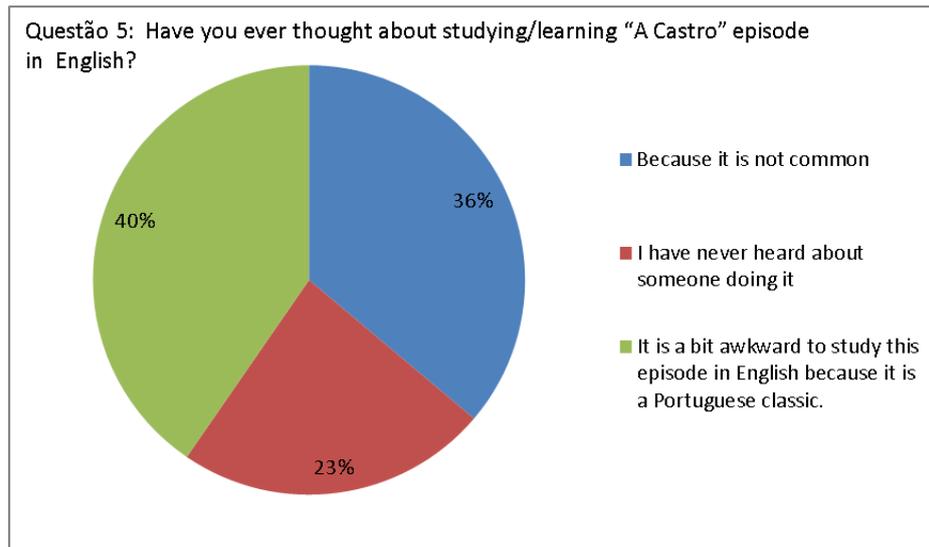


Fig. 8 - Resultados da questão 5

Da análise do gráfico da Fig. 9, correspondente aos resultados da questão 6, conclui-se que 36% dos/as alunos/as considera a utilização da metodologia CLIL, na leção deste episódio, um desafio interessante. Além disso, também 36% dos/as alunos/as a considera uma estratégia didática diferente, pouco usual. Ainda no âmbito desta questão, 3% referiu que a utilização desta metodologia representa um grande desafio, 3% considerou não gostar de estudar/aprender Inglês para além das aulas da disciplina e 5% considerou esta atividade difícil de concretizar.

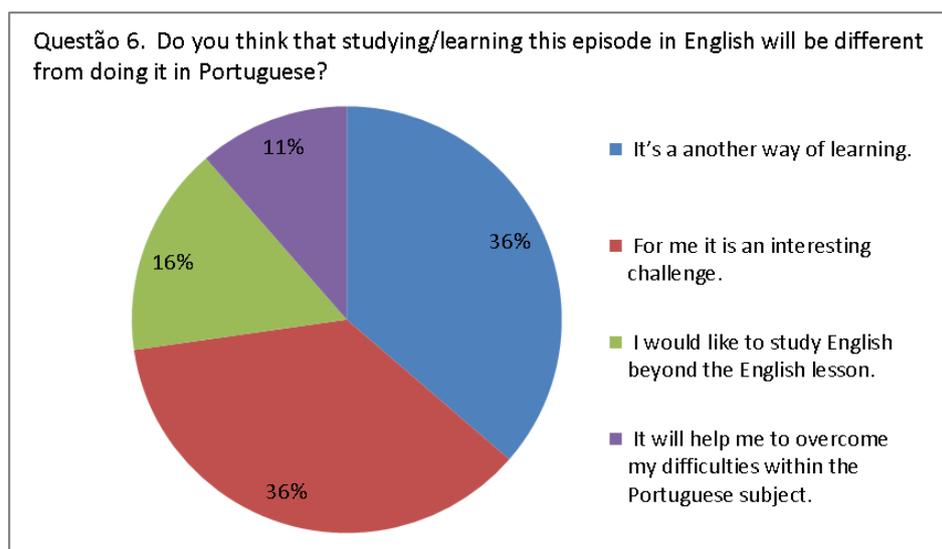


Fig. 9 - Resultados da questão 6

Após a implementação deste projeto, os/as alunos/as preencheram novo inquérito por questionário (Anexo 10), no sentido de avaliar esta experiência. Este inquérito foi apenas preenchido pelos/as alunos/as da turma 9.1 (25 alunos/as), turma onde foi feita a lecionação do referido episódio de “A Castro” d’ *Os Lusíadas*.

No que diz respeito à questão 1 (*Did you like studying “A Castro” episode in English?*), 52% dos/as alunos/as responderam que gostaram muito desta experiência; 24% referiram ter gostado um pouco e também 24% referiram não ter gostado.

Relativamente à questão 2 (*What did you like in the Content and Language Integrated Learning (CLIL) classes?*), 44% responderam que o que mais apreciaram foi usar a língua inglesa enquanto língua de instrução, durante toda a atividade; 16% responderam que gostaram das diferentes atividades desenvolvidas; 16% também referiram ter apreciado o facto de o episódio ser lecionado por outra professora; 16% salientaram ainda o tipo de atividades (*task-based activities*); e apenas 4% dos/as alunos/as destacou o tópico em estudo.

À questão 3 (*Do you think that studying “A Castro” episode in English improved your knowledge of this topic?*), 76% afirmaram que esta abordagem em língua inglesa do episódio em estudo foi muito importante e traduziu-se numa evolução efetiva em termos da aprendizagem relativa ao conteúdo em causa; 20% considerou que esta metodologia de ensino contribuiu para uma ligeira melhoria dos seus conhecimentos do episódio; e apenas 4% da totalidade dos/as alunos/as achou que este projeto não contribuiu para uma evolução positiva relativamente aos seus conhecimentos.

Na questão 4 (*Do you think that you improved your English?*), 72% dos/as alunos/as responderam que a utilização da língua inglesa enquanto língua de instrução na lecionação deste conteúdo permitiu alguma evolução em termos de proficiência linguística; 24% considerou que

esta experiência foi muito positiva em termos de evolução ao nível dos seus conhecimentos de Inglês; e apenas 4% referiu que este projeto não contribuiu para a sua evolução em termos linguísticos.

No que concerne à questão 5 (*Would you like to study other topics from different subjects in English?*), 80% dos/as alunos/as respondeu afirmativamente. Destes, 36% considerou que a implementação deste projeto é um novo método de aprendizagem; 24% referiu que este foi um desafio interessante; 16% afirmou que gostaria de repetir esta experiência e apenas 4% salientou que a introdução desta metodologia de ensino no seu currículo poderia ajudar a ultrapassar algumas das suas dificuldades no que à língua inglesa diz respeito. Ainda no âmbito desta questão, 8% dos/as alunos/as salientou que a utilização da língua inglesa como língua de instrução foi um desafio difícil e 12% afirmou que este não foi um desafio interessante.

Quando questionados sobre a possibilidade de implementação desta metodologia noutras disciplinas, questão 6 (*If you answered yes in question number 5, which subjects would you choose?*), dos 80% que responderam afirmativamente a esta questão, 28% gostaria de ver esta metodologia aplicada à disciplina de Ciências Naturais; 24% à disciplina de História; 12% à disciplina de Matemática; 8% a Geografia e também 8% a Físico-Química. Relativamente à questão 7 (*Did the use of English cause any problem in understanding the content and completing the tasks?*), 88% dos/as alunos/as salientou que a utilização do Inglês como língua de instrução não causou problemas de compreensão durante a implementação do projeto; 12% referiu que a utilização desta metodologia de ensino constituiu um entrave à compreensão do episódio em estudo, destacando dificuldades relacionadas com a compreensão dos conteúdos.

À questão 8 (*After the lessons, what is your opinion about learning Portuguese topics in English?*), 36% dos/as alunos/as respondeu que esta é uma nova forma de aprendizagem; 32% considerou que gostaria de repetir a experiência; 20% salientou que este foi um desafio muito interessante; 8% considerou que a utilização do inglês como língua de instrução foi um desafio difícil de ultrapassar e 4% dos/as alunos/as referiu não apreciar estudar Inglês ou em Inglês para além da respetiva aula.

Face ao exposto, considero que a implementação da metodologia CLIL representou uma maior motivação para a aprendizagem do episódio “A Castro” d’Os *Lusíadas*, bem como para a aprendizagem e consolidação de vocabulário em Inglês, o que se traduz numa evolução em termos linguísticos e ao nível da competência comunicativa oral, indo ao encontro do referido por Ena Harrop (2012: 57): “CLIL leads to greater linguistic proficiency, it boosts motivation, it is suitable for learners of all abilities and it leads to greater intercultural awareness”.

Além da análise destes resultados, analisei também os resultados obtidos pelos/as alunos/as na ficha de avaliação sumativa em comparação com a primeira ficha de avaliação do 2º período, a

qual foi elaborada e corrigida pela professora de Português. Na primeira ficha de avaliação do 2º período a média global dos/as alunos/as foi de cerca de 60,5% e na 2ª foi de 66%. Denota-se assim uma ligeira subida em termos percentuais dos resultados obtidos no que diz respeito à avaliação escrita.

3.2. Benefícios da aplicação da metodologia CLIL

A investigação e o trabalho experimental que tem sido desenvolvido nesta área fundamentam as vantagens que o recurso a esta abordagem pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem. É de salientar que a importância que a implementação da metodologia CLIL tem assumido ao longo das últimas décadas não se esgota unicamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, refletindo-se também na transmissão e aquisição de conhecimentos da área de especialidade. De facto, a *Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua* apresenta-se-nos como um recurso didático-pedagógico inovador a explorar pelos/as docentes das mais variadas áreas de especialidade, tal como refere Vasquéz no prefácio a *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration* (2013: 14): “[CLIL] is a driving force that is changing the reality of schools, the perception of teachers and the performance of students”.

Autores como Muñoz e Navés (2007: 164), Lasagabaster (2008: 38-40), Fernandez (2009: 16-24), Ursula Stohler (2006: 4), Do Coyle (2007: 561) e Simões *et al.* (2013: 35-36) têm também vindo a demonstrar as potencialidades da metodologia CLIL e da sua implementação em diferentes níveis de ensino.

Simões *et al.* (2013: 35) apresentam algumas vantagens que esta implementação pode potenciar nos/as alunos/as, a destacar:

1. aumento da motivação dos/as alunos/as relativamente ao seu processo de aprendizagem;
2. incremento das suas capacidades cognitivas;
3. promoção do desenvolvimento das suas competências linguísticas;
4. aquisição de conhecimentos semelhante à aquisição dos mesmos em língua materna;
5. fomento da interação e do trabalho colaborativo entre pares;
6. promoção da consciência cultural e intercultural;
7. promoção do desenvolvimento da autonomia, tendo em vista o seu futuro profissional.

No que diz respeito aos/às docentes, Liz Dale and Rosie Tanner (2012: 14) salientam os benefícios do trabalho colaborativo, referindo que “[t]here are many benefits for CLIL teachers and schools, too. The implementation of CLIL encourages whole school development and innovation: implementing CLIL can be a powerful impulse for renewal and reflection in a school”.

Os resultados do projeto que levei a cabo confirmam as virtualidades da metodologia CLIL apontadas nos vários estudos anteriormente citados, nomeadamente no que se refere ao aumento da motivação dos/as alunos/as relativamente ao seu processo de aprendizagem, ao desenvolvimento das suas competências linguísticas e à promoção dos conhecimentos adquiridos na área de especialidade, nomeadamente do episódio “A Castro” d’*Os Lusíadas*.

Destaco, ainda, como benefício da implementação desta metodologia e tal como referido no ponto 2.4 do capítulo 1 da Parte I deste relatório, a oportunidade de aprendizagem individual, de aprofundamento de conhecimentos, de evolução individual e também de crescimento pessoal, social e profissional, enquanto uma “agradável experiência de aprender algo de novo cada dia” (Zabalza, 2000, citado por Marcelo, 2009: 65).

Para além destes fatores, do ponto de vista institucional, a adoção desta abordagem pode contribuir, enquanto estratégia facilitadora, para a aposta na internacionalização do CCMI, prevista no seu Projeto Educativo (2016: 5): “O mundo é o nosso horizonte e a internacionalização será o nosso grande desafio”.

3.3. Desafios

Apesar de todas as vantagens acima elencadas, têm surgido nos últimos anos algumas vozes dissonantes no que à implementação da metodologia CLIL diz respeito. Hellekjaer (2003: 65) demonstra alguma apreensão relativamente ao facto de um nível baixo de proficiência linguística poder limitar a aprendizagem de conteúdos da área de especialidade. Por seu lado, Dalton-Puffer (2007: 5) e Gregorczyk (2012: 22) centram a sua preocupação na eventual redução da complexidade cognitiva dos conteúdos abordados ou num atenuar do ritmo de trabalho com os/as alunos/as devido a esse grau de proficiência.

Também o trabalho colaborativo entre docentes de língua estrangeira e de conteúdo da área de especialidade, pressuposto da metodologia CLIL, pode apresentar algumas debilidades, já que nem sempre se traduz numa prática pedagógica inovadora e motivadora.

Destaco ainda a falta de conhecimentos da área de especialidade por parte do/a professor/a de língua estrangeira e a falta de proficiência linguística do/a professor/a da área de especialidade enquanto entrave à implementação desta metodologia. Também Vásquez e Rubio (2010), Banegas (2012a) e em particular Mehisto *et al.* (2008: 21) partilham este ponto de vista, referindo que “[t]eacher training institutions in many countries do not yet specifically prepare teachers for CLIL. The number of individuals who speak a given CLIL language and have subject-area qualifications is limited. Moreover, even if they have the prerequisite skills, not all teachers are prepared to focus on content and language goals”.

A par dos aspetos anteriormente referidos, saliento também a escassez de materiais específicos CLIL para trabalhar o conteúdo selecionado, bem como o tempo despendido na preparação e didatização dos mesmos segundo os princípios da metodologia em causa, as condições atuais de trabalho nas escolas, nomeadamente o número de alunos por turma (no CCMI entre 26 e 30 alunos); o número de turmas (no meu caso 8 turmas); o número excessivo de horas (letivas e não letivas) atribuídas aos/às docentes; e todas as diferentes atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades em que os/as docentes se têm de envolver e que colocam óbvios entraves à concretização de projetos CLIL.

Outros aspetos a considerar são as dificuldades relativas à avaliação dos/as alunos/as envolvidos/as neste tipo de aprendizagem, nomeadamente o cumprimento de programas e metas curriculares, para aqueles que realizam provas finais de avaliação externa, as quais apontam para alguma renitência por parte dos/as responsáveis pelas políticas educativas em promover a aplicação desta metodologia nos diversos níveis de ensino.

Finalmente, considero fundamental a existência de formação específica no âmbito desta temática, dada a falta de conhecimentos relativos aos modelos e princípios orientadores que norteiam a implementação da metodologia CLIL.

3.4. Conclusões

No âmbito da implementação desta metodologia, gostaria de destacar as pertinentes palavras de Verdelho (2013: 13), que apontam para uma reflexão sobre a forma como as transformações no âmbito do ensino da língua e da literatura se relacionam com as transformações sofridas pela sociedade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem está em constante evolução e deve ser orientado para fazer face as exigências atualmente impostas para a formação académica dos/as nossos/as jovens:

O ensino da língua e da literatura encontra-se num processo de mudança e transformação com tantas incertezas que deve ser considerado e discutido instantaneamente, com abertura de espírito e disponibilidade de ânimo para abranger a pluralidade e diversidade de hipóteses e de experiências, e de novos saberes, sem contudo adiar o questionamento e a necessária intervenção.

O diagnóstico crítico agrava-se, se integrarmos o problema na conjuntura geral das ciências humanas, que sofrem um certo desfavor dos tempos, e se confrontam com uma renovação epistemológica desafiadora, pressionada pela evolução tecnológica, pelas urgências da validação económica e por novos indicadores de civilização, que propõem outros ideais e outras e mais imediatas felicidades.

Partindo destas palavras e considerando esta experiência CLIL¹² como uma alternativa e complemento ao ensino tradicional da língua inglesa, concluo que a mesma conduziu a um aumento, ainda que ligeiro, da proficiência linguística dos/as alunos/as e a um crescendo em termos de motivação. A par destes fatores, destaca-se também a dimensão intercultural, nomeadamente o desenvolvimento de uma consciência cultural que fomente o respeito e a abertura face às diferenças entre sociedades e culturas e que potencie a construção de uma identidade intercultural e plurilingue, em suma a sua cidadania.

Consciente da relação língua-cultura, torna-se evidente a importância que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tem enquanto promotor de respeito e tolerância para com diferentes culturas.

3.5. Trabalho futuro

Face aos benefícios relativos à implementação da metodologia CLIL elencados no ponto 3.2 deste capítulo, existem certamente questões e desafios a trabalhar futuramente nesta área. Neste sentido, destaco:

- a formação específica dos/as docentes, que frequentemente revelam algum receio e dificuldades em abandonar velhas práticas pedagógico-didáticas e abraçar novos paradigmas;
- formação ou reforço da proficiência linguística em língua estrangeira dos/as docentes da área de especialidade, uma vez que a maioria nunca lecionou de forma bilingue;
- possibilidade de implementação de projetos com alguma dimensão, com uma amostra significativa, que permitam uma análise dos resultados e de conclusões pertinentes;
- monitorizar este tipo de projetos;
- utilizar a avaliação formativa no âmbito da implementação da metodologia CLIL;
- promover/incentivar a planificação, pesquisa, seleção, adaptação e elaboração de materiais específicos e autênticos para a lecionação segundo os princípios da metodologia CLIL, junto dos/as docentes;
- perceber qual o impacto da implementação da metodologia em crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

¹² Importa referir que este projeto decorreu durante um curto período de tempo, e com uma amostra relativamente pequena, o que poderá limitar os resultados obtidos, a sua análise e de alguma forma as conclusões aqui apresentadas.

Após esta reflexão, é importante reforçar a ideia de que a implementação da metodologia CLIL tem uma influência positiva na percepção dos/as alunos/as quanto ao seu potencial no futuro. A experiência aqui apresentada torna evidente a necessidade de recorrer a projetos que estabeleçam e adotem abordagens pedagógicas adequadas, estabelecendo uma relação equilibrada entre ensino e aprendizagem.

FONTES CONSULTADAS

Livros e artigos científicos

- Alcará, Adriana e Sueli Guimarães (2007). “A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional”. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1): 177-178.
- Alarcão, Isabel (2001). *Escola reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Areal, Zita (1995). *Badana d’ Os Lusíadas em Prosa*. Adaptação de Amélia Pinto Pais. Porto: Areal Editores.
- Alves, José (2000). *O Primeiro de Todos os Ofícios*. 1ª ed. Viseu: Asa.
- Ball, Phill; Keith Kelly e John Clegg (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banegas, Dario Luis (2012). “CLIL teacher development: Challenges and experiences”. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1): 46-56.
- Barbero, Teresina (2012). “Assessment tools and practices in CLIL”. In: Quartapelle, Franca (ed.). *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia: Ibis. 38-56. Disponível em riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030.
- Bernardes, José Augusto Cardoso (2005). *Como abordar...a literatura no ensino secundário*. Lisboa: Areal Editores.
- Bernardes, José Augusto Cardoso e Rui Afonso Mateus (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Boavida, Ana Maria e João Pedro da Ponte (2002). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. “Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas” (pp. 43-55). Escola Superior de Educação de Setúbal. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Bullock, Sir Alan F.B.A . (1995). “The Bullock Report – A Language for Life”. London: Her Majesty's Stationery Office.
Disponível em <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html>
- Cañado, María Luisa Pérez (2011). “CLIL Reseach in Europe: Past, Present, and Future”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15,3: 315-341.
- Cidade, Hernani (2001). *Luís de Camões,II – O Épico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Clegg, John (2002). *Language Across the Curriculum. The British Example: ‘The National Literacy strategy’*. San Sebastián: Jardunaldi Pedagogikoak.
- Clegg, John (2012). *Assessment and Evaluation in CLIL*. Ed. Franca Quartapelle. Pavia: Ibis. 5-6. Disponível em riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2827/3030.

- Coelho, Margarida (2012). “Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL/CLIL – Content and Language Integrated Learning)”. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Costa, Fernanda; Olga Magalhães e Vera Magalhães (2013). *Diálogos – 9º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Coyle, Do (2006). “Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers”. *Scottish Languages Review*. University of Nottingham, 13: 1-18.
- Coyle, Do (2007). “Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10: (5), 543-562.
- Coyle, Do; Philip Hood e David Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane e Ute Smit (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, Tarja Nikula e Ute Smith (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amesterdão: John Benjamin Publishing Company.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: C.U.P.
- Fernández, Daniel (2009). “CLIL at the University Level: Relating Language Teaching with and through Content Teaching”. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2 (2): 10-26.
- Gedeão, António (1996). *Poemas Escolhidos de António Gedeão*. Antologia organizada pelo autor. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Guimarães, Sueli e Evely Boruchovitch (2004). “O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 17 (2).
- Harrop, Ena (2012). “Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities”. *Encuentro*, 21: 57-70.
- Hellekjaer, Glen Ole e Marit Westergaard (2003). “An Exploratory Survey of Content Learning Through English at Nordic Universities”. In: Van Leeuwen, C. and Wilkinson, R. (eds). *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Nijmegen: Valkhof Pers.
- Ioannou-Georgiou, Sophie e and Pavlos Pavlou (2003). *Assessing Young Learners*. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press.

- Ioannou-Georgiou, Sophie e and Pavlos Pavlou (2011). "Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education". Brussels: European Commission.
- Kiely, Richard (2009). "CLIL – The Question of Assessment". Disponível em http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clipf_richard.htm.
- Lasagabaster, David e Juan Manuel Sierra (2010). "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities". *ELT Journal*, 64: 376-395.
- Leone, Andrea. (2015). "Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy". *Working papers in Educational Linguistics*. University of Pennsylvania. WPEL, 30 (1): 43-63.
- Llinares, Ana, Tom Morton e Rachel Whittaker (2012). *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machado, Ana Maria e Cristina Mello (2013). "Estudos Literários – Ensino da Literatura". *Revista de Estudos Literários*. Centro de Literatura Portuguesa. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Coimbra, 3.
- Marcelo, Carlos (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro*. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação, nº 8, janeiro/ abril.
- Marsh, David (2000). "Using languages to Learn and Learning to Use Languages". *An Introduction to CLIL for Parents and Young People*. TIE-CLIL.
- Marsh, David (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Marsh, David (2009). "Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity". Report by the Core Scientific Research Team. EACEA/2007/3995/2, Bruxelas: Comissão Europeia.
- Marsh, David (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. España: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba.
- Mehisto, Peter; David Marsh e Maria Jesús Frigols (2008). *Uncovering CLIL- Content and language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Mehisto, Peter (2012). *Criteria for Producing CLIL Learning Material*. Encuentro 21 – Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, 21: 15-33.
- Mendes, Bárbara Maria Macêdo (2005). "Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios". Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, Brasil, 13: 37-45.
- Meyer, Oliver (2010). *Towards quality – CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies*. Pulso 33: 11-29.

- Muñoz, Carmen e Teresa Navés (2007). "CLIL in Spain". In Marsh, D. & Wolff, D. *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague: The European Platform for Dutch Education. European Centre for Modern Languages. (160-165).
- Mourão-Ferreira (1995). Prefácio a *Os Lusíadas em Prosa*. Adaptação de Amélia Pinto Pais. Porto: Areal Editores.
- Oliveira, Luciano Amaral (2010). *Coisas que todo Professor de Português precisa saber: a teoria na prática*. Parábola Editorial. São Paulo, in Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.
- Pais, Maria Amélia Pinto (1995). *Os Lusíadas em Prosa*. Porto: Areal Editores.
- Pérez- Vidal, Carmen (2007). "The Need for Focus on Form in Content and Language Integrated Approaches: An Exploratory Study". *RESLA* 1: 39-54.
- Roldão, Maria do Céu (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, n.º 71, 24-29. Santana, A. (2007). Contributos do projecto educativo.
- Simões, Ana Raquel *et al.*, (2013). "The Project English Plus: a CLIL approach in a Portuguese school". *Indagatio Didactica*, Vol. 5(4).
- Sousa, Ercília (2015). "Supervisão. Expetativas e Avaliação do Papel do Diretor de Turma: Estudo de Caso". Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Viseu.
- Stohler, Ursula (2006). "The acquisition of knowledge in bilingual learning: An empirical study on the role of language in content learning". *VIEWWZ: Vienna English Working Papers*, 15(3): 41-46.
- Ting, Yen Ling (2010). "CLIL Appeals to how the Brain Likes its Information". *International CLIL Research Journal*, Vol. 1 (3): 3-18.
- Vázquez, Víctor Pavón e Fernando Rubio (2010). *Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes*. Porta Linguarum – June 2010 (45-58).
- Vásquez, Vítor Pávon e Maria Ellison (2013). *Examining Teacher Roles and Competences in Content and Integrated Learning (CLIL)*. LINGVARVM ARENA Vol.4 : 65-78.
- Vásquez, Vítor Pávon (2013). Prefácio a *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Córdoba.
- Verdelho, Telmo (2013). *A Língua e a Literatura: Reflexões para uma Pedagogia Coalescente*. Estudos Literários – Ensino da Literatura. Revista de Estudos Literários. Centro de Literatura Portuguesa. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 3: 13-53.
- Vollner, Helmut Johannes (2006). "Intergovernmental Conference: Languages of Schooling: towards a Framework for Europe". Estrasburgo: Universidade de Osnabrück.

Wolff, Dieter (2012). "The European Framework for CLIL Teacher Education". Bergische Universität Wuppertal. Alemanha.

Legislação e documentos enquadradores

A *Cimeira de Barcelona e a chamada "Estratégia de Lisboa"*. (2002). Consultado em http://www.consilium.europa.eu/pt/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclus%C3%95es-da-presid%C3%80ncia_-conselho-europeu-de-barcelona_15-e-16-de-mar%C3%87o-de-2002/ a 28/01/2017.

As Línguas Ameaçadas de Extinção e a Diversidade Linguística na União Europeia (2013). Direcção-Geral das Políticas Internas. Parlamento Europeu B-1047 Bruxelas. Disponível em [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851\(SUM01\)_PT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851(SUM01)_PT.pdf), consultado a 28.01.2017.

"Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000)". Jornal Oficial das Comunidades Europeias. C 364/1.

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, subordinada ao tema "Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum" (2009). Assembleia Da República Comissão De Assuntos Europeus. Lisboa. Consultado em http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/rerelations/rerelations_other/npo/docs/portugal/2008/com20080566/com20080566_assembleia_opinion_pt.pdf em 29.01.2017

Comissão das Comunidades Europeias (2009). *Livro Verde- Promover a Mobilidade dos Jovens para fins de Aprendizagem*. Bruxelas.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013. *Números-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). UNESCO, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Decreto-lei nº6/2001. Diário da República — 1.ª série-A N.º 15 — 18 de janeiro de 2001. Consultado em 22/11/2016, em <http://www.legislacao.org>.

Decreto-Lei nº 41/2011, artigo 6.º de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente). Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. Lisboa. Consultado a 21/11/2016, em <http://www.legislacao.org>

Despacho n.º 2929-A/2014. Diário da República, 2.ª série — N.º 36 — 20 de fevereiro de 2014. Lisboa. Consultado a 20/11/2016, em <http://www.legislacao.org>.

Despacho n.º15747-A/2014. Diário da República, 2.ª série — N.º 42 — 2 de março de 2015. Lisboa. Consultado em 20/11/2016, em <http://www.legislacao.org..>

Documento Enquadrador do Programa Escolas Bilingues/ Bilingual Schools Programme, em Inglês (2016). Direção Geral da Educação. Portugal.

Tratado de Lisboa – Versão Consolidada (Março de 2008). Divisão de Edições da Assembleia da República. Assembleia da República, Lisboa. Consultado em https://www.parlamento.pt/europa/Documents/Tratado_Versao_Consolidada.pdf a 28.01.2017.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário 1

Anexo 2 – Planificação da leccionação do conteúdo “A Castro” d’*Os Lusíadas*

Anexo 3 – Ficha de trabalho- *The Lusiads through English* (Smartboard)

Anexo 4 – Ficha de trabalho- *Matching exercise*

Anexo 5 – Canto terceiro (estâncias 118 a 135) d’*Os Lusíadas* traduzidos para Inglês

Anexo 6 – Canto terceiro (estâncias 118 a 135) d’*Os Lusíadas* traduzidos para Português

Anexo 7 – Canto terceiro- Banda desenhada da autoria de José Ruy

Anexo 8 – Resumo do episódio “A Castro”

Anexo 9 – Resumo do episódio “A Castro”- *Filling in exercise*

Anexo 10 – Questionário final (aplicado após a conclusão do projeto)

ANEXO 1- Questionário 1

	<p style="text-align: center;">Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 English</p> <p>Code Name: _____</p> <p>Date: ____/____/____ Class: _____</p>
---	---

Questionnaire

- **Please, read all the questions and instructions carefully and:
 answer sincerely and always according to your opinion;
 choose only one option;
 do not write your name anywhere in this questionnaire.**

1. Gender

Female

Male

2. How long have you been studying/learning English?

6 to 8 years

9 to 10 years

10 to 12 years

More than 12 years

3. Do you like studying/learning English?

A lot.

Not really.

A little.

It depends on the topics.

4. What do you think about studying/learning one of the topics of the Portuguese subject in English?

Interesting.

Not interesting at all.

It can be a real problem.

I would like to do that.

4.1. If you chose "It can be a real problem" in question number 3, what can that problem be?

The topic being taught in English.

The topic itself.

The fact that the original texts are translated into English.

The topic being taught by a different teacher.

5. Have you ever thought about studying/learning “A Castro” episode in English?

Yes

No,

Because it is not common.

I have never heard about someone doing it.

It is a bit awkward to study this episode in English because it is a Portuguese classic.

6. Do you think that studying/learning this episode in English will be different from doing it in Portuguese?

Yes,

Because...

It's a another way of learning.

For me it is an interesting challenge.

I would like to study English beyond the English lesson.

It will help me to overcome my difficulties within the Portuguese subject.

No,

Because...

It is a big challenge for me.

I wouldn't like to study English beyond the English lesson.

It will be very difficult for me.

It will increase my difficulties in the Portuguese subject

Thank you for your answers!

Your Teacher,

Berta Costa

ANEXO 2 – Planificação da leccionação do conteúdo “A Castro” d’*Os Lusíadas*

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano Letivo 2016/2017	
	Teacher: Berta Costa	Class: 9.1
Unit 3: "Texto Narrativo em verso - Os Lusíadas (e outros textos) - Miradouro do Restelo".		

LESSON PLAN
THE LUSIADS THROUGH ENGLISH

Time	Steps	Aids
45 min.	<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ The CLIL methodology, its base principles and implementation. ✓ Filling in a questionnaire related to the implementation of the CLIL methodology. <ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher writes the summary on the board and the students copy it to their notebooks. ➤ On a first moment the teacher introduces the activity by explaining to the students the CLIL methodology basic principles and how it is going to be implemented. ➤ On a second moment students fill in a questionnaire so that the teacher can analyse the students' motivation and interest in developing such a project. 	<p>Computer/ Smartboard</p> <p>Questionnaire</p>
Time	Steps	Aids
90 min.	<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introduction to the study of <i>The Lusíads</i> episode “A Castro”, by Luís Vaz de Camões. ✓ Watching the video “<i>Romeo and Juliet- never let me go</i>”. ✓ Identifying the structure of that story and its differences and common points. ✓ Brainstorming: Other love stories with a tragic ending. ✓ Watching the video “<i>The 10 most beautiful love stories in History</i>”. 	<p>Computer/ Smartboard</p> <p>Notebooks</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher writes the summary on the board and the students copy it to their notebooks. ▪ Warm up activities: <ul style="list-style-type: none"> ➤ On a first moment the teacher introduces the activity by telling the students that they are going to watch the video “<i>Romeo and Juliet- never let me go</i>”. <p>Skill: listening comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ On a second moment the teacher hands out a worksheet where the students are going to register the most important ideas conveyed by the video (Anexo 3). <p>Skill: writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students are also going to solve an exercise about the structure of tragic love stories. ➤ All the exercises referred above are going to be corrected on the smartboard. ➤ Check what students already know about the “A Castro” episode. <p>Skill: speaking</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ By this time students are prepared to discuss the main differences and the common points between the two love stories: <i>Romeo and Juliet</i> and <i>Inês de Castro and D. Pedro</i>. <p>Skill: speaking</p> ▪ Brainstorming: <i>Other love stories with a tragic ending.</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher leads the students to identify other love stories with a tragic ending and register them on their notebooks. <p>Skills: speaking, writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students watch the video: “<i>The 10 most beautiful love stories in History</i>” (<i>Cleopatra and Marc Anthony, Lancelot and Guinevere, Shah Jahan and Munitaz Mahal...</i>) and add some more love stories to the ones they had previously identified (<i>Napolean and Josephine, Bonnie and Clyde, Romeo and Juliet...</i>). <p>Skill: listening comprehension</p> 	<p>Computer/ Smartboard Worksheet</p> <p>Computer/ Smartboard</p> <p>Notebooks</p>
--	--	--

	<p>➤ As homework each student is going to do a research work on one of these love stories and present it to the class.</p> <p>Skill: writing</p> <p>Note: By the time these lessons are taught the students have already read “Os Lusíadas em Prosa”, written by Amélia Pinto Pais.</p>	
Time	Steps	Aids
90 min.	<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recalling. ✓ Correction of the homework. ✓ Watching the video “The story of Pedro and Inês- History Doc series: Peter I and Inês de Castro, a tragic love” and analyzing it. ✓ Solving a matching exercise with the main characters of the story. ✓ Listening, reading and analysing stanzas 122 to 125. <ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher writes the summary on the board and the students copy it to their notebooks. ▪ Recalling: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Students are going to recall what they have learned in the previous lesson. ▪ Correction of the Homework. <p>Skills: reading and oral interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Warm up activities: <ul style="list-style-type: none"> ➤ On a first moment the teacher introduces the activity by telling the students that they are going to watch the video “<i>The story of Pedro and Inês- History Doc series: Peter I and Inês de Castro, a tragic love</i>”. <p>Skill: listening comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher asks the students some questions about the video watched. <p>Skill: speaking, listening</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The Lusiads through English: 	<p>Computer/ Smartboard</p> <p>Video: “<i>The story of Pedro and Inês- History Doc series: Peter I and Inês de Castro, a tragic love</i>”.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher delivers a worksheet with a matching exercise with the main characters of the story. This exercise is also going to be solved and corrected on the smartboard (Handout 2). <p>Skill: writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher delivers the episode of “Inês de Castro”, stanzas 118 to 135, translated into English, photocopied from the book <i>The Lusíads</i>, by Luis Vaz de Camões, Oxford World’s Classics, 2008 (Anexo 5). To the student with special needs the teacher is also going to deliver the Portuguese version of this episode (Anexo 6). ➤ The students listen to the first four stanzas (118-121) and read them aloud to the class. <p>Skills: Listening, reading</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students analyze them, that is, the teacher asks them some questions related to each stanza. <p>Skill: speaking</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students listen to stanzas 122 to 125, read them aloud and analyze them. <p>Skills: listening, reading, speaking</p>	<p>Worksheet-matching exercise</p> <p><i>The Lusíads</i></p>
Time	Steps	Aids
90 min.	<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recalling. ✓ Listening, reading and analysing stanzas 126 to 135. ✓ Filling in the captions of a cartoon with some verses of <i>Canto Three of The Lusíads</i>. <ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher writes the summary on the board and the students copy it to their notebooks. ▪ Recalling: <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students recall what they have learned about the “A Castro” episode. <p>Skills: speaking, listening</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>The Lusíads through English:</i> 	<p><i>The Lusíads</i></p> <p>Worksheet-<i>The Lusíads</i>: cartoon version</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ The students listen to stanzas 126 to 135, read and analyze them. <p>Skills: listening, reading, speaking</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher delivers a worksheet with a cartoon of this episode, taken from “<i>Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões. Apresentação em Banda Desenhada</i>”, by the Portuguese writer José Ruy (Anexo 7). ➤ The students fill in the speech bubbles with the appropriate verses taken from this episode. <p>Skill: writing</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ This exercise is going to be corrected on the Smartboard. <p>Skills: writing, reading, speaking</p>	
Time	Steps	Aids
45 min.	<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recalling. ✓ Listening and solving a filling in exercise: a summary of the “A Castro” episode. <ul style="list-style-type: none"> ▪ The teacher writes the summary on the board and the students copy it to their notebooks. ▪ Recalling: <ul style="list-style-type: none"> ➤ The students recall what they have learned about the “A Castro” episode. <p>Skill: speaking</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>The Lusiads through English:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher delivers a worksheet with a summary of the “A Castro” episode with blank gaps (Anexo 8/9). ➤ The students read the text. ➤ The students listen to an audio recording and fill in the blanks. ➤ This exercise is going to be corrected on the Smartboard. <p>Skills: reading, listening, writing, speaking</p>	<p>Computer/ Smartboard</p> <p>Worksheet- “A Castro”</p> <p>Computer/ Smartboard</p>

ANEXO 3 - Ficha de trabalho- *The Lusiads Through English* (SmartBoard)



The Lusiads through English

Video: **Romeo and Juliet - never let me go!**

Register the most important ideas conveyed by this video:

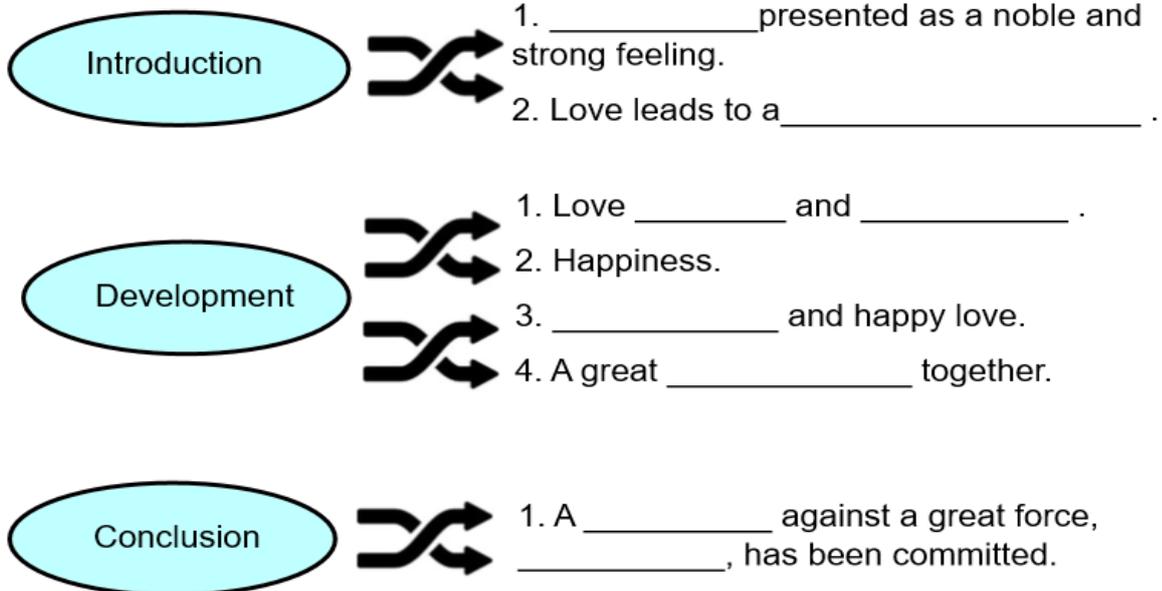
- a very popular play;

-



Doomed Love

Structure of the Story



ANEXO 4 - Ficha de trabalho- *Matching exercise*

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 ENGLISH- WORKSHEET	
	Name: _____	Number: _____
Date: _____/_____/_____	Class: _____	

The Lusíads through English

A) These are the protagonists of “*The Castro*” episode. Match the pictures to the descriptions.

1. a) D. Constança Manuel



D. Constança was a Castilian noblewoman, Queen of Leon and Castile, consort of the infant D. Pedro of Portugal and mother of the king D. Fernando of Portugal.

2. b) D. Pedro I



Pedro I, called *the Justo* and *Cruel*, was the King of Portugal and of the Algarve from 1357 until his death. He was the only son of King D. Afonso IV and his wife Beatriz de Castile.

3. c) D. Afonso IV



Afonso IV, called *Afonso the Brave*, was King of Portugal and of the Algarve from 1325 until his death. He was the only son of King D. Dinis I and his wife Isabel of Aragon, who was canonized as St. Elizabeth.

4. d) D. Inês de Castro:



Inês de Castro was a noble Galician, posthumous Queen of Portugal, loved by the future king D. Pedro I of Portugal, of whom she had four children. She was executed by order of his father, King D. Afonso IV.

ANEXO 5 – Canto Terceiro (estâncias 118 a 135) de *The Lusíads*

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 ENGLISH- WORKSHEET	
	Name: _____	Number: _____
Date: ____/____/____	Class: _____	

Read the following text carefully.

Canto Three

118

Riding in triumph from such a victory,
 Afonso returned to Portuguese soil,
 To secure as much fame with peace
 As he had gained in the rigours of war;
 But now the tragic history unfolded
 Of her whom men disinterred from the grave
 And, in a pitiful and macabre scene,
 Only after her death was enthroned as queen.

119

You alone, you, pure love, whose
 Raw power drives human hearts,
 You alone encompassed her murder
 Like some perfidious enemy.
 When they say, cruel love, your thirst
 Is never quenched by grief's tears,
 The truth is it suits your nature more
 To drench your harsh altars in human gore.

120

You were living safely, lovely Inês,
 Enjoying the sweet fruits of youth,
 In that soft deception of the soul
 That fortune never indulges long;
 In the Mondego's responsive meadows
 With tears welling in your lovely eyes,
 To mountains and fresh lawns you would impart
 The one name that was written in your heart.

121

Such yearning for your Prince was matched
 By his own heart's vivid memories,
 Bringing you constantly to his eyes
 When parted from your beauties;
 By night, in sweet deceitful dreams,
 By day, in images which soared,
 Whatever struck his mind, or caught his sight,
 Became instant mementoes of delight.

122

All matches, all alliances
 With princesses, women of beauty,
 He spurned, for pure love can accept
 No substitute for the adored face.
 Studying these effects of love,
 Aged Afonso, who took a king's account
 Of the people's muttering, and the strange life
 Of his son who refused to take a wife,

123

Plotted to release the son held captive,
 By dispatching Inês from the world,
 Believing that only with innocent blood
 Could he quench the flames of desire.
 What cruel madness could contrive
 That a sharp sword which had borne the brunt
 Of the Moors' onslaught should turn its weight
 On a lady, so refined, so delicate?

124

They dragged her, the vile beasts,
 To the king, who was disposed to mercy;
 But the mob with false, passionate
 Arguments insisted on her death.
 She, with sad and piteous cries
 Of anguish, and of yearning,
 Less for her death than for leaving forlorn
 Her dear prince and the two sons she had borne,

125

Lifted up to the crystal heavens
 Eyes that were brimming with tears
 (Her eyes because her hands were tied
 By one of the churlish warders).
 Then, gazing at the little ones
 She so loved, and held so precious,
 But whose destiny as orphans looked sealed,
 To their obdurate grandfather she appealed:

126

–‘If once upon a time brute animals,
 Naturally cruel from their birth,
 Or wild birds, whose only instinct
 Is hunting on the wind for their prey,
 If these could pity little children,
 Such as Semiramis, reared
 By doves, or the gentle she-wolf famous
 For giving suck to Romulus and Remus,

127

‘Then you, with your human face and heart
 (If it can be human to slaughter
 A defenceless woman, solely for yielding
 Her heart to the prince who won her),
 You must feel for those tiny children
 If not for my unmerited death;
 Pity their plight and pity my anguish, since
 You are not troubled by my innocence.

128

‘If you knew how to kill with fire
 And sword when you defeated the Moors,
 Discover now how to be merciful
 To one whose death is undeserved;
 But, if my innocence must be punished,
 Put me in sad, perpetual exile,
 In the glaciers of Scythia, or placed
 Endlessly weeping in Libya’s burning waste;

129

‘Send me where ferocity belongs
 Among lions and tigers; and I will see
 If there exists among them that mercy
 Absent from the hearts of men.
 There, yearning with my whole soul
 For the one I truly love, these
 Whom you see before you, his creation,
 Will be their sad mother’s consolation.’

130

The kindly king was moved by her speech
 And wished to have her pardoned,
 But the headstrong mob and her destiny
 (Which overruled) would not be denied.
 The men at hand for this fine deed
 Drew their swords of well-tempered steel,
 And take not, those who performed the butchery
 Were honourable knights, sworn to chivalry!

131

As when the lovely girl, Polyxena,
 Her aged parent’s one remaining joy,
 Was sentenced by the ghost of Achilles
 While harsh Pyrrhus prepared his sword;
 She, with eyes calm as the air
 As patient as a lamb, fixed them
 On the mother, and knowing Achilles’ price,
 Went uncomplaining to the sacrifice:

132

So confronting Inês, the brute killers,
In that neck of alabaster, which sustained
The very features which transfixed
The prince who afterwards made her queen,
Plunged their swords, as the white
Flowers she had watered with tears
Weltered in blood, lost in their delirium
To any thoughts of the punishment to come.

133

Well might the sun have refused to dawn
On this dreadful day, as when Apollo
Turned from the grim table of Thyestes
When Atreus served him his own sons!
Only the hollow valleys could hear
Faintly from her bloodless lips,
The name 'Pedro', the last thing she would say,
Echoing, echoing, until it died away.

134

Like a daisy, plucked before its time
For its white and lovely petals,
Maltreated in the frivolous hands
Of a maiden weaving a chaplet,
The scent fades and the colours wither:
So it was with the pale maiden,
So from her lovely face the roses fled,
The bloom of life expired, she was dead.

135

The nymphs of Mondego long remembered
That dark death mourning,
And their tears were transformed
To a fountain in eternal memory;
Its name, 'the Loves of Inês',
Who wandered there, still endures.
Fortunate the flowers that bloom above
Such waters, such tears, telling of Love!

ANEXO 6 – Canto Terceiro (estâncias 118 a 135) d'Os Lusíadas

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 ENGLISH- WORKSHEET	
	Name: _____	Number: _____
Date: ____/____/____	Class: _____	

Read the following text carefully.

Canto Terceiro

118

Passada esta tão próspera vitória,
 Tornando Afonso à Lusitana terra,
 A se lograr da paz com tanta glória
 Quanta soube ganhar na dura guerra,
 O caso triste, e *dino* da memória,
 Que do sepulcro os homens desenterra,
 Aconteceu da mísera e mesquinha
 Que *despois* de ser morta foi Rainha.

119

Tu só, tu, puro Amor, com força crua,
 Que os corações humanos tanto obriga,
 Deste causa à molesta morte sua,
 Como se fora pérfida inimiga.
 Se dizem, fero Amor, que a sede tua
 Nem com lágrimas tristes se mitiga,
]É porque queres, áspero e tirano,
 Tuas aras banhar em sangue humano.

120

Estavas, linda Inês, posta em sossego,
 De teus anos colhendo doce *fruito*,
 Naquele engano da alma, ledo e cego,
 Que a fortuna não deixa durar muito,
 Nos saudosos campos do Mondego,
 De teus *fermosos* olhos nunca enxuto,
 Aos montes *insinando* e às ervinhas
 O nome que no peito escrito tinhas.

121

Do teu Príncipe ali te respondiam
 As lembranças que na alma lhe moravam,
 Que sempre ante seus olhos te traziam,
 Quando dos teus *fermosos* se apartavam:
 De noite em doces sonhos, que mentiam,
 De dia em pensamentos, que voavam.
 E quanto enfim cuidava, e quanto via,
 Eram tudo memórias de alegria.

122

De outras belas senhoras e Princesas
 Os desejados tálamos enjeita,
 Que tudo enfim, tu, puro amor, desprezas,
 Quando um gesto suave te sujeita.
 Vendo estas namoradas estranhezas,
 O velho pai sesudo, que respeita
 O murmurar do povo, e a fantasia
 Do filho, que casar-se não queria,

123

Tirar Inês ao mundo determina,
 Por lhe tirar o filho que tem preso,
 Crendo *co* sangue só da morte *indina*
 Matar do firme amor o fogo aceso.
 Que furor consentiu que a espada fina,
 Que pôde sustentar o grande peso
 Do furor Mauro, fosse alevantada
 Contra *hua* fraca dama delicada?

124

Traziam-na os horríficos algozes
 Ante o Rei, já movido a piedade;
 Mas o povo, com falsas e ferozes
 Razões, à morte crua o persuade.
 Ela com tristes o piedosas vozes,
 Saídas só da mágoa, e saudade
 Do seu Príncipe e filhos, que deixava,
 Que mais que a própria morte a magoava,

125

Pera o Céu cristalino alevantando,
 Com lágrimas, os olhos piedosos
 (Os olhos, porque as mãos lhe estava atando
 Um dos duros ministros *rigorosos*);
 E *despois* nos *mininos* atentando,
 Que tão queridos tinha, e tão mimosos,
 Cujas *orfindade* como mãe temia,
Pera o avô cruel assi dizia:

126

"Se já nas brutas feras, cuja mente
 Natura fez cruel de nascimento,
 E nas aves agrestes, que somente
 Nas rapinas aéreas *tem* o intento,
 Com pequenas crianças viu a gente
 Terem tão *piadoso* sentimento,
 Como co a mãe de Nino já mostraram,
 E cos irmãos que Roma edificaram:

127

Ó tu, que tens de humano o gesto e o peito
 (Se de humano é matar *hua* donzela,
 Fraca e sem força, só por ter sujeito
 O coração a quem soube vencê-la)
 A estas criancinhas tem respeito,
 Pois o não tens à morte escura dela;
 Mova-te a piedade sua e minha,
 Pois te não move a culpa que não tinha.

128

E se, vencendo a Maura resistência,
 A morte sabes dar com fogo e ferro,
 Sabe também dar vicia com clemência
 A quem *pera* perdê-la não fez erro.
 Mas se to *assi* merece esta inocência,
 Põe-me em perpétuo e mísero desterro,
 Na Cítia fria, ou lá na Líbia ardente,
 Onde em lágrimas viva eternamente.

129

Põe-me onde se use toda a feridade,
 Entre leões e tigres, e verei
 Se neles achar posso a piedade
 Que entre peitos humanos não achei.
 Ali *co* o amor intrínseco e vontade
 Naquele por quem *mouro*, criarei
 Estas relíquias suas que aqui viste,
 Que refrigério sejam da mãe triste."

130

Queria perdoar-lhe o Rei *benino*,
 Movido das palavras que o magoam;
 Mas o pertinaz povo, e seu destino
 (Que desta sorte o quis) lhe não perdoam.
 Arrancam das espadas de aço fino
 Os que por bom tal feito ali apregoam.
 Contra *hua* dama, ó peitos carniceiros,
 Feros vos amostrais, e cavaleiros?

131

Qual contra a linda moça Polycena,
 Consolação extrema da mãe velha,
 Porque a sombra de Aquiles a condena,
Co ferro o duro Pirro se aparelha;
 Mas ela, os olhos, com que o ar serena
 (Bem como paciente e mansa ovelha),
 Na mísera mãe postos, que endoudece,
 Ao duro sacrifício se oferece:

132

Tais contra Inês os brutos matadores,
No colo de alabastro, que sustinha
As obras com que Amor matou de amores
Aquele que *despois* a fez Rainha;
As espadas banhando, e as brancas flores,
Que ela dos olhos seus regadas tinha,
Se encarniçavam, férvidos e irosos,
No futuro castigo não cuidadosos.

133

Bem puderas, ó Sol, da vista destes,
Teus raios apartar aquele dia,
Como da seva mesa de Tiestes,
Quando os filhos por mão de Atreu comia!
Vós, ó côncavos vales, que pudestes
A voz extrema ouvir da boca fria,
O nome do seu Pedro, que lhe ouvistes,
Por muito grande espaço repetisses.

134

Assi como a bonina, que cortada
Antes do tempo foi, cândida e bela,
Sendo das mãos *lacivas* maltratada
Da *minina* que a trouxe na capela,
O cheiro traz perdido e a cor murchada:
Tal está morta a pálida donzela,
Secas do rosto as rosas, e perdida
A branca e viva cor, co a doce vida.

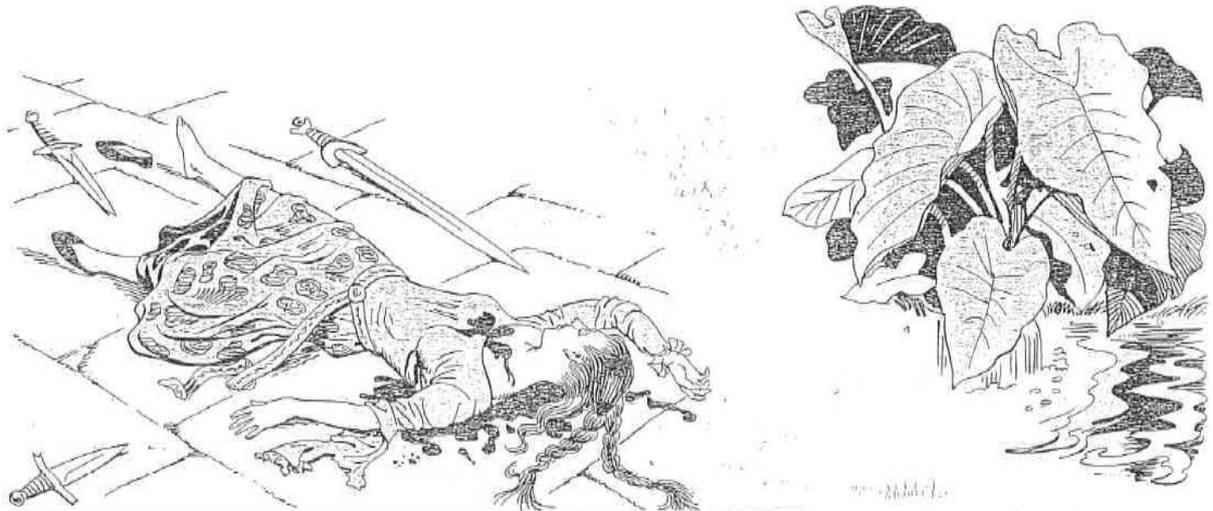
135

As filhas do Mondego a morte escura
Longo tempo chorando memoraram,
E, *por* memória eterna, em fonte pura
As lágrimas choradas transformaram.
O nome lhe puseram, que *inda* dura,
Dos amores de Inês, que ali passaram.
Vede que fresca fonte rega as flores,
Que lágrimas são a água, e o nome Amores.

ANEXO 7 – Canto Terceiro – Banda desenhada da autoria de José Ruy







ANEXO 8 – Resumo do episódio “A Castro”

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 ENGLISH WORKSHEET	
	Name: _____	Number: _____
Date: ____/____/____	Class: _____	

The Lusíads through English

A) Listen to the following text and fill in the blanks.

If there is a love story that has marked the history of Portugal, it is the one of the forbidden love between Prince D. Pedro I and Inês de Castro, maiden of his wife D. Constança Manuel. In spite of the marriage, the Prince arranged romantic meetings with Inês in the gardens of Quinta das Lágrimas, in Coimbra.

After the death of D. Constança in 1345, D. Pedro I started living with Inês de Castro. The king D. Afonso IV, his father, strongly condemned the relationship and provoked a strong reprobation of the court and of the people towards that same relationship.



For years, D. Pedro I and Inês lived in Paços de Santa Clara, in Coimbra, with their three children. But the crescendo of censorship to the union on the part of the court constantly pressed D. Afonso IV, who ended up having to murder Inês de Castro in January 1355. Crazy of pain, D. Pedro I led a rebellion against the king, never forgiving his father the murder of his beloved. When finally he was crowned in 1357, D. Pedro I ordered the arrest and killing of the murderers of Inês, by demanding the plucking of their hearts, which earned him the nickname of Cruel.

Later, swearing that he had secretly married Inês de Castro, D. Pedro I imposed her recognition as Queen of Portugal. In April 1360, he ordered the transfer of Inês de Castro's corpse to the Royal Monastery of Alcobaça, where he had two magnificent tombs built, so that he could rest forever beside his eternal lover. Thus the most sweeping story of Portuguese love would be immortalized in stone.

ANEXO 9 – Resumo do episódio “A Castro”- *Filling in exercise*

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 ENGLISH WORKSHEET
	Name: _____ Number: _____ Date: ____/____/____ Class: _____

The Lusians through English

A) Listen to the following text and fill in the blanks.

If there is a love story that has marked the _____ (1) of Portugal, it is the one of the forbidden love between Prince _____ (2) and Inês de Castro, maiden of his wife D. Constança Manuel. In of the marriage, the Prince arranged romantic meetings with Inês in the gardens of _____ (3), in Coimbra.



spite

living

After the death of D. Constança in _____ (4), D. Pedro I started

with Inês de Castro. The king _____ (5), his father, strongly condemned _____ (6) and provoked a strong reprobation of the court and of the people towards that same relationship.

For years, D. Pedro I and Inês lived in Paços de Santa Clara, in Coimbra, with their three children. But the crescendo of _____ (7) to the union on the part of the court constantly pressed D. Afonso IV, who ended up having to _____ (8) Inês de Castro in January of 1355. Crazy of pain, D. Pedro I led a rebellion against the king, never forgiving his father the murder of his beloved. When finally he was _____ (9) in 1357, D. Pedro I ordered the arrest and killing of Inês's murderers, by demanding the plucking of their hearts, which earned him the nickname of _____ (10).

Later, swearing that he had secretly _____ (11) Inês de Castro, D. Pedro I imposed her recognition as _____ (12). In April 1360, he ordered the transfer of Inês de Castro's corpse to the Royal Monastery of Alcobaça, where he had two magnificent tombs built, so that he could rest forever beside his _____ (13). Thus would be _____ (14) in stone the most sweeping story of Portuguese love.

ANEXO 10 – Questionário final (aplicado após a conclusão do projeto)

ANEXO 10 – Questionário final (aplicado após a conclusão do projeto)

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada Ano letivo 2016/2017 English
	Code Name _____ Date: ____/____/____ Class: _____

Questionnaire

- **Please, read all the questions and instructions carefully and:**
- answer sincerely and always according to your opinion;**
 - choose only one option;**
 - do not write your name anywhere in this questionnaire.**

1. Did you like studying “A Castro” episode in English?
 - A lot.
 - Not really.
 - A little.

2. What did you like in the Content and Language Integrated Learning (CLIL) classes?
 - Using English all the time.
 - The topic itself.
 - The different tasks I had to do.
 - The topic being taught by a different teacher.
 - The way of working (task-based activities).

3. Do you think that studying “A Castro” episode in English improved your knowledge of this topic?
 - Not at all.
 - A little.
 - Very much.

4. Do you think that you improved your English?
 - Not at all.
 - A little.
 - Very much.

5. Would you like to study other topics from different subjects in English?

Yes, Because...

It's another way of learning.

For me it was an interesting challenge.

I would like to repeat the experience.

It may help me to overcome my difficulties within the English subject.

No, Because...

It was a difficult challenge for me.

For me it wasn't an interesting challenge.

I wouldn't like to repeat the experience

It didn't help me understand the topic.

5.1. If you answered yes in question number 5, which subjects would you choose?

Geography

History

Maths

Science

Chemistry and Physics

Others. Which ones? _____

6. Did the use of English cause any problem in understanding the content and completing the tasks?

Not at all.

Some problems. Which? _____

Lots of problems. Which? _____

7. After the lessons, what is your opinion about learning Portuguese topics in English?

It's was another way of learning.

For me it was an interesting challenge.

I would like to repeat the experience.

It was difficult for me.

I wouldn't like to study English beyond the English lesson.

It increased my difficulties in the Portuguese subject.

Thank you for your answers!

Your Teacher,

Berta Costa