



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

DIMAS SILVA LUZ

INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA METODOLOGIA
CLIL

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2016

DIMAS SILVA LUZ

**INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA METODOLOGIA
CLIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como pré-requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2016

L994i Luz, Dimas Silva.
Inglês na escola pública: uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL. / Dimas Silva Luz, 2016.
145f.
Orientador (a): Dr. Diógenes Cândido de Lima.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista, 2016.
Inclui referências.
1. CLIL - Experiência. 2. Aprendizagem. 3. Escola Pública. I. Lima, Diógenes Cândido. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. III. T.

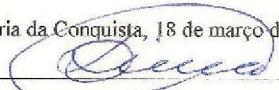
CDD: 428

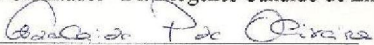


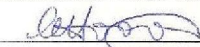
ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO
DO MESTRANDO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.


Aos dezoito dias do mês de março do ano de 2016, às 9 horas, reuniram-se na sala de defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pelas professoras doutoras: Adelaide Augusta Pereira de Oliveira (UNEB) e Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (UESB) e por mim Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB), orientador, para julgar o trabalho “Inglês na escola pública: uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL”, de autoria de Dimas Silva Luz. Após apresentação pelo candidato e arguição pela banca, deliberou-se pela *aprovação*, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, linha de pesquisa: Linguagens e Educação, à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 61, capítulo XXI – das dissertações, da Resolução Consepe Nº 56/2009 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, modificado pela Resolução Consepe Nº 33/2012. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pelo candidato ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 18 de março de 2016.


Prof. Orientador – Dr. Diógenes Cândido de Lima


1ª Examinadora – Prof.ª Dr.ª Adelaide Augusta Pereira de Oliveira


2ª Examinadora – Prof.ª Dr.ª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares


Mestrando – Dimas Silva Luz

Aos meus pais e irmãos

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que mais admiro, meus pais, Edivaldo (Diva) e Zeliene (Lene). Vocês estão em primeiro lugar. Vocês, com muita simplicidade, souberam me educar e fizeram de mim o homem que me tornei. A realização desse sonho só foi possível graças a vocês.

Aos meus irmãos e irmãs: Diana, Darlis, Diego e Danusia. Vocês são peças fundamentais em minha existência.

À Diógenes Cândido de Lima, pessoa por quem tenho imensa admiração e respeito. Mais que um orientador, Diógenes é um amigo com quem tive o privilégio de conviver.

À professora Dra. Adelaide P. Oliveira. Professora, meu trabalho só tomou norte graças ao seu auxílio.

À professora Dra. Cláudia Vivien. Professora, suas palavras ressoarão durante toda a minha carreira profissional.

À Keith Kelly (*Oxford University Press*), Steven Darn (*British Council Izmir*) e a Kay Bentley (*Cambridge University Press*), pelas contribuições via Facebook, webinars e e-mails.

Aos demais professores e professoras do curso de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Vocês são parte fundamental na formação de mais um profissional das Letras.

À direção da escola Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED).

À professora Ilka Landi, por ter me acolhido tão bem na instituição e por ter sido tão prestativa quando precisei.

Aos alunos do primeiro ano A da IEED (turma de 2015). Vocês foram fundamentais na realização desse sonho.

Aos meus colegas de turma.

Ao pessoal da secretaria do curso de mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

À Patrícia Lemos por ter feito a leitura e crítica do meu trabalho.

À UESB por ter me acolhido durante toda a minha formação superior: graduação, especialização e mestrado. Essa instituição é digna de um capítulo no livro de minha história.

À FAPESB pela concessão da bolsa.

“Se enxerguei mais longe, foi porque me apoiei sobre os ombros de gigantes” (Isaac Newton)

RESUMO

LUZ, Dimas Silva. **Inglês na Escola Pública**: Uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL, 2016, 145 p. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista-Ba, 2016.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou averiguar se a integração entre língua e conteúdo não linguístico (CLIL, em inglês) oferece algum diferencial na experiência e aprendizagem dos alunos de uma escola pública estadual do município de Vitória da Conquista-Bahia. Segundo o British Council (2015), a disciplina de inglês tem sido “desvalorizada pela própria escola e pelo sistema de ensino”, muitos a consideram uma disciplina “menor” e/ou marginalizada. Desse modo, pensando em explorar o potencial que a área oferece (CELANI, 2009), e, com isso, diminuir o chamado ‘discurso da derrota’ (OLIVEIRA, 2011), propomos um modelo de aula com base na aprendizagem de conteúdos não linguísticos conjuntamente com a língua estrangeira (CLIL). De acordo com Richards e Rodgers (2009), “em ambientes formais de educação, a aprendizagem de segunda língua é mais eficiente quando o foco recai sobre o domínio do conteúdo em vez do domínio da língua *per se*”. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas atividades pré-elaboradas e disponibilizadas gratuitamente pela *Oxford University Press* e pela *Macmillan*, atividades complementares de averiguação da aprendizagem, bem como um questionário final ao término do curso. Este é um trabalho de natureza aplicada, possui uma abordagem quali-quantitativa e está fundamentada no princípio da pesquisa-ação educacional. Os resultados apontaram que CLIL possui o potencial de ampliar a motivação dos aprendizes para a aprendizagem, bem como oferecer um tipo de aula que seja mais interessante do ponto de vista dos aprendizes. Dentre as opiniões dos aprendizes, eles mencionaram que CLIL: amplia os conhecimentos, foge da rotina comum das aulas tradicionais e auxilia na compreensão.

Palavras-chave: CLIL. Experiência. Aprendizagem. Escola pública.

ABSTRACT

LUZ, Dimas Silva. **English at a Public School: A pedagogical proposal based on the CLIL methodology**, 2016, 145 pp. Thesis (Master Degree). Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, Ba, 2016.

This thesis presents the results of a research that seeks to determine whether the integration between language and non-language content (CLIL) offers any advantages in the student's experience and learning in a state school in the city of Vitória da Conquista, Bahia. According to the British Council (2015), the English discipline has been "undervalued by the school and the education system"; many consider it a "minor" and/or "marginalized" discipline. Thus, thinking of exploring the potential that the area offers (CELANI, 2009), and thereby to reduce the so-called 'discourse of defeat' (OLIVEIRA, 2011), we propose a class model based on learning non-linguistic content alongside a foreign language (CLIL). According to Richards and Rodgers (2009), "in formal educational settings, second languages are best learned when the focus is on mastery of content rather than on mastery of language per se." As research instruments we used photocopiable activities developed by Oxford University Press and Macmillan, complementary activities for learning assessment, and a final questionnaire at the end of the course. This is a qualitative and quantitative applied research and it is based on the principle of educational action research. The results showed that CLIL has the potential to increase learner's motivation for learning and it provides a type of class which is more interesting from the learner's point of view. Among the opinions of the learners, they mentioned that CLIL: broadens their knowledge, escapes from the common routine of traditional English classes and helps them in understanding.

Keywords: CLIL. Experience. Learning. Public School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As muitas faces de CLIL	28
Figura 2: Mapa da Europa onde CLIL está implementado ou em implementação	30
Figura 3: Representação dos 4Cs (COYLE, 2005)	34
Figura 4: O tríptico da linguagem	37
Figura 5: Tabela contendo três diferentes tipos de abordagem em CLIL	39
Figura 6: Ilustração da diversidade de abordagens envolvendo o ensino de língua-conteúdo.....	41
Figura 7: CLIL no LD da rede pública.....	52
Figura 8: Formação de professores de inglês	60
Figura 9: Dificuldades vivenciadas pelos professores de inglês da rede pública.....	62
Figura 10 - Atividade sobre o sistema solar	90
Figura 11: Autoavaliação	94
Figura 12: Experiência: nível de satisfação.....	95
Figura 13: Foco da aprendizagem	96
Figura 14: Experiência dos aprendizes.....	97
Figura 15: Dificuldades encontradas pelos aprendizes	99
Figura 16: Recursos utilizados pelos aprendizes.....	100
Figura 17: Perspectiva futura dos aprendizes.....	101
Figura 18: CLIL ou Tradicional?	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência didática 1: Conteúdos trabalhados (Material Oxford University Press)	67
Quadro 2 – Sequência didática 2: Conteúdos trabalhados (Macmillan)	68
Quadro 3 - Sequência didática 3: Atividades complementares	69
Quadro 4 – Atividade de sondagem (1): resultados de aprendizagem (1)	76
Quadro 5 – Atividade de sondagem (2): resultados de aprendizagem (2)	80
Quadro 6 – Registro observacional: resultados de aprendizagem (3)	85
Quadro 7: Perspectiva futura dos aprendizes	101
Quadro 8: CLIL ou Tradicional?.....	103
Quadro 9: Opiniões dos aprendizes.....	105
Quadro 10: Geography/New Zealand	136
Quadro 11: Glossário - Geography/India	136
Quadro 12: Glossário - Earth Sciences/The Water Cycle	137
Quadro 13: Glossário – Geography/Rivers of Life	137
Quadro 14: Glossário – History/Democracy in Ancient Greece	137
Quadro 15: Glossário – History/The Norman Conquest	138
Quadro 16: Glossário – History/The city of York.....	138
Quadro 17: Glossário – History of Art/Kouros and Kore	139
Quadro 18: Glossário – History of Art/Roman Mosaics in Britain.....	139
Quadro 19: Glossário – Literature/Ovid and Virgil	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE – Comissão Europeia

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

EFL – English as a Foreign Language

ELI – Ensino de Língua Inglesa

EP – Escola Pública

HOTS – *Higher Order Thinking Skills*

LE – Língua Estrangeira

L1 – Primeira língua/língua materna

L2 – Segunda língua

LOTS – *Lower Order Thinking Skills*

TKT – *Teaching Knowledge Test*

4Cs – Os quatro Cs (Conteúdo, Comunicação, Cultura, Cognição)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CLIL – (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING)	24
1.1 Definindo CLIL	24
1.1.1 As muitas faces de CLIL	26
1.1.2 Os 4Cs (Conteúdo, Comunicação, Cognição, Cultura).....	33
1.1.2.1 O Tríptico da linguagem.....	37
1.1.3 Tipos de CLIL: diferentes conceitos, diferentes abordagens	38
1.2 Vantagens e desvantagens no ensino/aprendizagem de língua e conteúdo de forma integrada	41
1.3 O uso de língua materna (L1) em turmas CLIL.....	45
2 INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA	50
2.1 “Professor, só aprendi o verbo to be”.....	50
2.2 Sala de aula de inglês: lugar de inquietação e instabilidade.....	55
2.3 Inglês como disciplina de (des)prestígio	59
3 METODOLOGIA	63
3.1 Fundamentos metodológicos	63
3.2 Os participantes.....	64
3.3 Os materiais de apoio didático.....	65
3.4 O local de pesquisa.....	65
3.5 Instrumentos de pesquisa.....	65
3.5.1 As sequências didáticas 1, 2 e 3.....	66
3.5.2 As atividades extras de sondagem de aprendizagem 1 e 2.....	69
3.5.3 O registro observacional das aulas.....	72
3.5.4 O questionário.....	72
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	74
4.1 Atividades de sondagem 1: resultados de aprendizagem (1).....	74
4.2 Atividades de sondagem 2 – Resultados de aprendizagem (2).....	79
4.3 O registro observacional: resultados de aprendizagem (3)	84
4.4 O questionário: resultados de aprendizagem (4).....	94
4.5 Dificuldades encontradas durante a aplicação do projeto	108
5 CONCLUSÃO	110

REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – O QUESTIONÁRIO FINAL	134
APÊNDICE B – GLOSSÁRIOS INGLÊS-PORTUGUÊS	136
APÊNDICE C – SPEAKING ACTIVITY 1	141
APÊNDICE D – SPEAKING ACTIVITY 2	143
APÊNDICE E – ATIVIDADE BLOCO A (Oxford University Press)	144
APÊNDICE F – ATIVIDADE BLOCO B (Macmillan)	145

INTRODUÇÃO

If you always do what you've always done, you'll always get what you'll always got.

Henry Ford

Nos últimos anos a metodologia denominada *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) tem se tornado bastante popular, principalmente na Europa (WOLFF, 2011; IOANNOU-GEORGIU e PAVLOU, 2011). Desde a década de 1990, CLIL tem se espalhado rapidamente pelo continente europeu. Mas não somente, pois a integração entre ensino de línguas, conjuntamente associada ao ensino de conteúdos de outras disciplinas, vem se tornando cada vez mais comum no mundo inteiro (NAVÉS, 2009). Segundo Ioannou-Giorgiou e Pavlou (2011), CLIL tem crescido em popularidade e vem sendo implementado em uma variedade de situações distintas. Ainda segundo essas autoras, geralmente, CLIL é adaptado para se encaixar em diferentes contextos e filosofias.

De acordo com Zindler (2013), a metodologia CLIL é vista por muitos como uma abordagem alternativa para a educação e com grande potencial. Para outros especialistas na área, trabalhar com CLIL é “um desafio em nível individual e sistemático” (MEHISTO, 2012, p. 70), especialmente em localidades onde a língua estrangeira não é falada nas comunidades locais dos professores e alunos.

Mas, o que é CLIL? Como defini-lo? A definição, com mais detalhes, será feita no capítulo inicial deste trabalho. De início, faremos apenas uma pequena discussão do que seja CLIL, começaremos apresentando o que CLIL não é. Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1), “CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas, também não é uma nova forma de ensino de conteúdo, mas sim uma fusão inovadora dos dois”. Para Darn (2006), uma aula CLIL não é uma aula de aprendizagem de língua, o que não significa que a língua não possa estar em evidência durante a aula, por vezes o professor precisará fazer uma pausa durante a sua explicação sobre o conteúdo para discutir algum aspecto que ele considera relevante sobre a língua, mas sempre tendo em mente que o que realmente precisa ser abordado é o conteúdo principal da aula. De acordo com Marsh e Frigols (on-line¹), “CLIL é uma forma de aprendizagem de línguas, mas é raramente uma forma de ensino de línguas”, o que significa que, em turmas que utilizam CLIL, existe um descompasso entre o ensino de língua e

¹ “CLIL is a form of language learning but it is rarely a form of language teaching”. Disponível em: https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf. Acesso em: 05 nov. 2015.

conteúdo. Em CLIL, O conteúdo ocupa o foco principal da aula, a língua ocupa um papel secundário e é aprendida de forma indutiva.

Nessa perspectiva, a Eurydice² (2006, p. 7) defende que, em CLIL, o conteúdo não linguístico³ seja ensinado não ‘na’ língua estrangeira, mas ‘com’ e ‘através’ da língua estrangeira.

As metodologias dominantes de ensino de línguas costumam separar o ensino de língua do ensino de conteúdo acadêmico, pois se assume que a proficiência em inglês é um pré-requisito para aprender conteúdos disciplinares (COLLIER, 1989; CUMMINS, 1981; MET, 1994).

Se CLIL pressupõe o ensino de línguas e conteúdos de forma integrada, a pergunta que fazemos é: quem deve ministrar as aulas, o professor de línguas ou o professor de conteúdo? Segundo Langé et al. (2001), os países onde os professores possuem dupla qualificação (língua estrangeira e conteúdo) estão em vantagem, contudo, CLIL pode ser implementado até mesmo em países com diferentes requisitos de qualificação do ensino. Essa mesma autora argumenta que existem diferentes tipos de professores envolvidos em CLIL. Dentre eles destacamos: o professor que utiliza uma língua adicional como meio de instrução em maior ou menor grau, professores de língua estrangeira que instruem seus alunos sobre assuntos relacionados a conteúdos não linguísticos, professores de disciplinas específicas que trabalham em equipe com o professor de línguas, dentre outros. Para Cummins (1994), todos os professores são professores de língua e conteúdo. Procuramos nos apoiar nas palavras de Langé e Cummins para justificar que, como professores de línguas, também possuímos a capacidade e possibilidade de apresentar um trabalho envolvendo outra(s) área(s) do conhecimento científico. Met (1994) argumenta que é preciso considerarmos todas as lições que tratam de conteúdo como lições que também ensinam a língua. De acordo com Baker e Saul (1994), a subdivisão entre professor de língua e professor de conteúdo é comumente aceita, mesmo entre os professores; dificilmente eles se assumem como professores dos dois aspectos.

Segundo Mehisto (2012), esse tipo de proposta é um desafio tanto para os professores de língua quanto para os professores de conteúdo. A formação do professor, que trabalha com

² A Rede Eurydice (*Eurydice Network*) é a rede de informações educacionais na Europa. Ela consiste de uma unidade de coordenação europeia e uma série de unidades nacionais. Seu objetivo é munir os legisladores, dos estados membros da união europeia, com informações atualizadas e confiáveis na qual às decisões políticas se fundamentam no campo educacional. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Eurydice_Network>. Acesso em: 12 nov. 2015.

³ Neste trabalho utilizaremos os termos “conteúdo” ou “conteúdo não linguístico” para nos referirmos aos assuntos específicos/tópicos das disciplinas que trabalharemos (História, Geografia, Ciências da terra, dentre outras).

esse tipo de abordagem, é um dos assuntos mais controversos no meio. No entanto, creio que vale a pena levá-la adiante.

Na condição de professor de língua inglesa, reconheço que existem limites quando adentramos em território desconhecido, no entanto, também reconheço que não existem limites para a aprendizagem. Acomodados que somos com o ensino dos aspectos formais da língua inglesa, não nos damos conta de nos perguntar se as práticas pedagógicas do ensino de LE poderiam ser outras que não o modelo tradicionalmente reconhecido e comumente utilizado nas escolas de um modo geral. Por ‘modelo tradicional de ensino de línguas’ queremos dizer, aulas elaboradas para o ensino de progressão gramatical. No entanto, também reconhecemos que nem todas as aulas de inglês possuem esse viés, generalizações nunca são bem vistas. Para sustentar o nosso argumento, nos apoiamos em Almeida Filho (2005) quando ele diz que “o ensino de inglês na escola pública se dá, principalmente, pelo ensino de gramática”.

Retomando a discussão sobre as aulas em CLIL, segundo Coyle et al. (2010), a colaboração entre o professor de línguas e o professor de disciplinas de conteúdo é de extrema importância para que o programa de ensino seja bem-sucedido. Conforme Langé et al. (2000, p. 87):

O desenvolvimento de tal relação de trabalho levará tempo para que seja frutífera e pode exigir o respeito mútuo para se desenvolver. Quando essa relação não se desenvolve, o valor do ensino em CLIL, se não diminui, certamente ficará manchado. Por outro lado, uma parceria de trabalho irá enriquecer grandemente a aprendizagem do aluno.

Diferentes autores entendem CLIL por diferentes perspectivas. Segundo Mehisto, Marsh e Frigols (2008), o ensino de língua e conteúdo deve ser conduzido de forma que os dois tenham igual importância. Já para Rowe e Coonan (2012), o conteúdo é, visivelmente, o principal elemento da aula. Para Dalton-Puffer (2007), no contexto Europeu, o dilema entre língua e conteúdo parece ter sido resolvido pelos moldes de ‘*prima la música* [conteúdo] *dopo le parole* [língua]’, primeiro o conteúdo, em seguida a língua; a autora argumenta que não existem critérios claros do porquê ser assim.

No que concerne aos programas CLIL, Lasagabaster e Sierra (2010) argumentam que a língua de instrução, também chamada de língua veicular, é uma língua estrangeira que não está presente na comunidade dos aprendizes. Ou seja, a língua de instrução é aquela que os aprendizes não utilizam regularmente na sociedade em que eles estão inseridos.

Muito embora CLIL seja entendido como uma área relativamente nova, a prática pedagógica envolvendo língua e conteúdo é bastante antiga (CRANDALL, 1992). Essa abordagem tem suscitado uma enorme proliferação de pesquisas nos últimos anos, com resultados bastante positivos (DALTON-PUFFER, 2008).

Quanto aos modelos CLIL, segundo Coonan (2003), eles não são uniformes e são elaborados em nível local para responder às condições e desejos locais. O modelo de Bentley (2010), por exemplo, se divide em três categorias: *Soft*, *Hard* e *Modular* – discutiremos essas categorias posteriormente.

Para este trabalho, iremos nos ater à vertente denominada Soft-CLIL, no sentido de que não propomos uma imersão total no idioma (*hard* CLIL), tendo em vista a realidade da sala de aula da escola pública, trabalharemos tópicos específicos referentes às diferentes disciplinas (História, Geografia, dentre outras). Em nossas atividades daremos especial ênfase no ensino/aprendizagem do conteúdo (IOANNOU-GEORGIOU, PAVLOU, 2011), muito embora também estaremos observando quaisquer manifestações linguísticas que porventura puderem ser evidenciadas durante a aplicação do projeto.

Assim, em nossa jornada, procuramos apontar caminhos alternativos para o processo de ensino/aprendizagem na disciplina de LE (inglês). Desse modo, partimos do princípio de que a junção de uma disciplina não linguística com uma língua estrangeira poderia render bons frutos para a aprendizagem tanto de LE quanto do conteúdo específico de outra disciplina curricular. O que não sabemos é se esse modelo de ensino/aprendizagem será bem aceito pelos aprendizes, e quais resultados esse tipo de proposta poderia gerar em termos de experiência e aprendizagem para os alunos de uma escola pública.

Conhecemos o que tem sido discutido por autores sobre a realidade do ensino de inglês na escola pública (LIMA, 2011, BRITISH COUNCIL, 2015, entre outros). Obviamente nossa proposta não tem a pretensão de mudar o *status quo* da disciplina de LE, nem o seu *modus operandi*. Não é essa a nossa intenção, mas, sim, a de averiguar, através de uma ‘nova’ abordagem metodológica, se o ensino de conteúdo e língua, de forma integrada (CLIL), é relevante para a experiência e aprendizagem dos alunos de uma turma da escola pública.

Assim, apresento as seguintes perguntas de pesquisa que serão respondidas na seção ‘Resultados e Discussões deste trabalho.

1. De que forma a metodologia CLIL poderia contribuir para a aprendizagem de língua e conteúdo na escola pública?
2. CLIL oferece algum diferencial na experiência e na aprendizagem dos alunos?

Conforme Morgan (1977, p. 90), “a aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento e que resulta de experiência ou de prática”. Assim, entendemos ‘experiência’ como “a atenção consciente, isto é, ela não é a lembrança de tudo o que ocorreu, de todas as atividades realizadas ou automatizadas, mas o que decorre da vivência consciente” (GASQUE, 2008, p. 152).

Os problemas envolvendo o processo de ensino/aprendizagem de LE são os mais diversos. De acordo com Barreiros (2013), o ensino de inglês, seja em escolas públicas ou particulares, em sua grande maioria, se dá de forma sistematizada. Segundo essa autora, em salas de aula de LE são utilizados exercícios repetitivos que geralmente não contribuem para a formação do aluno, já que tais exercícios priorizam apenas a informação gramatical. Para Paiva e Figueiredo (2005), o professor de inglês, geralmente, adora ensinar gramática. No entanto, ainda segundo as mesmas autoras, ensinar gramática de forma isolada, sem conexão com a produção de sentido, é algo inválido e não contribui na aprendizagem dos aprendizes. Um estudo conduzido por Basso (2006) revelou que as aulas de LE na escola pública são baseadas em exercícios gramaticais; sua pesquisa também revelou que a gramática aparece como aquilo que os aprendizes menos gostam de estudar/aprender.

De acordo com uma pesquisa revelada pelo British Council (2015, p. 19), a disciplina de inglês é “desvalorizada pela própria escola e pelo sistema de ensino”. O baixo reconhecimento da importância da disciplina de LE pelos profissionais do meio educacional e também pelos próprios alunos tem contribuído para o seu “desprestígio” no ambiente de ensino. Por vezes, a disciplina de inglês é entendida como disciplina ‘menor’ (SIQUEIRA, 2011), servindo apenas como complemento de carga horária de professores de outras disciplinas. Segundo Celani (2001, p. 32-33), dessa maneira, “ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário [...]”.

Sendo assim, todo esse descaso, associado aos baixos rendimentos dos alunos na disciplina, tem nos motivado a refletir sobre o real propósito do ensino de LE na escola pública.

Em entrevista, publicada na Revista Nova Escola (2009), a professora Celani, fundadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada, propôs que os principais desafios a serem enfrentados para uma mudança no ensino/aprendizagem de LE são: a formação deficiente do professor em faculdades sem qualidade que estão se proliferando pelo nosso país e a escassez de programas de Educação continuada bem

organizados. Esses são apenas dois dos desafios enfrentados no ensino de língua estrangeira atualmente. Ainda segundo a professora, existe uma descrença geral em relação à área (CELANI, 2009, p. 40). No entanto, Celani (Idem) acredita que a situação do ensino de LE tende a se reverter. Segundo a autora (idem), as aulas de inglês já foram baseadas em gramática e em tradução, porém, hoje em dia, cabe ao professor analisar a turma para atuar bem. Ainda na entrevista à referida revista, a professora explicou que a busca por receitas só mudará com a formação reflexiva dos professores. “Eles [os professores] não têm noção da capacidade de inclusão que o idioma tem” (CELANI, 2009). Considero que não só o idioma inglês possui uma capacidade imensa de inclusão, mas a disciplina de LE possui igual capacidade de inclusão oferecendo diferentes possibilidades de abordagem didática como nenhuma outra disciplina.

É impossível abordar o ensino de LE sem mencionar o papel do professor. Segundo Paiva (1997):

O professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira.

As críticas têm motivado uma série de pesquisas em torno do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (BARCELOS & ABRAHÃO, 2006; LEFFA 1999; LIMA, 2009; MOITA LOPES, 1996; PAIVA, 2005; RAJAGOPALAN, 2006).

Assim, pensando nas adversidades que encontraremos, como, por exemplo, a carência de material nacional específico desenvolvido para o tipo de abordagem que propomos neste trabalho, considerando a sala de aula lotada, a carga horária reduzida e a falta de aparato tecnológico para o pleno exercício de nossas atividades, apresentamos à escola pública um modelo de ensino/aprendizagem que se pretende dual (língua mais conteúdo).

Na contramão do ensino que prioriza a forma (*form*) e não o sentido (*meaning*), compartilhamos as palavras de Wolff (2009, p. 545):

A abordagem CLIL está baseada na assertiva bastante conhecida que apregoa que línguas estrangeiras são melhor aprendidas quando o foco da aula está, não tanto na linguagem – sua forma e estrutura, mas no conteúdo que é transmitido através da língua(gem).

Nesse sentido, a nossa proposta para este trabalho é diminuir o foco na aprendizagem das formas estruturais do idioma (a gramática) e elevar o potencial do conteúdo através da língua inglesa (*meaning over form*), fazendo do conteúdo o principal foco da aula. Outras abordagens possuem esse mesmo foco: *Bilingual Content Teaching*, *Bilingual Subject Teaching* ou *Content-based Subject Teaching*. Optamos por CLIL por ser um termo bastante utilizado na atualidade.

Para a aplicação desse tipo de abordagem, tomamos como base fundamental as palavras de Richards e Rodgers (2001), segundo esses autores, em ambientes formais de educação, a aprendizagem de segunda língua é mais eficiente quando o foco recai sobre o domínio do conteúdo em vez do domínio da língua *per se*.

Para a nossa proposta de pesquisa nos apontamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Averiguar se CLIL oferece algum diferencial na experiência e na aprendizagem dos alunos no contexto da escola pública.

Objetivos específicos:

- Verificar qual o nível de satisfação dos aprendizes ao término do curso;
- Averiguar se os aprendizes se inclinaram mais para a aprendizagem dos conteúdos, da língua inglesa, ou ambos;
- Verificar quais foram as dificuldades encontradas pelos aprendizes durante a resolução das atividades;
- Identificar quais as estratégias de aprendizagem que foram mais utilizadas pelos alunos durante a resolução das atividades;
- Coletar opiniões dos aprendizes sobre a experiência e aprendizagem através de CLIL;
- Examinar quais os resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) dos alunos ao final do curso.

A motivação inicial para este trabalho se deu em meados de 2012, durante minha graduação em Letras modernas (português/inglês), na Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia (UESB), quando tive a oportunidade de estar em contato com várias discussões e leituras sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, metodologias de ensino de línguas, dentre outros aspectos relevantes da área. Foi nesse período que pude refletir sobre minha própria prática pedagógica, bem como refletir sobre o modo como somos instruídos a pensar na disciplina de LE como ensino dos aspectos formais e linguísticos do idioma inglês através de suas quatro habilidades básicas: leitura, escrita, compreensão oral e fala (*reading, writing, listening, speaking*); os meios mudam, mas a finalidade é a mesma, ensinar a língua. Conheci o termo CLIL por acaso em decorrência de uma pesquisa sobre metodologias de ensino na internet, me lembro de ter lido a respeito e pensado: “é isso que eu gostaria de ter visto no meu ensino médio”.

No final de 2012, concluí a graduação em Letras com um sentimento de que o ensino da disciplina de LE poderia ter muito a oferecer caso a mesma estivesse associada a uma outra área de conhecimento. Assim, propus para este trabalho uma nova abordagem para a minha própria prática pedagógica: o ensino de tópicos não linguísticos referentes a outras disciplinas do currículo escolar. A escolha pela metodologia CLIL se deu em virtude da possibilidade de podermos apresentar um modelo alternativo de ensino/aprendizagem para a disciplina de LE, e da enorme repercussão que essa abordagem tem alcançado no mundo inteiro, principalmente na Europa. Considero que a associação entre diferentes disciplinas (inglês com geografia, por exemplo) teria o potencial de elevar o *status* do ensino/aprendizagem de LE, hoje tão pouco prestigiado no meio escolar.

Como justificativa para a apresentação da abordagem CLIL na escola pública, nos sustentamos no pensamento de Marsland e Marsh (1999, p. 21), pois, segundo esses autores, CLIL é “uma abordagem que se refere a qualquer contexto de aprendizagem em que conteúdo e língua são integrados a fim de preencher objetivos de educação específicos”.

Quanto à organização desta dissertação, apresentamos, além desta introdução, quatro capítulos e a conclusão.

No primeiro capítulo, denominado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), busco traçar um panorama geral sobre o que é a metodologia CLIL, quais os seus principais objetivos no cenário educacional, quais as vantagens e desvantagens que a sua utilização pode proporcionar para o processo de ensino/aprendizagem. Discuto sobre as várias vertentes de CLIL, os conceitos de soft-CLIL, hard-CLIL e modular-CLIL. Apresento os 4Cs (conteúdo, comunicação, cognição e cultura) e sua importância para as bases da metodologia. Também proponho uma discussão sobre a presença de língua materna (L1) em turmas CLIL,

mostrando como o uso de L1 é algo relativamente comum e como essa técnica tem sido vista pelos professores como uma ferramenta bastante útil nas aulas em CLIL.

No capítulo dois, apresento uma discussão sobre o ensino/aprendizagem de Inglês na escola pública (EP). Discuto como a EP tem sido duramente criticada pelo modo pouco eficiente de apresentar um ensino de qualidade para a disciplina de LE, além de discutir sobre como todo o descaso envolvendo a disciplina de LE tem alimentado o chamado discurso da derrota (OLIVEIRA, 2011) e, também, como isso tem levado à criação de “bodes expiatórios” (LEFFA, 2011). Nesse mesmo capítulo, ainda discuto sobre como a língua inglesa se tornou uma epidemia no cenário mundial e como a sala de aula de LE pode se tornar um ambiente de aprendizagem em que a língua inglesa seja utilizada como ferramenta eficaz de aprendizagem.

No terceiro capítulo, “Metodologia”, discuto sobre os procedimentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa. Apresento também os instrumentos utilizados, os materiais de apoio didático, bem como o local e os participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, “Resultados e Discussões”, abordo e discuto sobre os resultados de aprendizagem coletados por meio das sequências didáticas, do registro observacional e o do questionário. Nessa seção também discuto a respeito das questões de pesquisa.

Por fim, na Conclusão, procuro tecer comentários sobre alguns aspectos relevantes deste trabalho, como, por exemplo, as resistências dos aprendizes, as limitações de nossa pesquisa. Ademais, retomo algumas das vantagens e críticas ao CLIL, bem como discuto sobre quais são as perspectivas futuras desse tipo de abordagem para a escola pública.

CAPÍTULO I

1 CLIL (*CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING*)

1.1 DEFININDO CLIL

A abordagem metodológica denominada *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), em português ‘aprendizagem de conteúdo e língua de forma Integrada’, foi criada em 1994 por um cientista político, David Marsh, e sua equipe, enquanto trabalhavam na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Desde então essa abordagem metodológica tem tido uma “história de tremendo sucesso, e sua influência na prática educativa está se expandindo rapidamente pela Europa e pelo mundo” (MEYER, 2010, p. 12).

A ideia de utilizar uma língua veicular para aprender conteúdos não linguísticos não é nova, diversos autores apresentam exemplos de aplicação desse tipo de metodologia que remontam ao império romano e até mesmo antes (COYLE, HOOD & MARSH, 2010; BALL, 2009; MEHISTO, MARSH & FRIGOLS, 2008).

Segundo Marsh (1994):

CLIL se refere às situações em que os conteúdos, ou parte dos conteúdos, são ensinados em uma língua estrangeira com um objetivo duplo, a aprendizagem de conteúdos conjuntamente com a aprendizagem de uma língua estrangeira⁴ (Tradução minha).

CLIL, por vezes, carrega consigo o termo ‘abordagem’, e por vezes, ‘metodologia’, para alguns autores essa não é somente uma discussão em termos de semântica. Ball (2009) define uma ‘abordagem’ como ‘similar a uma filosofia de ensino’, enquanto o termo ‘metodologia’ possui ‘princípios e parâmetros que são instantaneamente identificáveis’. Já Coyle et al. (2010) atesta que uma aula CLIL compartilha muitas das características com outras práticas educacionais. Ela também afirma que CLIL é uma fusão inovadora tanto em educação linguística quanto em ensino de conteúdos.

De acordo com Marsh (2002), CLIL é uma abordagem que envolve línguas e o conhecimento intercultural⁵. Já segundo Van de Craen (2006), CLIL é uma metodologia que

⁴ CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual focus aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language.

⁵ It is an approach concerning languages or intercultural knowledge and understanding (MARSH, 2002)

trata da aprendizagem com foco no sentido⁶. Gajo (2007) argumenta que CLIL é um termo “guarda-chuva” usado para tratar da educação bilíngue⁷.

Segundo Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1):

CLIL é uma abordagem educacional com foco duplo, onde uma língua adicional é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto de língua quanto de conteúdo. Isto é, no processo de ensino/aprendizagem, existe um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua, ambos estão interligados. Mesmo se a ênfase for maior em um do que em outro em um determinado momento. CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas, também não é uma nova forma de ensino de conteúdo. É uma fusão inovadora de ambos.

Em 2004 a Comissão Europeia (Doravante CE) publicou o *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. No documento, a metodologia CLIL já estava incluída como ‘uma forma eficiente de se aprender línguas’.

Desse modo, segundo a CE, CLIL pode ser definido como: “Ensino de Língua e Conteúdo de forma integrada, onde os alunos aprendem um conteúdo por intermédio de uma língua estrangeira” (EUROPEAN COMMISSION, 2004, p. 8, tradução nossa).

Mas, será que todos que trabalham com CLIL o fazem da mesma forma? Segundo Meyer (2010, p. 12), a busca por qualidade e transparência (COYLE, 2007) deve ser resolvida.

Ainda existem muitas questões envolvendo as habilidades produtivas (*speaking* e *writing*), cujas respostas não estão bem sedimentadas em turmas que utilizam CLIL. Dalton-Puffer (2007), por exemplo, revelou que as habilidades de produção linguísticas, especialmente a fala (*speaking*), não são promovidas em muitas turmas CLIL. A crítica também recai sobre a habilidade de produção da escrita (*writing*); um estudo comparativo conduzido por Vollmer (2008 apud Meyer 2010, p. 13) revelou que muitos alunos apresentaram habilidades de escrita muito fracas; geralmente, eles (os alunos) não conseguem responder sobre questões associadas aos conteúdos específicos de forma adequada.

Outro ponto-chave da crítica diz respeito à avaliação. Segundo Kiely (2016, online⁸), o duplo foco que CLIL promove (língua e conteúdo), inevitavelmente, significa que existem dois processos de avaliação envolvidos. Para esse autor, algumas questões centrais sobre esse assunto giram em torno da extensão da integração desses dois aspectos. Já que língua e

⁶ It is a meaning-focused learning method (VAN de CRAEN, 2006).

⁷ It is an “umbrella” term used to talk about bilingual education situations (GAJO, 2007).

⁸ Disponível em: < http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clil1_richard.htm>. Acesso em: 04 jan. 2016.

conteúdo estão integrados, os impactos dos modos de integração nos resultados da avaliação precisam ser bem compreendidos.

A implementação de CLIL também tem se tornado um motivo para controvérsias, visto que, em sua maior parte, a língua utilizada para a implementação é a língua inglesa (DALTON-PUFFER, 2011), a autora também afirma que, embora o primeiro “L” em CLIL devesse supostamente se aplicar a qualquer língua, seria um caso extremo negar que tal afirmação condiz com a realidade. As línguas utilizadas em CLIL tendem a ser escolhidas a partir de um pequeno grupo de línguas de prestígio. Em tom sarcástico, Dalton-Puffer conclui que o acrônimo CLIL, na maioria das vezes, quer dizer CEIL (*Content and English Integrated Learning*). Nixon (2000, p. 3) compartilha a ideia de que em CLIL: “o inglês desponta como a língua mais amplamente utilizada⁹” (tradução nossa).

CLIL também é considerado, com ressalvas (BURTON, 2011), como uma ‘abordagem ou alternativa inovadora ao ensino comunicativo de línguas. Muitos dos envolvidos no ensino de LE, pesquisadores e outros atores, abraçam CLIL na esperança de que as deficiências na aprendizagem de LE possam ser superadas, e, ao mesmo tempo, que ela possa se encaixar nas novas necessidades socioeconômicas (COYLE, HOOD, & MARSH, 2010; LASAGABASTER & SIERRA, 2010).

A seguir, trataremos das muitas vertentes que CLIL possui.

1.1.1 As muitas faces de CLIL

Na busca pela definição do que realmente é a metodologia CLIL, descobrimos que a resposta não é tão simples quanto parece. Essa metodologia é bastante flexível. Segundo Coonan (2003, p. 27), os modelos em CLIL não são uniformes, ou seja, não existe uma única versão de CLIL (BAETENS-BEARDMORE, 2001), como também não há uma forma homogênea de aplicação da metodologia. Os modos de aplicação são elaborados de acordo com o nível local para responder às condições e desejos locais (GRIVA e KASVIKIS, 2015, p. 102).

Desse modo, a implementação de CLIL nas escolas precisará levar em consideração as condições sociais e as decisões na política educacional de cada país. Portanto, não existe um

⁹ English stands out as the most widely used target language (NIXON, 2000, p. 3).

modelo CLIL que possa ser aplicado nos mesmos moldes em países diferentes – os modelos não são para exportação¹⁰ (BAETENS BEARDSMORE, 1993, p. 39).

Como prática educativa, CLIL pode ser aplicado em todos os níveis educacionais, desde o nível básico (*primary*) à educação superior (DALTON-PUFFER, 2007; DALTON-PUFFER, 2011).

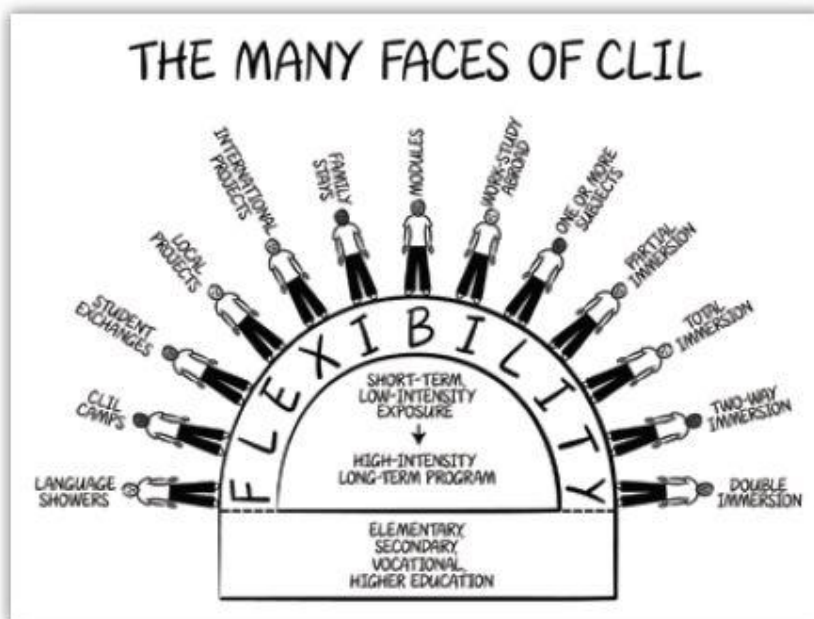
Devido à sua natureza prática e flexível, CLIL pode ser incorporado em diferentes tipos de escolas: públicas e/ou particulares. A diversidade de abordagens pode ser observada através de uma variedade de modalidades. No que diz respeito à idade dos alunos, as experiências vão desde o jardim de infância ao nível secundário de educação. CLIL pode ser usado por determinados períodos de tempo, como tarefas no currículo escolar e da estrutura educacional ou implementado como disciplinas opcionais nas escolas de nível secundário. Conteúdos, módulos e projetos, tudo pode ensinado por meio de CLIL (MARSH & LANGÉ, 2000, p. 84).

O termo CLIL é amplo o suficiente para cobrir tanto a educação por imersão, em que toda a instrução é dada na língua estrangeira, quanto outros tipos de educação por LE em que os alunos só recebem certa parte de sua educação por intermédio de uma LE. Para Papaja (2014, p. 3): *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é um termo que se refere a uma dúzia ou mais de abordagens educacionais (e. g. imersão, educação bilíngue, educação multilíngue, *language showers*¹¹ e elevados programas de ensino de línguas). O que há de novo em CLIL é que “ele sintetiza e promove um modo flexível de aplicação do conhecimento aprendido a partir dessas várias abordagens” (MEHISTO, MARSH e FRIGOLS, 2008, p. 12), conforme a figura 1, abaixo, em que se apresentam as muitas faces de CLIL:

¹⁰ The social situation in each country in general and decisions in educational policy in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries – no model is for export.

¹¹ Exposições curtas e contínuas ao CLIL apresentadas na língua-alvo entre 15 e 30 minutos diversas vezes por semana. Geralmente está associado ao ensino fundamental, geralmente é ensinado em uma área do conhecimento (UCLES, 2009, p. 3, tradução nossa).

Figura 1: As muitas faces de CLIL



Fonte: Mehisto, Marsh, Frigols (2008, p. 13).

Não existe uma única versão de CLIL, como também não há uma única metodologia específica para ser seguida (GARCIA, 2013, p. 49). Tal informação possibilita que pensemos o seu uso a partir de uma aplicação mais abrangente. Uma que leve em consideração as várias formas de aprender e ensinar por meio de uma LE. A forma como concebemos tal abordagem poderá variar de acordo com as necessidades e situações de ensino/aprendizagem. Na definição de Marsh (2003):

O ensino de língua e conteúdo de forma integrada (CLIL) se refere a qualquer contexto educacional em que uma língua adicional é utilizada como intermédio no processo de ensino/aprendizagem de conteúdos não linguísticos. O foco é duplo porque, embora o foco possa ser predominante ou no conteúdo específico ou na linguagem, ambos sempre são acomodados.

Nesse sentido, o conceito educacional de CLIL não é homogêneo. Existem variações que podem ser distintas. De acordo com Wolff (2005, p. 3), “essas variações dependem de um número de fatores que apontam que é o tipo de escola, primária, secundária ou terciária, a coisa mais importante”. O relatório produzido pela Eurydice (2006) deixa claro que a abordagem CLIL ainda está longe de ser um modelo educacional consolidado e completamente articulado em qualquer um dos países europeus pesquisados, o documento ainda reforça que muito ainda precisa ser feito.

Embora CLIL seja considerada uma abordagem com foco duplo, geralmente as pesquisas destacam que existe uma supervalorização de um de seus aspectos sobre o outro (MORTON, 2013a). Realizar uma ‘fusão’ de conteúdo e língua é uma tarefa desafiadora, e as pesquisas envolvendo CLIL estão apenas começando a lidar com isso (MORTON, 2013b).

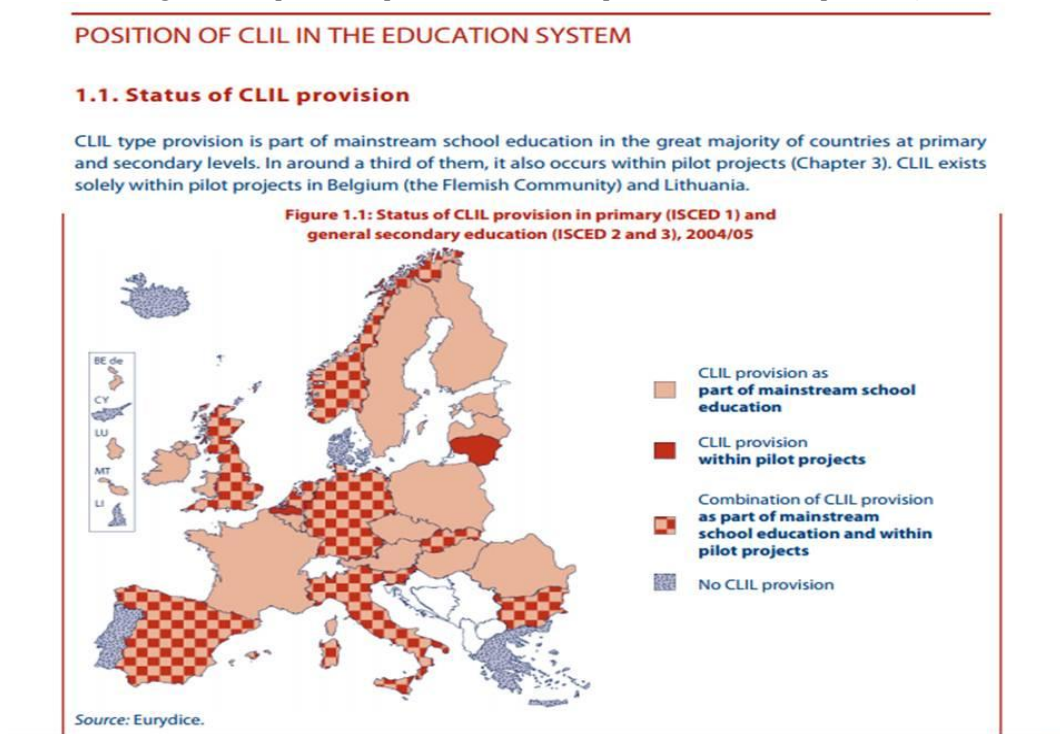
A aplicação dessa metodologia implica uma abordagem mais integrada ao ensino e aprendizagem, exigindo que os professores dediquem uma atenção especial não apenas à forma, como as línguas devem ser ensinadas, mas ao processo educativo num sentido mais amplo.

Vale ressaltar que é cada vez maior a quantidade de países que adotam CLIL em todo o mundo, destacando que o maior número desses países se encontra na Europa. Existem pesquisas envolvendo CLIL nos mais diversos países, como: Holanda (DE GRAAFF, KOOPMAAN, WESHOFF, 2007), Espanha (LLINARES & WHITTAKER, 2006), Itália (TING, 2007), Áustria (BUCHHOLZ, 2007), Japão (BROWN, 2015), só para citar alguns.

Atualmente, em quase todos os países da União Europeia (UE), já existe uma grande quantidade de programas que utilizam a metodologia CLIL nas escolas de ensino fundamental e médio (EURYDICE, 2006). Em outros, a metodologia CLIL está em fase de experimentação. Apenas uma pequena minoria dos países europeus ainda não adotou esse sistema de ensino.

Sendo assim, no mapa abaixo, figura 2, podemos visualizar onde a metodologia CLIL já foi implementada; onde ela está em processo de implementação; ou ainda está em projeto piloto; onde a metodologia já foi implementada; e onde ela ainda não foi implementada.

Figura 2: Mapa da Europa onde CLIL está implementado ou em implementação



Fonte: Eurydice (2006, p. 13)

Como podemos notar na figura acima, a metodologia CLIL já está implementada em grande parte da Europa, seja como metodologia já consolidada em algumas escolas regulares, seja em fase piloto. Apenas uma minoria desses países ainda não adotou algum tipo de abordagem envolvendo CLIL.

Segundo Darn (2007), nos últimos cinco anos, a metodologia CLIL tem se desprendido de suas raízes na Europa ocidental para outras partes do mundo. Para esse autor, nos Estados Unidos já existe uma tradição de ensino com base em conteúdos (*content-based teaching* – CBT). De acordo com o *Center for Applied Linguistics* – CAL (2009), os Estados Unidos possuem 242 programas, completos ou parciais, trabalhando com 11 idiomas diferentes e oferecidos em 28 Estados. O segundo idioma mais utilizado nos Estados Unidos é o espanhol, por isso existe a necessidade de se ensinar em língua espanhola. Ainda conforme Darn, na Europa muitos projetos partem de iniciativas promovidas pela União Europeia e sua “visão de uma sociedade plurilíngue”. O referido autor também afirma que na América do Sul, especialmente no Brasil, a metodologia CLIL é vista como uma “alternativa econômica”, a fim de promover o ensino de línguas para um número enorme de estudantes. Na África existem projetos em CLIL com objetivos sociopolíticos que objetivam reduzir as desigualdades raciais e sociais.

Alguns dos principais objetivos da metodologia CLIL são¹²:

- Apresentar aos aprendizes novas ideias e conceitos em conteúdos curriculares;
- Aumentar a confiança dos aprendizes na língua-alvo;
- Fazer do conteúdo da disciplina o foco principal da aula;
- Fornecer materiais cognitivamente desafiadores desde o início;
- Melhorar o desempenho dos aprendizes tanto em conteúdos curriculares quanto na língua-alvo;
- Oferecer suporte para apoiar a aprendizagem de conteúdo e língua;
- Possibilitar que os aprendizes acessem os conteúdos das disciplinas curriculares ao modificar os planos de aula, levando em consideração as habilidades dos alunos na língua-alvo.

No que tange ao professor, muitas discussões tem sido travadas. A dúvida paira sobre quem deve ensinar por essa metodologia, o professor de línguas ou o professor de conteúdos? De acordo com Lesca (2012, p. 3):

Os professores que trabalham com CLIL podem ser tanto os professores de conteúdo (*subject teachers*), quanto os professores de línguas (*language teachers*) ou os assistentes de turma (*class assistants*). Diferentes professores possuem objetivos diferentes que podem ser alcançados através de um alto grau de cooperação entre eles: os professores de línguas precisam aprender mais sobre os conteúdos de outras disciplinas e os professores de conteúdos precisam aprender sobre a linguagem necessária para sua disciplina. (tradução nossa).

Segundo Kees de Bot (2002, p. 32), está claro que ensinar conteúdo na língua estrangeira não é a mesma coisa de uma integração entre língua e conteúdo, segundo esse autor, os professores de línguas e professores de conteúdo precisam trabalhar juntos a fim de formularem novas didáticas necessárias para uma integração real da forma e da função no ensino de línguas.

Como podemos notar nas palavras de ambos os autores acima mencionados, tanto o professor de línguas quanto o professor de conteúdo estão aptos a trabalhar com CLIL, no entanto é de extrema importância que exista um constante diálogo entre ambas as partes.

¹² Fonte: TKT: CLIL Handbook for teachers. Cambridge, p. 6. Disponível em: <<http://www.cambridgeenglish.org/images/tkt-clil-handbook.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

Mas, em que aspecto uma aula CLIL difere de uma aula tradicional de inglês? Em CLIL o principal foco da aula é o conteúdo e não os aspectos estruturais do idioma, os últimos podem vir a ser discutidos durante a aula como meio de sanar alguma dúvida que porventura possa vir a ser levantada pelos alunos ou mesmo pelo professor. Não é necessário ser um especialista na área que está sendo abordada (ciências, geografia, história, entre outros) para se trabalhar com CLIL. De acordo com Rowe e Coonan (2012, p.2-3):

Um perigo latente quando se trabalha com CLIL está associado com o perfil profissional do professor. O professor CLIL na escola primária é, em geral, um especialista em língua estrangeira. O perigo para o professor é perder de vista o fato de que o ensino em CLIL não é o ensino de línguas, mas o ensino de conteúdos. O desafio para o especialista em língua estrangeira é manter isso em mente o tempo todo – ele/ela não deve recorrer ao ensino do idioma, mas criar as condições para que esse seja adquirido.

Assim, a ideia de que CLIL lida, prioritariamente, com o ensino do conteúdo não linguístico também é compartilhado por Papaja (2012, p. 29-30), pois, nas palavras dessa autora, “as aulas em CLIL não são aulas tradicionais de línguas”. A língua seria o meio pelo qual o conteúdo é “transportado”. Ainda segundo essa mesma pesquisadora, o conteúdo é utilizado para ensinar o idioma. Em CLIL, os aprendizes adquirem o novo conhecimento, só que através da língua estrangeira.

Como podemos observar, Rowe, Coonan e Papaja são bastante enfáticos ao demonstrar qual o real foco de uma aula CLIL.

Portanto, para este trabalho, escolhemos trabalhar com diferentes tópicos durante nossas atividades, procurando seguir os princípios básicos da metodologia, principalmente no que diz respeito à utilização dos 4Cs (conteúdo, cognição, cultura e comunicação), esses são princípios fundamentais que precisam estar presentes nas escolhas das atividades (COYLE, et al., 2010). Como mencionado na introdução deste trabalho, procuramos dar prioridade ao ensino/aprendizagem do conteúdo em contraposição aos aspectos formais da língua inglesa. Para isso, adotaremos a definição de Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 115) como ponto de partida para o desenvolvimento de nosso trabalho quando eles dizem que “Em uma lição em CLIL, o conteúdo deve ser sempre o elemento dominante em termos de objetivos; também consideramos que as questões linguísticas são aprendidas juntamente com o conteúdo durante o processo”. Nessa mesma perspectiva, Garcia (2013, p. 52) afirma que “qualquer que seja o modelo, é fundamental que o conteúdo do tópico esteja presente a todo o momento e que seja considerado o ponto de partida para o planejamento e para o processo de elaboração de

materiais”. Logo, a aprendizagem do conteúdo será o nosso principal foco, muito embora buscaremos observar também alguns dos aspectos linguísticos que, porventura, possam vir a ser relevantes para o desenvolvimento desse trabalho.

Na próxima seção abordaremos os 4Cs (*Content, Cognition, Communication, Culture*), a base fundamental das atividades CLIL.

1.1.2 Os 4Cs (Conteúdo, Comunicação, Cognição, Cultura)

Os 4Cs foram desenvolvidos por Coyle (2005) com o intuito de auxiliar os professores na elaboração de materiais didáticos que busquem interligar o conteúdo, a cognição, a comunicação e a cultura, tudo com base em um ponto de vista coerente e integrativo (GUILLAMÓN-SUESTA & RENAU RENAU, 2015). Na versão dos 4Cs, proposta por Mehisto et al. (2008), o termo ‘cultura’ é substituído por ‘comunidade’, mas o princípio permanece o mesmo. ‘Comunidade’ enfatiza as mesmas necessidades de promover a tolerância e a compreensão no mundo globalizado, assim como a ‘cultura’ proposta por Coyle.

Segundo Meyer (2010), as características da abordagem CLIL, nas instituições educacionais, acabou limitando a quantidade de recursos metodológicos e pedagógicos disponíveis. Isso levou Coyle a desenvolver os 4Cs que irão compor as inter-relações envolvidas na metodologia. Os 4Cs funcionarão como ingredientes ou pilares para a efetivação da metodologia. São eles: Conteúdo (assunto estudado), comunicação (aprendizagem e uso da língua), cognição (processos de pensamento e aprendizagem) e cultura (o desenvolvimento de uma consciência intercultural e de uma cidadania global) (COYLE, HOOD, MARSH, 2010). A figura 3, adiante, apresenta o funcionamento dos 4Cs.

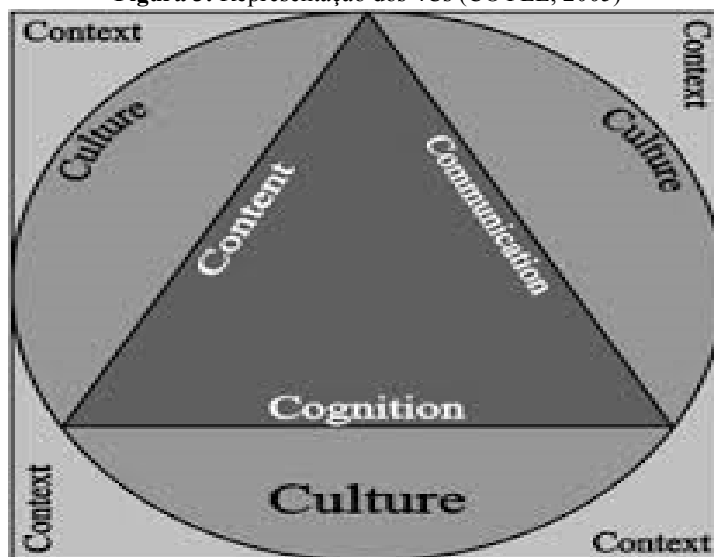
De acordo com Coyle (2006), os 4Cs podem ser entendidos da seguinte forma:

- Conteúdo: o conteúdo não diz respeito apenas à aquisição de conhecimentos e técnicas, ele se refere à criação dos próprios conhecimentos e compreensões e desenvolvimento das próprias técnicas por parte dos alunos (aprendizagem personalizada);
- Cognição: o conteúdo está ligado à aprendizagem e ao pensamento (cognição), a fim de auxiliar os aprendizes a criarem suas próprias interpretações do conteúdo. Devem-se analisar as necessidades linguísticas: processos de pensamento

(cognição) precisam ser analisados em termos das necessidades linguísticas dos aprendizes;

- Comunicação: a língua precisa ser aprendida e essa está relacionada ao contexto de aprendizagem, aprender através da língua, reconstruindo o conteúdo e os processos cognitivos relacionados a ele. A língua(gem) precisa ser transparente e acessível; a interação no contexto escolar é essencial para a aprendizagem. Isso possui implicações quando o contexto de aprendizagem opera por intermédio de uma língua estrangeira;
- Cultura: a relação entre cultura e língua(gem) é complexa. A consciência intercultural é fundamental em CLIL. Seu lugar de direito é central em CLIL (COYLE, 2006, p. 9-10).

Figura 3: Representação dos 4Cs (COYLE, 2005)



Fonte: CLIL: Content and Language Integrated Learning (Coyle, Hood, Marsh, 2010, p. 41).

Desse modo, a fim de adquirir novos conhecimentos e habilidades, os indivíduos precisam não apenas acessar um novo conhecimento, mas também conectar essa informação com outros conhecimentos, habilidades e atitudes já existentes. Segundo Met (1998, p. 38):

Os aprendizes precisam se comunicar com o professor ou com o texto, a fim de terem acesso ao conteúdo. Ao fazer isso, as necessidades cognitivas das atividades exigem que esses aprendizes retomem conhecimentos prévios, conceitos, habilidades e estratégias [...]. Pesquisas apontam que fortalecer e fazer conexões entre conceitos e conhecimentos aumenta a aprendizagem e a retenção.

Assim, como a construção de sentido tanto é um processo pessoal quanto social (Cultura), novos conhecimentos e habilidades se desenvolvem através da reflexão/análise (Cognição) cooperativa e através do processo comunicativo (comunicação).

A cultura e a consciência intercultural formam a base dessas quatro dimensões, oferecendo a chave para aprofundar a aprendizagem e promover a interculturalidade. Esses 4Cs pretendem ser ferramentas para a aprendizagem de língua e conteúdo de forma integrada; eles proporcionam aos professores de línguas, bem como aos professores de conteúdos, um meio para reconsiderar o uso da linguagem em sua prática educativa (MILLER, KOSTOGRIS, GEARON, 2009, p. 182).

Então, facilmente associamos o ensino/aprendizagem de aspectos culturais a aulas de história (os diferentes comportamentos entre os povos ao longo dos tempos, por exemplo) ou a aulas de Geografia (os diferentes tipos de vestimenta e alimentação de acordo com cada região do globo, por exemplo). Ambas as disciplinas parecem ser bastante adequadas para que as discussões fluam com naturalidade. No entanto, é de extrema importância termos o cuidado para não criar estereótipos ou sobrepôr uma cultura à outra. Como já mencionado, algumas disciplinas parecem ser mais adequadas para o tratamento dos aspectos culturais do que outras; mas, como poderíamos tratar esse tipo de conteúdo em uma aula sobre o ecossistema? Coyle et al. (2010, p. 80, ênfase acrescentada) nos dá uma dica. Vejamos o exemplo nos objetivos propostos pela autora:

- Identificar seres vivos e não vivos do ecossistema de seu país e de outros países;
- Tomar consciência sobre a importância de respeitar o meio ambiente especialmente sobre o desperdício de água;
- Entender que eles [os estudantes] podem aprender não importa em qual idioma eles estudem.

Em entrevista disponível no youtube¹³, Coyle anuncia que o termo “Cultura” em CLIL não é entendida no seu sentido tradicional: datas comemorativas, festivais, comidas típicas, etc. Segundo essa autora, não é desse tipo de cultura que CLIL trata. Cultura em CLIL tem mais a ver com consciência cultural (*cultural awareness*), cidadania (*citizenship*) e compreensão global (*global understanding*).

¹³ What's the 4Cs teaching framework? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UWzkYDiKQE4>.
Último acesso em: 10-02-2016.

Ainda sobre os 4Cs, Coyle et al. (2010, p. 55) afirmam: “enquanto os 4Cs podem ser classificados individualmente, eles não existem como elementos separados. Conectar os 4Cs como um todo é fundamental para o planejamento das atividades”. A mesma autora salienta que a utilização dos 4Cs não é um mantra, algo que os professores devem seguir à risca.

CLIL é o tipo de abordagem metodológica que requer um planejamento cuidadoso para o progresso em todos os Cs, e esses Cs podem progredir em diferentes níveis a depender do contexto. Isso faz com que os professores adotem uma visão mais holística e uma abordagem mais inclusiva na prática pedagógica (COYLE et al., 2010, p. 56).

Pensar na elaboração de atividade em CLIL é pensar na interligação desses quatro elementos, como eles se interligam para criar um todo coerente que proporcione aos alunos o tipo de atividade que os permita desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para que a aprendizagem ocorra. E, para isso, é extremamente importante tratarmos língua e conteúdo de forma interligada com o intuito de auxiliar os aprendizes na difícil tarefa de aprender. Segundo Grandall (1994, p. 256),

os estudantes não desenvolvem os conhecimento e habilidades acadêmicas sem acessar a linguagem em que esse conhecimento está inserido, discutido, construído ou avaliado. Eles também não conseguem adquirir as habilidades linguísticas acadêmicas em um contexto desprovido de conteúdo [acadêmico].

Assim, a depender da complexidade do texto/tema, tratar o conteúdo de outras disciplinas em salas de aula de LE é um desafio, principalmente para professores de línguas. É preciso considerar também que essa interligação pode ser muito proveitosa, caso os professores estejam preparados para desenvolver esse tipo de abordagem de forma efetiva, oferecendo aos aprendizes conteúdos instigantes que os auxiliem não somente na aprendizagem da língua, mas que proporcionem a aprendizagem sobre o conteúdo de outra disciplina, promovendo neles um sentimento de poder, algo que exija deles uma posição ativa e produtiva na resolução de situações complexas, como bem atestam Smith e Patterson (1998, p. 1):

Pesquisas apontam que atividades que não exigem habilidades cognitivas, tais como cópia e repetição, especialmente quando não há contexto (ou há pouco) para suportá-las, não aumentam a aprendizagem do idioma [...] Ao envolver os alunos em atividades intelectualmente desafiadoras, o professor cria uma necessidade real para que os alunos aprendam a linguagem adequada.

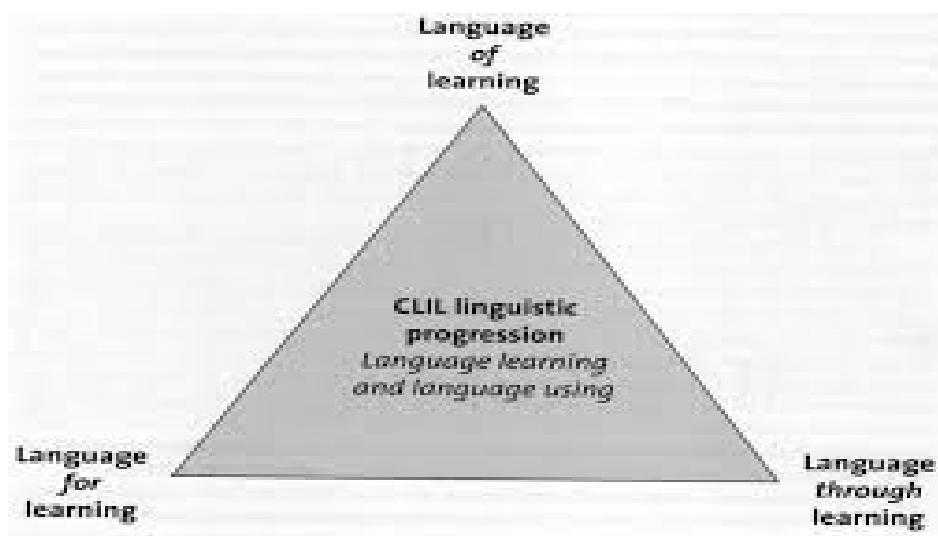
É interessante notar que nem todos os programas que utilizam o CLIL dão a importância devida à cultura e a compreensão intercultural (HARROP, 2012, p. 66). O modelo proposto por Coyle (2005) coloca a cultura no centro dos 4Cs, outros modelos europeus colocam a língua e a comunicação no centro e a cultura como elemento periférico (DALTON-PUFFER, 2008). Segundo Byram, Nicols e Stevens (2001): “A relação entre cultura e língua é complexa. A aprendizagem e a consciência intercultural são fundamentais para o CLIL”.

1.1.2.1 O Tríptico da linguagem

Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 36) apresentam o tríptico (*trptych* em inglês) da linguagem, a fim de auxiliar os professores na compreensão da inter-relação existente entre os objetivos (no conteúdo ou na língua). Segundo Coyle (2000; 2002): “Ele foi construído para considerar as necessidades de integração entre as exigências cognitivas do conteúdo e a aprendizagem e uso da linguagem”. Ainda segundo a mesma autora, “o tríptico não substitui a progressão gramatical, mas a amplia”.

Assm, Coyle propôs uma abordagem mais analiticamente relevante na determinação da linguagem: a linguagem da aprendizagem (**language of learning**), a linguagem para a aprendizagem (**language for learning**) e a linguagem através da aprendizagem (**language through learning**), conforme a figura abaixo (figura 4).

Figura 4: O tríptico da linguagem



Fonte: Coyle et al. (2010, p. 36)

A língua(gem) **da** aprendizagem (*Language of learning*): “é uma análise de linguagem necessária para que os aprendizes acessem os conceitos e técnicas básicas relacionada ao tema ou assunto” (COYLE et al. 2010, p. 37). Isso significa que os professores precisam estar atentos para as exigências linguísticas do conteúdo e preparados para adequar a didática de acordo com a situação (Ibid).

A língua(gem) **para** aprendizagem (*language for learning*): “foca no tipo de língua(gem) necessária para operar em ambientes de língua estrangeira” (Ibid.). Os aprendizes precisam de estratégias para utilizar a língua estrangeira de forma efetiva. Essas incluem as técnicas necessárias para atividades em dupla, atividades em grupo, questionamentos, debates, bate-papo, pensamento, memorização etc. Em outras palavras, os alunos devem ter as técnicas de compreensão e de utilização da língua, a fim de tornar possível uma aula CLIL (Ibid.).

A língua(gem) **através** da aprendizagem (*language through learning*): “baseia-se no princípio de que a aprendizagem efetiva não pode ocorrer sem o envolvimento ativo da língua(gem) e do pensamento” (Ibid). Logo, os aprendizes devem sempre articular a compreensão, a fim de alcançar níveis mais profundos de aprendizagem (Ibid).

Segundo Coyle (2006, p. 10), a mudança mais radical que o tríptico oferece é uma reformulação do papel exercido pela aprendizagem e uso de línguas. Nesse sentido, a língua não pode mais ser dividida em progressão gramatical, deixando, por exemplo, o tempo passado (*past tense*) e outras construções linguísticas mais complexas para ‘mais tarde’. De acordo com a mesma autora (Idem), “os aprendizes CLIL precisam discutir, debater, justificar, e explicar usando linguagem mais complexa e diferentes tipos de linguagem em contraposição ao tipo de linguagem presente em atividades regulares de língua estrangeira”.

O conteúdo da atividade é que irá ditar o tipo de linguagem que será utilizada em sala de aula. O tríptico é uma abordagem mais analiticamente relevante em turmas CLIL na determinação do tipo de linguagem a ser ensinada em contraposição ao ensino da progressão gramatical (COYLE, 2006, p. 10-11).

1.1.3 Tipos de CLIL: diferentes conceitos, diferentes abordagens

O tipo de CLIL adotado será determinado pelas condições existentes, pelas necessidades educacionais e pelo foco que buscaremos dar na execução das atividades.

Nessa perspectiva, Ball (2009a, p. 37-38), identifica cinco tipos diferentes de utilização da abordagem em CLIL: imersão (*immersion*), imersão parcial (*partial immersion*), cursos de conteúdo (*subject courses*), aulas de idiomas com base em unidades temáticas

(*language classes based on thematic units*), e aulas de idiomas com maior ênfase em conteúdos (*language classes with greater use of content*).

Bentley (2010, p. 6) possui uma visão mais restrita de CLIL, visto que essa autora concebe três diferentes tipos de abordagem. Assim, temos os seguintes tipos de CLIL, como representado na figura 5:

Figura 5: Tabela contendo três diferentes tipos de abordagem em CLIL

Types of CLIL

Soft CLIL	Type of CLIL	Time	Context
↑ ↓ Hard CLIL	Language-led	45 minutes once a week	Some curricular topics are taught during a language course
	Subject-led (modular)	15 hours during one term	Schools or teachers choose parts of the subject syllabus which they teach in the target language
	Subject-led (partial immersion)	about 50% of the curriculum	About half of the curriculum is taught in the target language. The content can reflect what is taught in the L1 curriculum or can be new content.

Bentley (2010) *The TKT Course: CLIL Module*

Fonte: Bentley (2010) *The TKT Course: CLIL Module*.

Assim, o que faz a classificação desses autores algo único é o fato de que os critérios utilizados por eles para diferenciarem o que é CLIL ou não reside, principalmente, no modo como o professor os interpreta (IKEDA, 2013, p. 32).

A vertente que adotamos para o nosso projeto é a vertente Soft-CLIL, pois essa se encaixa melhor na filosofia de nosso trabalho. Escolher a versão adequada é de extrema importância para que o planejamento seja feito de acordo com a programação da escola e com o perfil da turma.

Passemos agora a analisar mais detalhadamente os três tipos de CLIL mais comuns: Soft-CLIL, Modular-CLIL e Hard-CLIL (BALL, 2009; BENTLEY, 2009).

A versão Soft CLIL (por vezes chamada de '*Weak*', ou seja, CLIL-fraco), é ensinada por professores nativos ou não, com foco na aprendizagem de línguas. Como a abordagem em CLIL está crescendo em popularidade e se espalhando pelo mundo, a tendência é que a utilização dessa versão de CLIL se torne cada vez mais comum (IKEDA, 2013, p. 31).

O *Teaching Knowledge Test* (TKT CLIL Glossary¹⁴), um glossário de termos e conceitos elaborado pela *University of Cambridge ESOL Examinations*, define o Soft CLIL como: “o ensino de tópicos do currículo escolar como parte da aula de línguas” (Cambridge English, 2015, p. 12).

Na versão *Hard* CLIL (por vezes chamada também de ‘*Strong*’, ou seja, CLIL-forte), o processo de ensino/aprendizagem acontece, principalmente, com base no ensino do conteúdo (DELLER & PRICE, 2007). Segundo o Glossário TKT, o Hard CLIL (CLIL-forte), é um tipo de imersão parcial em que parte do currículo, ou mais, é ensinado em uma língua não nativa¹⁵ (Cambridge English, 2015, p. 8).

A versão modular-CLIL pode ser descrita como: “uma abordagem de ensino de conteúdos não linguísticos em língua estrangeira num curto período de tempo” (WOLFF, 2005, p. 6). A versão modular é baseada em módulos. O professor decide ensinar parte do currículo na língua materna do aprendiz e a outra parte na língua estrangeira. A versão modular é um conceito útil, pois “por um lado ela serve como ponte entre o ensino tradicional de LE e o modelo CLIL de ensino” (WOLFF, 2005, p. 7). Em outras palavras, essa versão pode “auxiliar na implementação de CLIL em futuros programas escolares” (PAPAJA, 2014, p. 12).

A seguir, apresentamos a versão de CLIL com base nos trabalhos de Ioannou-Georgiou e Pavlou, (2011a, p. 15-16):

1. Diferentes tipos de imersão, parcial ou total, a depender da exposição e duração da experiência de ensino/aprendizagem em que a alguns, a maioria ou todo, o conteúdo é ensinado através da língua estrangeira.
2. Aulas de conteúdo em que os conteúdos curriculares, separados do linguístico, podem ser ensinados através da língua-alvo. Estes podem incluir: cidadania, design e tecnologia, estudos ambientais etc.
3. CLIL (*language showers*) no pré-primário e nos primeiros anos da educação básica, onde há uma exposição regular, curta e contínua ao CLIL, geralmente em uma área do conhecimento, apresentada na língua-alvo por 15 ou 30 minutos, várias vezes por semana.

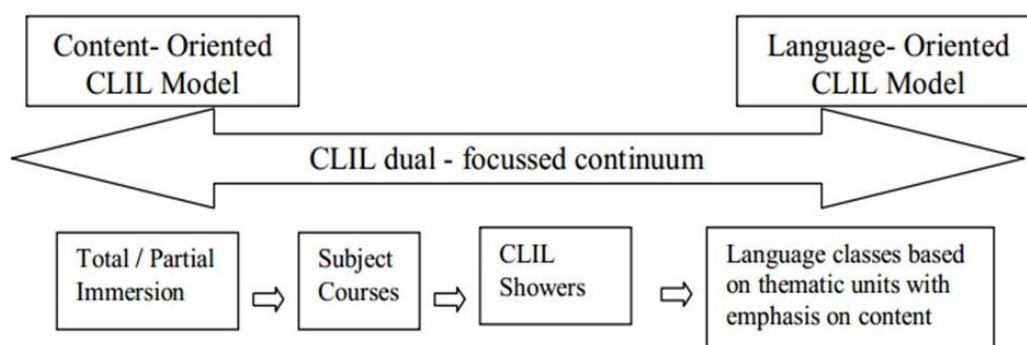
¹⁴ Disponível em: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf>. Último acesso em: 20-03-2016.

¹⁵ Hard CLIL: a type of partial immersion when almost half the curriculum or more is taught in a non-native language.

4. Aulas de línguas baseadas em unidades temáticas com ênfase no conteúdo em que a ementa (*syllabus*) e os planos de aula envolvem uma abordagem baseada em tópicos (*topic-based*), incluindo temas específicos ou conteúdos a serem abordados em sala de aula.

A figura 6, abaixo, apresenta de forma ilustrada a diversidade de abordagens em relação ao ensino por meio de CLIL.

Figura 6: Ilustração da diversidade de abordagens envolvendo o ensino de língua-conteúdo



Fonte: Ioannou-Georgiou e Pavlou (2011b, p. 16)

A figura acima ilustra dois caminhos básicos, dois percursos em que os professores podem se basear para montar seus cursos em CLIL: um caminho em que o ensino/aprendizagem é orientado para o conteúdo (*content-oriented*) e outro caminho que é orientado para a língua (*language-oriented*). Em ambos, conteúdo e língua estão integrados. Esta versão está em consonância com o modelo apresentado por Bentley (soft CLIL, hard CLIL). A versão *Content-oriented* é utilizada, por exemplo, em aulas por imersão total, ao passo que a *language-oriented* são aulas baseadas em unidades temáticas com ênfase no conteúdo. Essa última é a versão escolhida para o nosso trabalho.

A seguir, discutiremos a respeito das vantagens e desvantagens da utilização de CLIL.

1.2 VANTAGENS E DESVANTAGENS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E CONTEÚDO DE FORMA INTEGRADA

Embora muitos estudos tenham sido realizados sobre CLIL, ainda não é fácil fazer generalizações sobre os benefícios proporcionados por essa metodologia. CLIL possui

diferentes formas de aplicação em diferentes contextos (SIMES, 2009, p. 104) e toda essa flexibilidade impossibilita que tenhamos um quadro mais geral de seus resultados.

Mas, quais as vantagens que CLIL pode oferecer? Segundo Savić (2012, p. 5):

Pesquisas indicam que, quando devidamente implementada, seus benefícios são múltiplos. Ela pode contribuir para o aprimoramento das habilidades linguísticas e o conhecimento conteudístico dos aprendizes, mas também promove o multiculturalismo, o conhecimento intercultural e a compreensão. Ela também promove o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem e a aplicação de métodos e técnicas inovadoras de ensino. Além disso, o conteúdo associado ao ensino facilita o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a aprendizagem em geral (Tradução nossa).

Uma das vantagens de se trabalhar com CLIL está na sua aplicação prática. A possibilidade de apresentar uma abordagem holística para o ensino/aprendizagem que é *top down* (de cima pra baixo) e não *bottom up* (de baixo pra cima). O processo *bottom up* acontece quando tentamos entender a língua por meio da compreensão de suas partes individuais (a gramática). Dessa forma, CLIL possibilita que tratemos as questões referentes à gramática de forma natural e implícita.

Mas, quais seriam as vantagens e desvantagens de se utilizar a metodologia CLIL em aulas de LE? Abaixo, elencamos algumas das vantagens da aplicação da metodologia CLIL para os aprendizes¹⁶:

- através da exposição a conteúdos mais interessantes e autênticos (ou seja, do mundo real); a abordagem CLIL conduz o aprendiz a um envolvimento maior, auxiliando-o no aumento de sua motivação;
- através da natureza interativa e cooperativa do trabalho, a abordagem CLIL ajuda a aumentar a autoconfiança dos aprendizes, elevar a autoestima, fomentar a independência deles e lhes ensinar habilidades organizacionais;
- através de uma grande quantidade de horas em contato com a língua estrangeira ou com a segunda língua, a abordagem CLIL ajuda os alunos a melhorarem suas competências linguísticas; isso, conseqüentemente, irá levá-los a adquirirem a proficiência na língua;

¹⁶ Teaching Through a Foreign Language – A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching. Disponível em: <<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015 (tradução nossa).

- através das condições de aprendizagem mais favoráveis (o uso de estratégias de aprendizagem e habilidades de estudo comuns a ambos, conteúdo e linguagem), a metodologia CLIL promove o aprender a aprender;
- através da integração entre conteúdo e linguagem e do envolvimento dos alunos em atividades acadêmica e cognitivamente exigentes, a metodologia CLIL incentiva os processos de pensamento criativo.

Dessa maneira, a integração entre língua e conteúdo na educação formal tem atraído grandes apreciadores nas últimas duas décadas tanto na Europa quanto em outras partes do mundo (BANEGAS, 2011; COYLE, HOOD, MARSH, 2010; DALTON-PUFFER, 2007; NAVÉS, 2009). A ampla capacidade que CLIL possui possibilita que os aprendizes se desenvolvam cognitivamente durante a resolução das atividades. De acordo com Maley (2007, p. 3):

A crença que subjaz em relação à utilização da metodologia CLIL é a de que ensinar conteúdos através do inglês possibilita uma melhor preparação para a vida profissional do que ensinar o inglês como disciplina esvaziada de conteúdo. Existem, também, vantagens motivacionais claras em ensinar inglês com um propósito bem definido que é percebido como relevante pelos aprendizes.

Pesquisas apontam que os programas em CLIL têm proporcionado resultados bastante positivos, com alunos apresentando níveis mais altos de proficiência no idioma do que os alunos que utilizam a metodologia tradicional de ensino de línguas (LASAGABASTER e SIERRA, 2009). Contudo, as diferenças nem sempre são sólidas (DALTON-PUFFER, 2008; RUIZ de ZAROBÉ et al., (ed.) 2009; ALONSO et al., 2008; ADMIRAAL et al., 2006; AIREY, 2009). Existem estudos que demonstram que as vantagens dos aprendizes que utilizam CLIL nem sempre são acumuladas ao longo dos anos (RUIZ de ZAROBÉ, 2008). Evidências apontam que os alunos em CLIL superam os aprendizes que não aprenderam por CLIL em leitura e compreensão oral, fluência e vocabulário, mas em menor frequência em aspectos relacionados à pronúncia, precisão (*accuracy*), na linguagem escrita e falada (DALTON-PUFFER 2007 e 2008; LASAGABASTER, 2008; ALONSO et al., 2008; NAVÉS, 2009; RUIZ de ZAROBÉ, 2008). Segundo Harrop (2012, p. 60):

O modelo CLIL, como qualquer outro, possui limitações óbvias. Contudo, isso é algo raramente reconhecido. CLIL é geralmente descrito como um “banho linguístico” em que os aprendizes podem adquirir tudo o que eles

precisam para estar preparados para a comunicação no mundo real (DALTON-PUFFER, 2007; LASAGABASTER e SIERRA 2009). O risco de uma superestimação de seu potencial juntamente com uma falta de definição clara de resultados linguísticos esperados, podem levar a um prematuro e injusto desapontamento com os resultados.

Papaja (2012), no artigo intitulado “*The impact of students’ attitude on CLIL: A study conducted in higher education*¹⁷”, apresenta algumas vantagens e desvantagens da aplicação de CLIL. Sua pesquisa se baseou em alguns questionamentos que envolviam estudantes poloneses inseridos no modelo educacional em CLIL. Dentre os vários questionamentos apresentados pela autora ao longo de seu trabalho, destacamos apenas o último deles por se tratar de um questionamento de nosso interesse para esta seção. Segue-se a pergunta: “*Quais as vantagens e desvantagens de estudar conteúdos em língua estrangeira?*”. Eis os resultados encontrados pela pesquisadora.

Vantagens:

- “Uma vida melhor no futuro”
- “Possibilidade de se adquirir um emprego melhor remunerado”
- “A possibilidade de fazer um Mestrado no exterior”
- “Melhores oportunidades no futuro. Trabalhar no exterior”
- “A possibilidade de participar de programas de intercâmbio, tipo ERASMUS¹⁸”
- “Aprender muitas palavras de área específica”
- “Adquirir a possibilidade de pensar na língua estrangeira”
- “Ter acesso a muitos artigos, livros em inglês”
- “As aulas são mais desafiadoras”

Desvantagens:

- “Exige tempo”

¹⁷ Disponível em: <<http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/laclil.2012.5.2.10/2819>>. Acesso: 27 set. 2015.

¹⁸ O Programa Erasmus foi estabelecido em 1987, é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre Estados-membros da União Europeia e Estados associados, e que possibilita que os alunos estudem noutro país por um período de tempo entre 3 e 12 meses. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Erasmus. Acesso: 11 out. 2015.

- “Dificuldade em compreender o vocabulário especializado”
- “Requer mais concentração e mais pensamento”
- “Geralmente os professores não sabem ensinar”
- “Falta material adequado”
- “Os professores geralmente leem em um pedaço de papel e as aulas se tornam chatas”
- “Os professores não são professores de línguas e geralmente cometem equívocos”
- “Muito polonês usado”
- “Dificuldade em seguir os conceitos na língua estrangeira”
- “Os professores não sabem pronunciar certas palavras”

Como podemos notar, as vantagens de se trabalhar língua e conteúdo de forma integrada podem ser bastante significativas. Igualmente verdade é o fato de que as desvantagens também existem e precisam ser levadas em consideração.

Em virtude desse tipo de proposta exigir uma preparação e colaboração especial entre o professor de línguas e o professor da área especializada, essa acaba se tornando também uma das maiores desvantagens para a aplicação efetiva da metodologia (CAMMARATA, 2009, p. 569-574; COONAN, 2007; COYLE, 2007; COYLE, HOOD, & MARSH, 2010, p. 44; FERYOK, 2008; MEHISTO, MARSH, & FRIGOLS, 2008; YASSIN et al., 2010).

Na próxima seção discutiremos sobre a utilização da língua materna em turmas CLIL.

1.3 O USO DE LÍNGUA MATERNA (L1) EM TURMAS CLIL

Apesar de existir uma concordância quase universal para que os professores e alunos usem o máximo da língua-alvo (L2¹⁹) em salas de aula (LITTLEWOOD & YU, 2011, p. 73), na prática isso nem sempre é possível ou totalmente verdadeiro. Pesquisas apontam que, quando utilizada de forma adequada e sensata, a língua materna (L1) pode ser de grande valia no processo de ensino e aprendizagem por CLIL (LASAGABASTER, 2013, p. 17).

Pesquisadores como Guk & Kellog (2007), Storch e Aldosari (2010), Swain & Lapkin (2000) afirmam que a presença de L1 pode ser alta se os aprendizes compartilham a mesma

¹⁹ L2 é concebida como língua não materna (quando, por exemplo, indivíduos de uma determinada língua residem temporariamente em outro país falante de outra língua ou quando indivíduos de um grupo étnico com uma língua própria precisam aprender uma outra língua no mesmo país); LE é a língua estrangeira, que equivale a outra língua em outra cultura de outro país (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 65-66). Neste trabalho, porém, os termos L2 e LE serão usados como sinônimos.

língua materna, e é nesse tipo de contexto que estamos inseridos. “É comum nos estágios iniciais do programa responder às questões na língua materna [...]. Não espere manifestações espontaneamente autônomas na língua-alvo antes do terceiro ou quarto mês” (MEHISTO, MARSH e FRIGOLS, 2008, p. 105).

Uma pesquisa apresentada por David Lasagabaster (2013) mostrou que o uso de L1 entre os professores que trabalham com CLIL na Colômbia é algo bastante útil. No artigo intitulado *The use of L1 in CLIL classes: The teacher's perspective*²⁰, o autor apresenta os resultados de sua pesquisa demonstrando que a utilização de L1 está bastante presente entre professores e alunos colombianos. Segundo o autor, os professores consideram o uso da língua materna uma possibilidade positiva, pois acreditam que a utilização da mesma tem o poder de “auxiliar no aprimoramento da aprendizagem de língua e conteúdo no contexto CLIL” (LASAGABASTER, 2013, p. 17).

Segundo Littlewood e Yu (2011, p. 64): “Durante muitas décadas, o ensino de língua estrangeira tem sido dominado pelo princípio que diz que os professores de língua estrangeira deveriam apenas usar a língua-alvo”, o que a teoria apregoa às vezes não é o que acontece na prática, o que temos na prática são professores e alunos que buscam na utilização de L1 meios alternativos para tornar o ensino e aprendizagem de LE algo mais “confortável” (LASAGABASTER, 2013, p. 8), principalmente para os aprendizes que não possuem tanta prática e contato com o idioma estrangeiro. A verdade é que o uso de L1 em aulas de LE sempre esteve carregado de controvérsias (LASAGABASTER, 2013, p. 2).

No nosso contexto de escola pública, com todos os problemas educacionais que enfrentamos, isto é, salas de aula superlotadas, carga horária reduzida, materiais didáticos escassos, má formação do professor (OLIVEIRA, 2009, p. 28), pensar em propor um modelo de aula que fizesse uso apenas da língua-alvo seria algo impraticável de início; desse modo, precisamos considerar a realidade vigente e a atual conjuntura do modelo educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à escola pública.

Segundo Auerbach (1993), o uso da L1 promove “um sentimento de segurança e valida as experiências vividas pelos aprendizes, permitindo que esses se expressem. Assim, os aprendizes desenvolvem um sentimento que possibilita ‘tentar’ e ‘arriscar’ no inglês” (destaque e tradução nossa), principalmente porque possuímos um modelo de aula que não favorece o desenvolvimento da comunicação oral, ora porque não possuímos as ferramentas didáticas adequadas, ora porque nem mesmo os professores dominam aquilo que propõem

²⁰ Acesso online em: <http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

ensinar. Para corroborar o dito, compartilhamos a opinião de Oliveira (2009, p. 28-29): “Intuitivamente considero que a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam”.

Apesar de existir um bom número de pesquisas sobre o uso de L1 em turmas de língua estrangeira (STORCH & ALDOSARI, 2010), no que diz respeito às pesquisas sobre o uso de L1 em turmas CLIL esse número, de um modo mais geral, é quase inexistente (LASAGABASTER, 2013, p. 4).

Portanto, a pesquisa de Lasagabaster (2013), envolvendo professores colombianos, demonstrou que a utilização de L1 entre os professores pesquisados é algo comum em turmas CLIL. As análises das respostas fornecidas pelos informantes sustentam essa afirmativa. O autor também afirma que a quantidade de uso da L1 varia de professor para professor.

Em defesa do uso de L1 em turmas CLIL, os professores colombianos alegavam que o seu uso ‘auxiliava os estudantes na compreensão de conceitos abstratos’ e com isso eles aprendiam melhor. Os professores envolvidos na pesquisa de Lasagabaster (2013) se diziam ser completamente favoráveis ao uso de língua materna em turmas CLIL.

Outra pesquisa semelhante foi apresentada por Macaro (2009). Conforme esse autor, “banir a L1 da sala de aula de língua estrangeira pode significar a redução das oportunidades cognitivas e metacognitivas dos aprendizes (MACARO, 2009, p. 49, tradução nossa)”. Macaro (1997) ainda afirma que o uso exclusivo ou quase exclusivo da L2 não é um hábito, na maioria das escolas de ensino fundamental e médio do mundo inteiro, os professores compartilham pelo menos a língua oficial, assim o uso da língua-alvo nem sempre é uma norma, muitas das vezes é uma exceção (LASAGABASTER, 2013, p. 13).

Dessa forma, parece existir um medo coletivo de que a L1 possa interferir negativamente na aprendizagem da L2, por isso muitos professores procuram eliminar a presença da L1 nos ambientes de ensino/aprendizagem. Nos anos 1980, Edelsky (1986) demonstrou que o uso de dois idiomas não era um fator para o fracasso em turmas bilíngues, e que o uso da língua materna não interfere na aquisição da língua estrangeira; o autor apontou, ainda, os pontos fortes e não os pontos fracos que o uso de L1 pode ter no processo de aquisição de L2 (MÉNDEZ & PAVÓN, 2012).

Ressalta-se que os aprendizes de LE fazem conexões entre L1 e L2, por isso os professores deveriam criar mecanismos para que essa ferramenta pudesse ser usada de forma que viesse a somar. Swain e Lapkin (2000) salientam a importância dos professores estarem atentos para que o uso da L1 não venha a substituir, em vez de auxiliar a aprendizagem de L2.

Ardeo (2013, p. 30) afirma que uns dos princípios-chave da abordagem CLIL subjaz em uma maior tolerância no uso da língua estrangeira por alunos não nativos. Existe um maior suporte na produção da língua-alvo, em oposição ao ensino tradicional de línguas. Ainda segundo Ardeo, a metodologia CLIL também tolera um uso maior da língua materna (em ambientes monolíngues, por exemplo) e um maior uso de estratégias de *code-switching*²¹.

No que concerne a pesquisas feitas em turmas CLIL, Muñoz e Navés (2007, p. 164) relatam os resultados de pesquisas sobre o uso da metodologia CLIL em universidades espanholas (UAM em Madri, UB em Barcelona). De acordo com esses autores, 2 anos é o tempo necessário para que esses aprendizes apresentem uma vantagem em termos de competência linguística. Em turmas de nível secundário, Lasagabaster (2008, p. 38-40) refere-se à vantagem entre 1 a 2 níveis na competência linguística geral, em particular na competência de produção escrita. Do Coyle (2007, p. 561) aponta, em relação ao nível das competências de aprendizagem de vocabulário, que há uma melhoria de desempenho no grupo de alunos que estão envolvidos com a metodologia CLIL. Muito embora ainda existam vozes preocupadas com o fato de que questões linguísticas possam limitar a aprendizagem do conteúdo (HELLEKJAER & WESTERGAARD, 2003). Para Dalton-Puffer (2007, p. 5) e Gregorczyk, (2012, p. 22), esse tipo de desconfiança se dá, principalmente, na atual redução da complexidade cognitiva dos conteúdos abordados ou no abrandamento forçado no ritmo de trabalho com os alunos.

Assim, a utilização de L1 em turmas CLIL pode ser de grande valia, desde que o foco sobre o que se busca aprender não seja perdido. A todo momento buscamos transparecer que o foco principal da aula é a aprendizagem do conteúdo, a língua inglesa seria o veículo pelo qual eles (os alunos) buscariam o conhecimento, e nesse ponto, em certa medida, acreditamos que cumprimos a nossa meta. Reconhecemos que ensinar uma língua estrangeira em escola pública, com salas de aula superlotadas e monolíngues é algo extremamente difícil, por isso pensamos na L1 como uma ferramenta importante para a compreensão. Compartilhamos, assim, o pensamento de Storch e Aldosari (2010, p. 132, tradução nossa):

[...] o uso de L1 pelos aprendizes parece servir a importantes funções cognitivas, sociais e pedagógicas. Isso, é claro, não quer dizer que os aprendizes deveriam ser encorajados a usar a L1 extensivamente. Em vez disso, as descobertas sugerem que restringir ou proibir o uso de L1 em turmas de L2 significa negar aos aprendizes a oportunidade de usar uma ferramenta importante.

²¹ O *code-switching* (em português: alternância de códigos) diz respeito ao 'uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional' (PORTO, 2007, p. 1).

Em suma, a pesquisa de Lasagabaster (2013), apontou que o uso de L1 em turmas CLIL, principalmente em contextos monolíngues, é algo que ocorre naturalmente e que pode ter um efeito positivo desde que utilizado com o intuito de auxiliar os aprendizes na árdua tarefa de aprender língua e conteúdo conjuntamente.

CAPÍTULO 2

2 INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

2.1 “PROFESSOR, SÓ APRENDI O VERBO TO BE”

Ensinar inglês na escola pública nunca foi uma tarefa muito fácil. Apenas em 2011, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os estudantes brasileiros da rede pública tiveram acesso ao material didático que seria utilizado nas disciplinas de inglês e/ou espanhol nas escolas públicas de todo o país. Até então, as únicas ferramentas disponíveis ao professor se resumiam ao marcador de quadro (ou giz) e a lousa. Pouquíssimas eram as escolas que disponibilizavam apostilas, aparelhos de CD ou televisão, salas de leitura e/ou informática para os alunos (em muitas localidades isso ainda não é uma realidade). Apesar de todos os avanços conquistados, o ensino/aprendizagem de LE, em muitas realidades, ainda é tratado com total indiferença. Segundo Lima (2011, p. 159):

É público e notório o descaso com que o ensino de línguas estrangeiras sempre foi tratado nas escolas brasileiras, principalmente naquelas da rede pública, apesar das leis, das resoluções e das diretrizes publicadas no intuito de reverter – ou não – essa situação.

Dentre as muitas críticas direcionadas à escola pública, boa parte delas recai sobre as práticas pedagógicas do professor de LE. O despreparo, a má formação, ou a não formação, conforme aponta o British Council (2015), ao destacar que boa parte desses profissionais não possui formação em sua área de atuação, são alguns dos maiores entraves na atuação dos docentes. De acordo com Paiva (2011, p. 34), até mesmo os professores habilitados são, muitas vezes, despreparados (PAIVA, 2011, p. 34).

Nesse sentido, linguistas aplicados críticos, como Celani (2001, 2003, 2005), Pessoa (2002, 2006, 2011), Magalhães (2002), Sturm (2008) e Liberali (2009), discutem a necessidade de se formar professores autônomos com capacidade para refletir sobre a sua prática, para tomar decisões e para serem críticos da realidade que os cerca (DUARTE, 2012). Procuramos nos apoiar no pensamento de pesquisadores consagrados para propor alternativas para a aprendizagem de LE.

A falta de um processo de formação continuada tem impossibilitado que os professores inovem suas práticas pedagógicas e que tenham contato com outras formas de abordagem do ensino de línguas. Segundo SCHÜTZ (2006):

Desde o século XVIII até meados do século XX (e até hoje na maioria das escolas de ensino médio) a metodologia predominante foi sempre um misto de tradução e gramática. Essa abordagem, calcada na ideia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais, teve sempre como objetivo principal ‘explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com a finalidade de se estudar sua literatura e traduzir’.

Como podemos observar nas palavras Schütz, traduzir parece ser o *grand finale* no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de nosso país, uma herança do método *Grammar-translation*²². Sobre o ensino através do método *grammar-translation*, de acordo com Oliveira (2014, p. 76):

O ensino de gramática tem uma característica bem específica no método de gramática e tradução: ele é feito de forma dedutiva. O professor apresenta formalmente as regras sintáticas, geralmente usando quadros de elementos gramaticais e paradigmas sintáticos, sem deixar de apresentar também as famigeradas exceções às regras. Depois ele aplica as regras a exemplos cuidadosamente escolhidos para encaixarem direitinho nas regras apresentadas.

Vale salientar que o que propomos com este trabalho não é a substituição do modelo tradicional (EFL) de ensino por um outro tipo de abordagem, como se isso fosse uma panaceia para o ensino/aprendizagem de LE, não temos essa pretensão. Apenas buscamos explorar as possibilidades que a disciplina oferece. Segundo Leffa (2009, p. 121), existe dentro da língua inglesa um leque muito grande de opções que podem ser oferecidas ao aluno, atendendo aos mais diferentes gostos e necessidades. Ainda segundo esse mesmo autor, o conteúdo a ser trabalhado com os alunos não precisa ficar preso às regras da gramática, a listas de palavras ou mesmo a determinada habilidade, como a ênfase na leitura, proposta pelos PCNs. “[As aulas] podem ir além de tudo isso. Podem ser mais panorâmicas ou mais específicas. [O professor] pode trabalhar com poesia ou prosa, com esporte ou música, clássica ou popular, *heavy metal* ou *hip hop*”.

Segundo Paiva (2007, p. 32) “Nos dias de hoje, entender ensino de língua como restrito à aprendizagem de gramática e vocabulário pouco ajuda o aluno a lidar com a

²² Preferimos deixar o termo em inglês por se tratar de uma nomenclatura já bastante consolidada na área.

realidade em que nos encontramos, onde o inglês cada vez mais nos cerca”. A mesma autora argumenta: “Sou contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical [...]. A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais” (PAIVA, 2009, p. 32-33).

Entendemos que ensinar a gramática da língua não é algo condenável, não defendemos que os professores de LE devam deixar de ensinar a gramática do inglês. O que procuramos advogar é que ensinar apenas a gramática da língua inglesa nas aulas de LE é algo que deveria ser repensando pelos professores de inglês. A disciplina oferece inúmeras possibilidades de ensino, essas deveriam ser exploradas.

Quanto ao livro didático (LD) distribuído pelo PNLD, ele apresenta alguns aspectos não linguísticos em seu compêndio. O volume 1 da coleção *High Up*, das autoras Dias, Jucá e Faria (2015), por exemplo, aborda conteúdos referentes à geografia e à cultura da Nova Zelândia, no entanto, a atividade foi elaborada para ser explorado o verbo *to be*, conforme mostra a figura 7, abaixo.

Figura 7: CLIL no LD da rede pública

3 Read some facts about New Zealand and circle the forms of the verb *to be*.

Cool facts about New Zealand

1. A kiwi is not a fruit - it is New Zealand's native bird and a nickname for New Zealanders.
2. Queen Elizabeth II is officially the queen of the country. She is represented in New Zealand by a Governor General.
3. New Zealand has two official national anthems. They are "God Save the Queen" (the English National Anthem) and "God Defend New Zealand".
4. There are approximately nine sheep to every human in New Zealand.

Adapted from <listiverse.com>. Accessed on Oct 18, 2012.

Fonte: Dias, Jucá e Faria (2015, p. 18)

Outros aspectos não linguísticos presentes nesse volume incluem a culinária brasileira, estilos de aprendizagem, tecnologia, entre outros, tudo de forma bastante superficial. Não é esse tipo de abordagem que estamos propondo para o ensino de LE; propomos tratar sobre o ensino/aprendizagem da seguinte maneira: a produção e o uso dos mosaicos na Roma Antiga, a produção literária e vida de Ovídio e Virgílio, a organização do sistema solar, o nosso

sistema circulatório, para citar alguns, todos com o propósito de aprendizagem em primeira instância no conteúdo. Acreditamos que o ensino/aprendizagem desses conteúdos não linguísticos poderia surtir um efeito muito mais interessante na sala de aula de LE.

Mas, se o livro didático apresenta questões não linguísticas em seu bojo, qual então a diferença da aula que propomos para a já existente? O foco. Nosso projeto pretende dar especial ênfase ao ensino do conteúdo em detrimento da língua. A proposta CLIL é que a língua estrangeira seja utilizada como veículo, um suporte pelo qual o conteúdo de outra disciplina é aprendido. Nosso intuito é que, nessa jornada, os aprendizes estejam envolvidos na aprendizagem de ambos os aspectos, língua e conteúdo. Assim, pretendemos demonstrar, ao final, que a aula de LE tem muito a oferecer quando associada a outra disciplina da grade curricular.

Assim, a busca por inovação no processo de ensino/aprendizagem é algo que precisa ser feito, a fim de que possamos avançar nos modos de aprender e ensinar. Frases jargões do tipo “professor, só aprendi o verbo *to be*” não farão mais sentido quando o foco da aula não mais for a gramática da língua. Em CLIL a gramática é aprendida de forma indutiva.

Para cobrir a própria incompetência, muitos professores utilizam estratégias argumentativas, afirmando, por exemplo, que seus alunos “não têm o nível necessário para acompanhar o LD”. É fácil culpar os alunos, pois são os oprimidos, no sentido freiriano da palavra (FREIRE, 1987). Como bem atesta Leffa (2011a, p. 18): “Apontar um culpado é sempre uma tarefa que exige muito poder de argumentação para que possamos persuadir o interlocutor de que não estamos encobrindo a nossa própria incompetência”. Ainda segundo Leffa (2011b, p. 31):

Há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda. Condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo.

É nesse tipo de contexto que se criam os ‘bodes expiatórios’ (LEFFA, 2011, p. 15-16): “Põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados”.

Todo esse descaso envolvendo o ensino da disciplina tem sido um fator fundamental para a criação de mitos que reverberam no meio educacional, são vozes que anunciam que as aulas de inglês são de pouca expressividade, sem muita importância para o cotidiano dos

alunos; além disso, também transformam a disciplina em uma ‘terra de ninguém’ em que qualquer um pode se ariscar a lecionar. De acordo com Siqueira (2011, p. 98): “Pensam os diretores e administradores que, por ser uma disciplina ‘menor’ que não reprova e aparentemente não possui função alguma na vida do aprendiz, qualquer um pode assumi-la e, com certeza, ‘dar conta do recado’” (destaque do autor).

Preocupante deveria ser o sentimento de impotência e descuido, falhamos quando percebemos que não alcançamos o nosso objetivo final. Segundo Bernardo (2007, p. 98), “É realmente preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, parece estar estudando inglês pela primeira vez”. Cabe salientarmos aqui que, muito embora a escola pública sofra com tantas críticas, temos sim bons exemplos de escolas públicas em nosso país²³.

As mudanças no modo de ensinar e aprender uma LE precisam acontecer, adequações e inovações precisam existir. Para que essas mudanças se efetivem é preciso que ocorram debates sobre o fazer pedagógico. Reflexões, propostas de modelos alternativos precisam ser testados, tudo em prol da melhoria da aprendizagem, inovações no fazer pedagógico que elevem o grau de motivação dos aprendizes e que promovam a mudança no ensino de LE, principalmente no que se refere à escola pública. Mas, para isso, é preciso que professores, aprendizes e pais se unam na busca pelo ensino de qualidade. Conforme Oliveira (2009, p. 149):

Unir as pessoas que se interessam em realizar a mudança pode ser um passo decisivo para que essa mudança se torne realidade. Enquanto cada professor lamentar os seus problemas e admitir para si e para os outros que nada há a fazer porque a instituição é mais forte, então nada será feito. Mas, se por outro lado, mais e mais professores interessados nessa mudança se unirem para buscar uma saída, talvez tenhamos uma educação pública diferente num futuro próximo. É preciso deixar de lado o discurso da derrota e adotar ações que levem à vitória.

É preciso vencer o discurso que apregoa que a disciplina de LE é pouco eficiente naquilo que ela propõe. Mas, para isso, faz-se necessário que os professores inovem na prática pedagógica, aperfeiçoem as técnicas de ensino e apresentem alternativas para o modelo atual de ensino/aprendizagem de LE.

²³ Para saber mais sobre bons projetos em ensino de língua inglesa na escola pública acesse: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=21392>. Último acesso em 20-03-2016.

O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível (COX & ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10).

Portanto, é possível apresentar caminhos para trilhar, apontar alternativas possíveis para o ensino de LE. As aulas de línguas podem ser tão instigantes, interessantes, significantes e desafiadoras quanto qualquer outra disciplina. As possibilidades que a disciplina oferece são inúmeras, e essas possibilidades merecem ser exploradas. Para que tal realidade se concretize, o primeiro passo é plantar a semente da objetividade, assim buscaremos colher os frutos de forma efetiva.

2.2 SALA DE AULA DE INGLÊS: LUGAR DE INQUIETAÇÃO E INSTABILIDADE

O inglês adquiriu proporções globais nas últimas décadas (GRADDOL, 2006). É cada vez maior a utilização do inglês para diversos fins, seja no campo dos negócios, no campo acadêmico ou no campo do lazer (viagens, jogos, cinema, música etc.). Segundo Paiva (2005, p. 10):

O inglês é uma epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e nos jargões de inúmeras profissões, como a informática, a economia e a publicidade.

Moita Lopes (2005) afirma que, atualmente, mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, considerando que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. De acordo com Le Breton (2005, p. 16): “o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”.

Assim, é interessante notar que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma. Segundo Berger (2005, p. 97), “a maior quantidade de informação que circula hoje está em inglês”. Para muitos, a língua inglesa se tornou a língua da globalização (LACOSTE, 2005, p. 8). De acordo com Rajagopalan (2005, p. 149):

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é ¼ da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia [sic]. Acrescente-se a

isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história.

Com tanta informação sobre o papel e o *status* do inglês na atualidade, não podemos deixar de mencionar que o idioma inglês é hoje uma língua mundialmente reconhecida como língua global (GIMENEZ et al., 2011; CANAGARAJAH, 2007), internacional ou franca (RAJAGOPALAN, 2011, 2012; SIQUEIRA, 2011, 2012).

Fizemos essa breve introdução sobre o *status* do inglês como língua global para demonstrar o quão importante a língua inglesa se tornou nos últimos anos no cenário internacional e para refletirmos sobre como essas informações precisam estar presentes no exercício de nossas atividades docentes em sala de aula. É preciso que fortaleçamos o discurso da necessidade de aprendermos uma LE no contexto da escola pública. Mas, também é importante salientarmos que o problema não pode recair apenas sobre ela. Mencionamos a escola pública porque este trabalho de pesquisa envolve diretamente a mesma. O “não funcionamento” (LIMA, 2011) do ensino de inglês como LE é algo muito mais abrangente, e isso nos faz pensar sobre o real propósito do ensino desse idioma. Celani (2003, p. 20) argumenta que, embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, é na escola pública que essa situação parece ser mais aguda. A referida autora ainda afirma que o ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: “O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua?”

A sala de aula de LE é composta por indivíduos das mais diferentes culturas, são pessoas que trazem suas experiências de outros ambientes, um emaranhado de realidades diversas que muitas vezes se contradizem; trata-se de crianças, jovens ou adultos que fazem parte desse universo que é a escola, e que participam do arranjo complexo que é aprender uma LE. Um processo que envolve uma série de habilidades, como bem descreve Micolli (2010, p. 33):

O ensino de uma língua estrangeira é, tradicionalmente, concebido como processo de natureza essencialmente cognitiva e individual. A concepção cognitiva entende a aprendizagem como processo de associações entre o novo e o conhecido. Quem aprende busca associar o conhecimento novo que a língua estrangeira representa a algo já conhecido, ou seja, à sua língua materna. Por isso, o processo de aprendizagem é caracterizado como sendo de natureza progressiva, e dependente das características individuais de quem aprende.

O contexto histórico é determinante para se decidir o que ensinar/aprender em salas de aula de LE; apesar da aprendizagem de línguas ser tradicionalmente dividida em quatro partes essenciais, sendo elas: a fala, a leitura, a escrita e a compreensão aural. No decorrer da história, o ensino de línguas foi se adequando às necessidades da época. Segundo Oliveira (2009, p. 23), entre os séculos IX e XIX, época em que viajar era uma atividade extremamente difícil, os contatos entre as culturas se davam basicamente por meio de textos literários. Nesse sentido, era bastante natural ensinar línguas estrangeiras para o desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes.

Assim, trabalhar os aspectos referentes à leitura em LE tinha o seu propósito, formar leitores em LE. A modernidade e os avanços tecnológicos e científicos nos colocaram novos desafios, movidos pela informação rápida e pela globalização nos vemos obrigados a desenvolvermos outras habilidades linguísticas, não somente a leitura. A educação parece apontar para um caminho em que os saberes se entrecruzam, por isso vemos a necessidade de compreendermos o processo de ensino/aprendizagem não como disciplinas distintas e separadas entre si, mas como uma teia de saberes que se interligam e que proporcionam uma aprendizagem mais desafiadora e significativa.

Essa crescente onda de informação rápida fez com que tivéssemos contato com o inglês por um caminho muito natural, por isso, é relevante considerarmos que alguns aprendizes, já na fase inicial de sua aprendizagem formal, adentram a sala de aula com algum conhecimento da língua estrangeira adquiridos pelos mais diferentes meios, seja através do cinema, das músicas internacionais, internet etc., os caminhos são os mais diversos; podemos ter também, compartilhando o mesmo ambiente, aprendizes que dizem não ter tido nenhum contato mais próximo com a língua inglesa até ter adentrado a sala de aula. São diversas as experiências que compõem a cultura da sala de aula e o professor precisa estar atento para não privilegiar uns em detrimento de outros, a escola precisa ser um ambiente inclusivo e não exclusivo.

O processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola pública precisa acompanhar os avanços e as mudanças que ocorrem fora dela, novos modelos de aulas, novas ferramentas de aprendizagem, novos modos de ensinar e aprender uma LE precisam ser apresentados para que possamos julgar o que pode ou não ser útil, o que funciona ou não, tudo a fim de tornarmos a sala de aula um local mais atrativo para professores e alunos. É preciso que discutamos como fazer das aulas de LE uma experiência mais prazerosa e significativa, algo que demonstre que aprender inglês não se resume somente a aprender a falar ou ler em inglês, mas também como aprender a utilizar o inglês como ferramenta de aprendizagem de outras

disciplinas. Assim, procuramos nos afastar do discurso negativo que envolve a sala de aula de inglês (OLIVEIRA, 2009), alvo de inúmeras críticas: “o retrato negativo no uso e na aprendizagem de língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos” (SCHEYERL, 2009, p. 126). Todo esse discurso poderia ser outro.

No entanto, oferecer uma abordagem alternativa para o ensino de LE é algo extremamente complicado, pois, segundo Siqueira e Anjos (2012, p. 138), boa parte dos professores de LE foram “treinados” para transmitir aspectos fonológicos, fonéticos, morfológicos, semânticos, sintáticos, pouco se fala em aspecto cultural, local e global, e/ou em aspectos referentes à cidadania:

[...] entendemos que um dos primeiros passos para que o ensino de inglês realmente funcione na escola pública é nos engajarmos em uma revisão e consequente superação de tais práticas, uma vez que os próprios alunos já fazem disso um mote que denota de forma dissimulada e cruel o papel de desimportância e desprestígio atribuído às LE, inclusive o inglês, a poderosa língua da globalização (Ibidem).

Como podemos observar, o modelo tradicional (*grammar translation*) é um dos modos de abordar o ensino/aprendizagem de LE, o mais comum talvez, mas não o único. Existem outras abordagens metodológicas e, neste trabalho, defendemos uma alternativa.

De acordo com Graddol (2006, p. 82):

Existe uma diversidade extraordinária de modos de ensinar e aprender inglês no mundo inteiro, mas algumas ortodoxias claras surgiram. ‘Inglês como Língua Estrangeira²⁴’ tem sido a ortodoxia dominante na segunda metade do século 20th, mas parece estar cedendo espaço a uma nova ortodoxia, mais adequada às realidades do inglês global.

Nesse sentido, é possível tratar de aspectos não linguísticos em aulas tipicamente linguísticas. Para isso se faz necessário que estejamos preparados para atuar também como professores intermediadores do conhecimento interdisciplinar. Em certa medida os livros didáticos de LE já trazem alguns aspectos referentes ao conhecimento não linguístico, e os cursos de formação de professores precisam estar atentos a esse aspecto. As palavras de Freire (1996) nunca foram tão atuais: “Na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

²⁴ Em inglês: *English as a Foreign Language (EFL)*.

2.3 INGLÊS COMO DISCIPLINA DE (DES)PRESTÍGIO

Os desafios para o ensino de inglês na escola pública são muitos, os problemas vão desde a infraestrutura da escola, formação dos professores, falta de recursos didáticos para a aplicação plena da disciplina, até mesmo a vulnerabilidade social das famílias influencia no desempenho dos alunos (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 24).

O discurso da ineficiência instaurou-se nas salas de aula de LE diminuindo o potencial que a disciplina possui e aumentando a crença de que só se aprende inglês nos cursos livres de idiomas. Segundo Cox e Assis-Paterson (2007, p. 12), a ordem natural da sociedade capitalista apregoa que só aprende inglês quem pode pagar pelas aulas nos cursos livres, ou seja, para se obter esse capital cultural é preciso comprá-lo. As referidas autoras ainda afirmam que essa crença, embora não assumida explicitamente, é apoiada implicitamente pela inércia em mudar seu *status* de incompetente.

Em recente pesquisa divulgada, o British Council²⁵ investigou a atual situação do ensino de inglês nas escolas públicas do nosso país. A pesquisa teve como principal objetivo compreender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira, bem como apontar as principais dificuldades encontradas pelos professores no exercício de suas funções. A falta de um órgão regulador para o ensino da disciplina tem feito com que ela seja ministrada por professores com distintas formações.

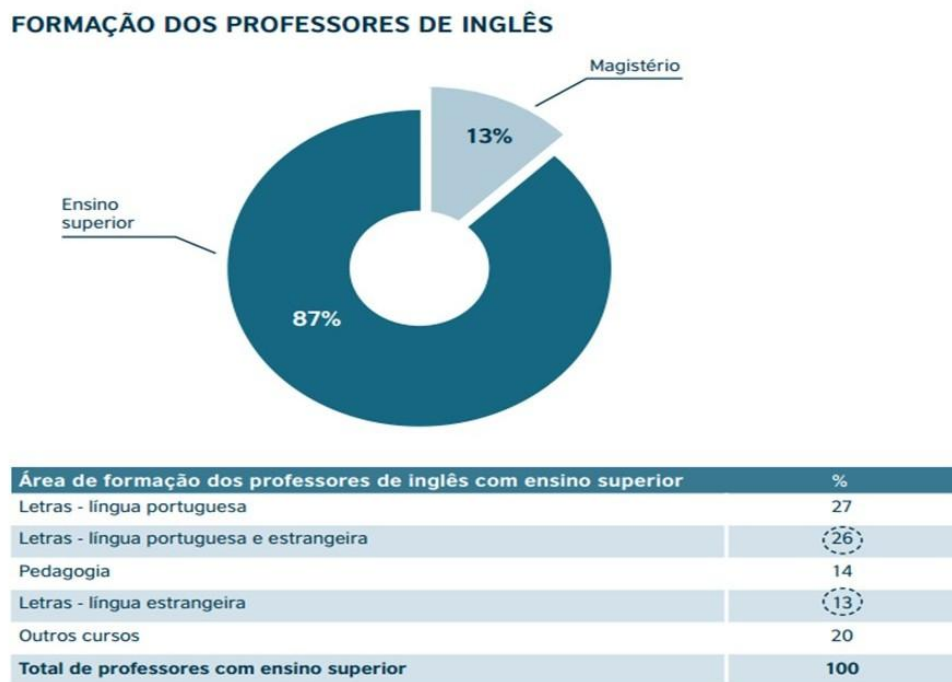
Ainda segundo o British Council (2015, p. 8), o ensino de inglês é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. A falta de indicadores para o ensino de língua inglesa, como o IDEB e o SAEB para o ensino de Português e Matemática, reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular, o que torna ainda mais difícil o acompanhamento da qualidade da oferta e a geração de estratégias comuns para a melhoria do aprendizado. Pensamento parecido é compartilhado por Oliveira (2011, p. 72):

Assim como os bacharéis em direito precisam fazer um teste para obter a licença para exercer a profissão, os professores de inglês teriam também um certificado de que estariam aptos para a função para a qual se preparariam. Tal decisão implicaria mudanças verdadeiras nos cursos e também uma postura diferente dos professores.

²⁵ O British Council é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Promovemos cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação. Fonte: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Último acesso: 20/11/2015.

Quanto à formação dos professores de inglês da rede pública, o British Council (2015) mostrou que 87% desses professores possuem nível superior, outros 13% possuem formação em magistério. Desse total que possui nível superior, 27% possui formação em Letras - Língua Portuguesa, 26% possui formação em Letras – língua portuguesa e estrangeira, 14% possui formação em Pedagogia, 13% possui formação em Letras – língua estrangeira, outros 20% possui formação em outros cursos de graduação, conforme é ilustrado na figura 8, a seguir.

Figura 8: Formação de professores de inglês



Fonte: British Council (2015, p. 12)

Mesmo com todo o *status* que o idioma tem ganhado nos últimos anos, como língua global, a língua das comunicações internacionais, e língua da informática, ainda é forte nas escolas públicas a prevalência de uma visão do inglês como disciplina de pouco prestígio ou de desprestígio. Segundo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 6), “A incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês vem colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social”.

Para os professores de inglês de uma pesquisa realizada por Paiva (1997), a língua inglesa é uma disciplina de segundo plano, com pouca carga horária. Os professores também

reclamam de que matérias como física e química são privilegiadas e de que os próprios colegas de trabalho os menosprezam.

A pouca ênfase dada às práticas de comunicação e a supervalorização do ensino das estruturas gramaticais podem ser um dos fatores que contribuem para o desprestígio da disciplina de LE. Segundo Savignon (1983 apud COX e ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17), as estruturas da língua e o uso do vocabulário devem ser vistas como ferramentas para o fazer e não como fatos por conhecer.

Mesmo as práticas de comunicação oral em aulas de LE também têm sofrido críticas. Segundo Moita Lopes (1996 apud COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p. 18), a leitura, ancorada na suposta motivação instrumental e pragmática, é mais apropriada às necessidades dos aprendizes brasileiros que, na sua maioria, não têm a oportunidade de falar inglês com falantes nativos e precisam de inglês principalmente para ler.

Os problemas envolvendo o ensino de inglês não estão apenas ligados às práticas pedagógicas. Segundo a British Council (2015, p. 9):

Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte a sul do país. As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários.

Ou seja, o problema perpassa por muitas outras instâncias, a (de)formação do professor de LE é apenas uma delas. É preciso olhar o retrato completo antes de tirarmos qualquer conclusão.

Quanto às dificuldades vivenciadas pelos professores de inglês, a pesquisa do British Council apontou, respectivamente: os recursos didáticos, a desvalorização e o distanciamento (o idioma inglês é considerado irrelevante ou de pouca relevância para os alunos e para a escola), as dificuldades no planejamento, contratos e salários ruins e, por fim, a carga horária insuficiente. A figura 9, abaixo, demonstra os dados da pesquisa sobre as dificuldades dos professores.

Figura 9: Dificuldades vivenciadas pelos professores de inglês da rede pública

PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.



P24.1: Considerando sua realidade atual, quais destas situações você vivencia no seu trabalho como professor de inglês da rede pública? (R.M.)

Fonte: British Council (2015, p. 15).

Todos esses problemas têm contribuído para a desvalorização do ensino de inglês na EP. Os desafios são inúmeros. Nas palavras de Barreiros (2013, p. 36):

Desafio é a palavra que caracteriza o cenário encontrado pelos professores de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, pois além de ter que lidar com a falta de recursos, os poucos tempos de aula, as turmas lotadas, etc., eles precisam lidar com o desprestígio da disciplina, que é acentuado por esses fatores, além de fazer com que a língua estrangeira se torne includente, lutando contra todos esses mecanismos de exclusão que já estão situados no contexto escolar.

Sendo assim, é preciso apontar caminhos para que a disciplina seja reconhecida como uma disciplina de prestígio, capaz de abrir portas para a inserção no mundo cada vez mais exigente. De acordo com o British Council (2015, p. 24) “Enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, o que prejudica a inserção do Brasil em um contexto globalizado”.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um trabalho de natureza aplicada, pois objetivou gerar conhecimentos para a aplicação prática. Quanto à abordagem, possui um caráter quanti-qualitativo. Segundo Chizzotti (1998, p. 34), “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”. Dessa forma, trabalhamos com dados tanto numéricos quanto escritos, por isso a escolha desse tipo de abordagem.

A abordagem qualitativa busca “compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). Segundo Denzin e Lincoln (2005 apud KIRSCHBAUM, 2013, p. 181a), as pesquisas *quali* são percebidas como adequadas a uma abordagem em que o foco do trabalho se dá na investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos. Já as pesquisas *quanti*, por sua vez, são reconhecidas como adequadas ao paradigma positivista, pois se calcam sobre a dedução de hipóteses oriundas da teoria estabelecida. Na abordagem *quanti* o material coletado deve ser mensurado e condensado em variáveis (KIRSCHBAUM, 2013, p. 181b).

Quanto aos objetivos, este trabalho se apoia nos princípios da Prática Exploratória, pois pretende apontar caminhos alternativos para o ensino/aprendizagem de LE/inglês na escola pública.

No que se refere aos procedimentos técnicos, esta pesquisa está fundamentada no princípio de pesquisa-ação educacional, que é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento profissional de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar sua prática educativa e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445). A pesquisa-ação educacional, nas palavras de Franco (2005, p. 483), caracteriza-se como:

uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Assim, consideramos de extrema importância o caráter colaborativo entre pesquisador e participantes para que os resultados colhidos possam ser satisfatórios para ambas as partes envolvidas nesse projeto.

A aplicação prática do projeto ocorreu da seguinte forma: inicialmente, procuramos a secretaria da escola, e fomos muito bem recebidos pela direção. Relatado o motivo de nossa presença na instituição, a direção marcou uma reunião com a professora titular da turma em que seria aplicado o projeto. Nesse mesmo dia, conversamos com a professora regente, anunciamos que precisaríamos de duas unidades letivas (II e III unidades), e a mesma não fez qualquer objeção à aplicação do projeto. Na semana seguinte à reunião com a direção e professora iniciamos a aplicação das atividades.

As aulas foram presenciais, ocorrendo em dois horários semanais de 50 minutos cada, no total foram 15 encontros (75 hs/aula). Nossos horários precisaram seguir o calendário de atividades e horários regulares da escola. Ou seja, a aplicação do projeto seguiu conforme a rotina de aulas da escola. Durante nossa presença na turma, houve uma troca de horários no quadro escolar, mas isso não interferiu no andamento das atividades, apenas foi trocado o dia e horário de nossos encontros.

As aulas precisaram ser suspensas em dois momentos em virtude de atividades extraclasse previstas no calendário escolar: a comemoração do 7 de setembro e o grêmio estudantil (jogos interclasse que fazem parte do calendário escolar e que aconteceram no mês de outubro).

Além disso, também foi respeitado todo o roteiro para composição de notas da escola (divisão de notas entre as atividades para a elaboração do resultado final da unidade), bem como o preenchimento das cadernetas com o conteúdo programático etc.).

O período de intervenção se estendeu entre 12 de junho e 29 de outubro de 2015.

3.2 OS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram os alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. A turma era composta por 35 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 22 do sexo feminino, com faixa etária entre 15 e 17 anos.

3.3 OS MATERIAIS DE APOIO DIDÁTICO

Todo o material de apoio (atividade impressa, piloto para quadro-branco, por exemplo) foi custeado pelo professor-pesquisador, exceto as avaliações finais das unidades II e III; essas foram disponibilizadas pela escola (35 cópias por unidade). Salvo a exceção, a escola ou os alunos não tiveram nenhuma despesa financeira com o desenvolvimento deste trabalho.

Como material de apoio didático, foram utilizadas 18 (dezoito) atividades previamente elaboradas e disponibilizadas para *download* e cópia, 10 (dez) das atividades foram disponibilizadas gratuitamente pela *Oxford University Press* (disponível online²⁶), e outras 7 (sete) pela *Macmillan*²⁷. Todas elas eram fotocopiáveis. Logo, não houve infração aos direitos autorais.

Cada aluno teve acesso a uma cópia das atividades. Essas, por sua vez, eram entregues a cada encontro. Ocasionalmente foram trabalhadas duas atividades.

3.4 O LOCAL DE PESQUISA

Como local de pesquisa foi escolhida uma escola pública estadual, em Vitória da Conquista, na Bahia. Essa escola foi escolhida por se encaixar no perfil do projeto, uma escola pública, e por ser de fácil acesso para o pesquisador.

A sala era arejada e limpa, possuía lousa branca e aparelho de televisão na sala, janelas amplas, sem ventilador de teto ou similar.

3.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados:

- 1) Sequência didática 1, 2 e 3 (material didático utilizado durante as aulas);
- 4) Atividades de sondagem 1 e 2 (atividades extras que buscam averiguar a aprendizagem do conteúdo aplicado);
- 5) Registro observacional das aulas (feito pelo próprio pesquisador);

²⁶Disponível

em: <https://elt.oup.com/elt/students/networkitaly/clil/Network_Concise_CLIL_Lessons.pdf?cc=us&selLanguage=en>. Acesso em: 22 jun. 2015.

²⁷ Disponível em: <<http://www.macmillanelt.es/tc/activities/clil/>>. Acesso em: 07 out. 2015.

- 6) Questionário.

A seguir, descreveremos cada uma dessas etapas separadamente.

3.5.1 As sequências didáticas 1, 2 e 3

As atividades (sequências didáticas) foram divididas em três blocos. O primeiro bloco é composto por atividades elaboradas pela *Oxford University Press*, elas fazem parte de uma coleção chamada *Network Concise*, são atividades extras que acompanham o livro-texto que foi desenvolvido para estudantes italianos de inglês. Esse detalhe em nada interferiu na sua utilização por estudantes brasileiros, pois as atividades independem do livro-texto que as acompanha. O material precisou ser adequado, ou seja, foram feitos ajustes para que esses se adequassem à realidade brasileira. Todo o material está disponível online para download e cópia. Segundo Gjendemsjo (2013, p. 28), discorrendo sobre a elaboração das atividades em CLIL: “Os materiais precisam ser adaptáveis e ajustáveis, e isso exige tempo e motivação por parte do professor”. Para a adequação, foram elaborados glossários inglês-português (Apêndice B) para cada uma das atividades referentes ao primeiro bloco apenas. Esses glossários foram entregues juntamente com as atividades no momento da aula, a intenção era que esse material pudesse auxiliar na compreensão e, posteriormente, na resolução das atividades.

Para a escolha das atividades, utilizamos a seguinte definição de Marsh (2002, p. 58): “CLIL abrange qualquer atividade em que uma língua estrangeira é utilizada como ferramenta na aprendizagem de um conteúdo/tópico não linguístico, em que tanto a língua quanto o conteúdo possuem uma interligação”.

A falta de material produzido para estudantes brasileiros, especificamente elaborado para esse tipo de abordagem metodológica, impossibilitou que trabalhássemos com atividades voltadas para esse fim. Segundo Mäkiranta (2014a): “lidar com CLIL é trabalhoso, porque os materiais são bastante escassos”. Mäkiranta (2014b, p. 8) ainda afirma que na Finlândia, por exemplo, os professores utilizam material em CLIL de diferentes fontes: de livros didáticos finlandeses, do exterior e da internet, “Eles escrevem, traduzem e modificam os textos e preparam suas próprias atividades” (MARSH, JÄRVINEN & HAATAJA, 2007, p. 74). De acordo com Banegas (2010; 2013), a quantidade de material elaborado para se trabalhar com a proposta CLIL, geralmente, é vista como uma de suas desvantagens.

Para esse curso buscamos utilizar tópicos que instigassem a curiosidade dos aprendizes e que tivessem sido elaboradas com o intuito de aprofundar na compreensão do conteúdo apresentado. As atividades escolhidas e utilizadas possuem diferentes temas centrais, salvo alguns casos em que o tema central poderia ser considerado o mesmo (*water* e *water cycle*, por exemplo, ou *the solar system* e *planets*). Procuramos compor o corpo de atividades com conteúdos pertencentes a diferentes disciplinas (Geografia, História, História da Arte, Literatura, Ciências da Terra, Biologia), visto que nossa intenção era abranger um número maior de conteúdos por área, e, assim, contemplar as diferentes habilidades dos aprendizes em diferentes áreas disciplinares. De acordo com Carrió-Pastor (2009, p. 112, tradução nossa):

Existem alguns princípios subjacentes a CLIL (DARN, 2006, p. 2) que devem ser observados: a língua é usada para aprender e se comunicar (habilidades receptivas e produtivas); uma lição CLIL deveria combinar conteúdo, comunicação, cognição (desenvolvimento das habilidades de pensamentos) e cultura; a língua é funcional e é adaptada ao conteúdo; a língua é abordada lexicalmente; a gramática não é importante e, finalmente, as necessidades dos aprendizes devem ser levadas em consideração nas atividades.

Cada atividade do bloco 1 (um) é composta por um texto curto que aborda o tema principal, exercícios que buscam acessar o conteúdo (*content*), a cognição (*cognition*), a cultura (*culture*), e atividades que instigam a comunicação oral “*what do you think?*” (*communication*), há também uma proposta de miniprojeto extraclasse, bem como um pequeno glossário inglês-italiano (substituído por inglês-português). No Apêndice E, deste trabalho, disponibilizo uma das atividades utilizadas deste bloco.

As propostas de miniprojetos, presentes em cada uma das atividades do primeiro bloco, não foram executadas, pois essas atividades demandariam tempo extraclasse e não dispúnhamos de tempo hábil para a execução das mesmas. No entanto, essas foram discutidas em sala de aula (onde aparece a palavra “*Italy/Italian*” foi pedido que os alunos a substituíssem por “*Brazil/Brazilian*”). O quadro 1, abaixo, apresenta a sequência didática 1.

Quadro 1 – Sequência didática 1: Conteúdos trabalhados (Material Oxford University Press)

Lição	Conteúdos
CLIL 1	Geography – New Zealand
CLIL 2	Geography– Índia
CLIL 3	Earth Sciences – The Water Cycle
CLIL 4	Geography – Rivers
CLIL 5	History – Democracy in Ancient Greece

CLIL 6	History – The Norman Conquest
CLIL 7	History – The City of York
CLIL 8	History of Art – Kouros and Kore
CLIL 9	History of Art – Roman Mosaic in Britain
CLIL 10	Literature – Ovid and Virgil

Fonte: Network Concise²⁸

O segundo bloco apresenta as atividades desenvolvidas/disponibilizadas pela Macmillan. Assim como as atividades do primeiro bloco, essas atividades também estão disponíveis online para download e cópia. Uma das atividades utilizadas se faz presente no Apêndice F deste trabalho.

A abertura de um segundo bloco de atividades foi necessária devido ao fato de alguns alunos terem relatado sentir dificuldades com as atividades do bloco 1. Durante o andamento da aplicação dessas atividades eles relataram que o nível estava bastante elevado para o conhecimento linguístico deles. Na mesma turma tínhamos alunos com um nível razoável de inglês, esses não viram problemas em continuar com as atividades. Então, foi oferecida uma segunda opção de atividades e a turma preferiu trabalhar com esse segundo bloco. Consideramos que, independente das atividades, o importante era manter o foco na proposta inicial do projeto.

As atividades desse segundo bloco foram escolhidas por seu layout, conteúdo e/ou por se encaixarem na proposta da pesquisa. O quadro 2, a seguir, demonstra a sequência didática 2, com as atividades disponibilizadas pela Macmillan.

Quadro 2 – Sequência didática 2: Conteúdos trabalhados (Macmillan)

Lição	Conteúdos
CLIL 1	Geography – The water cycle and flooding ²⁹
CLIL 2	Math – Time
CLIL 3	The solar system – The sun and the planets
CLIL 4	Science – Water
CLIL 5	Science – The solar system
CLIL 6	Biology - Plants
CLIL 7	Biology – The circulatory system

Fonte: Macmillan website³⁰

²⁸ Disponível para download em:

<https://elt.oup.com/elt/students/networkitaly/clil/Network_Concise_CLIL_Lessons.pdf?cc=us&sellLanguage=en>. Último acesso em 09 jul. 2015.

²⁹ Disponível em: http://www.macmillaninspiration.com/new/files/2012/05/CLIL_NI_1_Unit_5_Geography.pdf. Acesso: 18-10-2015.

³⁰ Disponível para download em: <<http://www.macmillanelt.es/tc/activities/clil/>>. Último acesso em: 09-10-2015.

O terceiro bloco é composto por duas atividades elaboradas pelo professor. Ambas são atividades de conversação (*speaking*), essas foram elaboradas com o intuito de promover a interação oral entre os alunos. Não que durante as atividades não buscássemos tratar desse aspecto, mas não tínhamos uma atividade específica de fala que retomasse o vocabulário de alguns dos conteúdos trabalhados. Assim, buscamos elaborar tais atividades com base em alguns dos temas trabalhados em sala de aula.

As questões presentes em ambas as atividades de '*speaking*' foram elaboradas tendo em mente a taxonomia de Bloom (1956). Os conceitos de 'raciocínio e abstração de baixo nível' (*Lower Order Thinking Skills - LOTS*) e de 'raciocínio e abstração de alto nível' (*Higher Order Thinking Skills - HOTS*) foram desenvolvidos por Bloom com o intuito de definir e distinguir diferentes níveis da cognição humana. LOTS: "habilidades tais como se lembrar das informações e definir objetos, geralmente são usadas em sala de aula para checar a compreensão e revisar a aprendizagem" (Cambridge English, 2015, p. 10). HOTS: "habilidades tais como análise e avaliação, geralmente são usadas em aula para desenvolver as habilidades racionais (*reasoning*), encorajar os questionamentos (*enquiry*) e discussões e desenvolver o pensamento criativo [...]" (Cambridge English, 2015, p. 8). Os conteúdos *Speaking activity 1* e *Speaking activity 2* (quadro 3) estão disponíveis neste trabalho: apêndice C e D, respectivamente.

Quadro 3 - Sequência didática 3: Atividades complementares

Lição	Conteúdos
CLIL extra	Speaking activity 1 (Flooding)
CLIL extra	Speaking activity 2 (The solar system)

Fonte: O próprio autor (2015).

Todas atividades foram escolhidas por se encaixarem na proposta do projeto.

3.5.2 As atividades extras de sondagem de aprendizagem 1 e 2

As atividades abaixo discriminadas (que chamaremos de atividades de sondagem da aprendizagem) consistem em quatro questionamentos que buscam averiguar como os aprendizes depreendem o conteúdo e a linguagem empregada nas atividades dos blocos 1, 2 e 3 (que chamaremos de atividades principais).

Nas atividades de sondagem 1 e 2, buscamos elaborar as questões de forma que os alunos pudessem fornecer informações referentes a alguns dos aspectos basilares de CLIL

(conteúdo, cognição, cultura e comunicação). É importante salientarmos que essas habilidades não podem ser entendidas separadamente, durante o processo de aprendizagem todos os 4Cs são acionados conjuntamente (COYLE, 2007).

As atividades de sondagem foram divididas em dois blocos de quatro questões cada. Inicialmente, aplicamos a atividade de sondagem 1 para o bloco 1 de atividades (as atividades da Oxford). As atividades de sondagem 2 foram utilizadas para as atividades do bloco 2 (atividades da Macmillan). Adiante, apresentamos as questões da atividade de sondagem 1:

Questões/Questions:

1. O que você aprendeu na lição de hoje? (*What did you learn from today's lesson?*)
2. Em média, qual o seu percentual de compreensão da linguagem utilizada na aula? Considere as explicações do professor e a linguagem presente na atividade. (*How much of the lesson did you understand? Consider the explanation of the teacher and the language presented in the activity.*)
3. Qual a sua opinião sobre o conteúdo da lição? (*What's your opinion about the lesson content?*)
4. O que mais te chamou a atenção na produção e utilização do mosaico³¹? (*What most called your attention in the production and usage of the mosaic?*)

Na primeira atividade (*Atividade 1*), a primeira questão busca compreender qual o foco dos alunos (se língua, conteúdo, ou ambos). A atividade principal (*Roman mosaics in Britain*) envolve um tópico da disciplina de história, no entanto toda a atividade está em inglês. Nossa intenção era que eles escrevessem (em inglês ou em português) sobre o que foi relevante para eles na atividade proposta. Em CLIL o conteúdo é sua principal característica, portanto nada mais natural que eles respondam sobre aspectos envolvendo o conteúdo da atividade. A segunda questão diz respeito à compreensão dos alunos em relação à linguagem empregada em sala de aula, tanto a linguagem utilizada pelo professor no momento de apresentação do conteúdo quanto a linguagem que eles depreendem intuitivamente durante a resolução da atividade principal. A terceira questão procura conhecer a opinião dos alunos sobre o conteúdo, ou seja, qual a experiência deles (se positiva ou negativa) durante a resolução da atividade. A quarta questão busca revelar se a atividade aplicada conseguiria instigar nos alunos a curiosidade para as questões culturais na produção e utilização dos mosaicos romanos.

³¹ Ps. A atividade tratava sobre um aspecto cultural envolvendo a Roma antiga.

As perguntas foram elaboradas em português e em inglês intencionalmente. Buscamos, inicialmente, familiarizar os aprendizes com as duas versões para, em futuras aulas, retirar a tradução. Uma segunda intenção foi proporcionar aos alunos a oportunidade de responderem em inglês se assim preferissem.

Ao término de cada lição aplicada, no final da aula, os alunos recebiam a atividade complementar (atividades de sondagem da aprendizagem 1 e 2). Eles respondiam em sala de aula e devolviam para o professor para posterior verificação.

A atividade de sondagem 2 foi elaborada com o intuito de ampliar o nível das respostas fornecidas pelos alunos, bem como obter outras informações que não haviam sido abordadas na primeira versão. Atividade 2 (segunda versão):

Questões/Questions:

1. Qual o principal assunto da atividade, faça um breve resumo? (*What's the main subject of the activity?*).
2. O que você aprendeu na lição de hoje? (*What did you learn from today's lesson?*).
3. Qual/quais recurso(s) você utilizou para compreender a atividade? (*Which resources did you use to understand the activity?*).
4. Qual a sua opinião sobre a atividade? (*What's your opinion about the activity?*).

Assim como a atividade de sondagem 1, a atividade de sondagem 2 era sempre entregue ao término da resolução de cada atividade principal. A atividade de sondagem 2 seguiu, basicamente, a ideia central da atividade de sondagem 1.

A questão 1 (um), dessa segunda atividade, buscou averiguar se os aprendizes conseguiam fazer um breve resumo sobre o tema central da atividade principal. A questão 2 (dois) buscou acessar, especificamente qual a aprendizagem dos alunos com a resolução da atividade principal. A questão 3 buscou averiguar quais os recursos utilizados pelos aprendizes durante a resolução das atividades principais (dicionário, professor, colega(s), glossário, ou outro(s)). A questão 4 (quatro) buscou coletar as opiniões dos aprendizes em relação à atividade principal, como eles a consideravam (fácil, difícil, interessante ou não, se a linguagem era acessível ou não, entre outros aspectos).

Voltaremos a discutir as atividades de sondagem 1 e 2 durante a seção 'Resultados e Discussões', ocasião em que apresentaremos as respostas dos questionamentos presentes nas atividades de sondagem 1 e 2.

Na próxima subseção abordaremos o registro observacional das aulas.

3.5.3 O registro observacional das aulas

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190), a ‘observação’ é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Para este trabalho, utilizamos o modelo de observação denominada participante. Conforme Gil (2008, p. 103), a observação participante se define como “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida a partir do interior dele mesmo”.

O registro observacional das aulas foi realizado pelo próprio professor-pesquisador, trata-se de um registro não estruturado.

A técnica da observação não estruturada ou assistemática [...] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 89).

Esse modelo de registro foi escolhido por ser um modelo que possibilita a observação dos aspectos referentes ao andamento da aula que poderiam ser úteis para uma compreensão mais ampla do ambiente dinâmico que é a sala de aula. Assim, foram feitas anotações a punho sobre o andamento da aula logo após o término das atividades. Consideramos que tudo o que fosse possível ser relatado, merecia ser relatado.

3.5.4 O questionário

Nosso último instrumento de coleta de dados foi um questionário semiaberto (Apêndice A). Esse foi aplicado no último encontro com a turma, dia 29 de outubro de 2015. O mesmo consta de 8 (oito) questões de múltipla escolha e 1 (uma) questão aberta; em duas das questões de múltipla escolha os alunos precisariam justificar o motivo da escolha de suas respostas. As questões fazem referência ao nível de satisfação dos aprendizes em participar do projeto, dificuldades encontradas por eles, principais recursos utilizados durante as atividades, inclinação para a aprendizagem de língua, conteúdo ou ambos, e sobre o interesse deles em participar de futuros projetos desse tipo.

Segundo GIL (2008, p. 121), um questionário pode ser definido como:

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Assim, buscamos contemplar alguns aspectos que julgamos relevantes para o entendimento sobre o processo de aprendizagem e experiência dos alunos durante o período de intervenção.

O questionário nos forneceu dados qualitativos e quantitativos. Essas informações foram organizadas em quadros e gráficos no capítulo ‘Resultados e Discussões’.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos os resultados e discussões da pesquisa. Ao longo deste capítulo também buscamos responder às questões de pesquisa apresentadas na introdução deste estudo.

Iniciaremos apresentando/discutindo os resultados encontrados mediante as atividades de sondagem 1 e 2 (essas denominamos de “resultados de aprendizagem 1 e 2”). Em seguida, apresentaremos/discutiremos os resultados coletados por meio do registro observacional (chamamos de “resultados de aprendizagem 3”). Por fim, apresentaremos/discutiremos os resultados encontrados com a aplicação do questionário (chamamos de “resultados de aprendizagem 4”).

4.1 ATIVIDADES DE SONDAÇÃO 1: RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (1)

Segundo Marsh, Marshland e Stenberg (2001, apud BONCES, 2012a, p. 187-188, destaque do autor), “CLIL significa utilizar a língua para aprender [...] significa provocar no aprendiz uma ‘fome pela aprendizagem’. CLIL dá ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre como ele/ela se comunica de uma forma geral, mesmo na língua materna”. Em outras palavras, CLIL vê na linguagem um veículo para a aprendizagem através da língua (BONCES, 2012b, p. 188).

Desse modo, as duas atividades que se seguem (atividades de sondagem da aprendizagem 1 e 2) foram elaboradas para que os alunos pudessem fornecer respostas que nos permitissem analisar e discutir como a aprendizagem pode acontecer através do inglês (*through English*).

Para a resolução das atividades não foi feita nenhuma exigência de que os aprendizes precisariam responder na língua estrangeira, visto que o projeto era de curta duração e não teríamos tempo hábil para trabalhar a produção da escrita com mais afinco. Mesmo assim, para aqueles que possuíam uma afinidade maior com a língua inglesa, demos a opção para fazê-lo. Segundo Coyle et al. (2010, p. 33), “os estudantes precisam ser capazes de utilizar a língua veicular para aprender outros conteúdos que não às estruturas gramaticais, do contrário eles não estarão inseridos em CLIL”.

Como mencionado anteriormente, o fato das atividades de sondagem 1 e 2 possuírem as perguntas em português e em inglês foi algo pensado estrategicamente. Nossa intenção era, aos poucos, substituir as perguntas em português pelas perguntas apenas em inglês à medida que os alunos fossem se familiarizando com as expressões em inglês.

Segundo Muszynska (2015, p. 22, tradução nossa):

Em CLIL, como em qualquer aprendizagem de línguas, as crianças precisam de muitas oportunidades de ouvirem a L2, pois é assim que elas naturalmente adquirem a língua. Muito embora não seja esperado que elas respondam ao professor, ou a um colega na L2; elas podem usar a L1 para expressar suas ideias; afinal de contas, é a compreensão do conteúdo que é a prioridade.

Sobre a utilização de L1 em aulas de inglês, Oliveira (2015, p. 229) afirma:

O uso de português nas aulas de inglês é polêmico. De um lado, há professores que assumem uma posição injustificavelmente radical de total rejeição ao uso da língua portuguesa nas suas aulas. De outro lado, há professores que assumem uma posição mais racional, demonstrando consciência de que seus alunos precisam ser expostos à língua inglesa o máximo de tempo possível e, mesmo assim, veem a importância estratégica do uso ocasional da língua portuguesa para darem instruções aos alunos no nível inicial e para explicarem determinados elementos gramaticais.

Ainda segundo Oliveira (idem.), “o professor de inglês não pode descartar a tradução e o uso do português de maneira radical e sem um mínimo de consideração pedagógica”. Para Darn (2006, on-line) a tradução é uma ferramenta aceitável, principalmente onde o uso concorrente de dois idiomas possibilita que os conceitos sejam entendidos e que o aprofundamento na compreensão seja alcançado. Segundo o mesmo autor, muitos aprendizes respondem bem ao explorarem e compararem versões de um texto em diferentes línguas. Na translíngua o *input* (leitura e compreensão oral) tendem a ser em uma língua e o *output* (fala ou escrita) na outra.

Assim, os dois quadros que se seguem (quadro 4 e 5) apresentam os dados fornecidos pelos aprendizes. Ao término da atividade principal, eles recebiam uma outra folha de atividades contendo quatro questões em que eles precisariam nos fornecer os dados de aprendizagem referentes à lição do dia. Essa folha de respostas era recolhida pelo professor ao final da atividade. Importante salientarmos que nem todas as questões eram respondidas, e

nem todos os alunos devolviam a atividade final, por isso não temos a quantidade de respostas de acordo com a quantidade de participantes (35 alunos).

O objetivo dessa atividade era apenas o de demonstrar que a aula de inglês pode ter como *background* a aprendizagem de conteúdos não linguísticos.

Quanto às respostas, procuramos não apresentar as que se repetiam (por exemplo: “*aprendi sobre os mosaicos*”), preferimos deixar tais repetições de fora, a fim de deixar o quadro mais ‘limpo’.

Os resultados abaixo dizem respeito às respostas dadas durante a atividade ‘*Roman Mosaics in Britain*’ (uma atividade que abordava a produção e utilização dos mosaicos na Roma Antiga. A Grã-Bretanha é mencionada no título devido ao fato do mosaico mais conhecido do período romano se encontrar, hoje em dia, em um dos museus de Londres).

Inicialmente, apresentaremos os resultados da atividade de sondagem 1. Na sequência, apresentaremos a atividade de sondagem 2, ambas seguidas de suas respectivas análises.

Quadro 4 – Atividade de sondagem (1): resultados de aprendizagem (1)

Atividade 1 (<i>Roman Mosaics in Britain</i>)	Resultados de aprendizagem (<i>Learning outcomes</i>)
1. O que você aprendeu na lição de hoje? (faça um breve resumo) (<i>What did you learn from today's lesson?</i>)	1) “Aprendemos sobre o mosaico de Roma, sobre a cultura e a decoração do mosaico”. 2) “Aprendi que o mosaico romano mais conhecido é o <i>Cupid on (a) Dolphin</i> ”. 3) “Eu aprendi sobre o mosaico romano e o quanto ele é famoso”. 4) “Aprendi sobre o mosaico, como era feito e colado”. 5) “Aprendi que um mosaico romano famoso está hoje no museu da Inglaterra”. 6) “Aprendi sobre o mosaico romano”. 7) “Sobre como o mosaico era feito e suas partes”.
2. Em média, qual o seu percentual de compreensão da linguagem utilizada na aula? (considere as explicações do professor e a linguagem presente na atividade). (<i>How much did you understand from the lesson today?</i>)	1) “10%” 2) “20%” 3) “45%” 4) “50%” 5) “60%” 6) “90%”
3. Qual a sua opinião sobre o conteúdo da lição? (<i>What's your opinion about the lesson content?</i>)	1) “Interessante conhecer a decoração de uma cidade como Roma”. 2) “Minha opinião é que achei muito interessante aprender um pouco sobre os mosaicos romanos”. 3) “ <i>Very good!</i> ” 4) “É interessante, pois fala como é feito o mosaico”. 5) “O mosaico romano é muito importante, pois há uma grande história por trás disso”. 6) “Achei pouco compreensível”.
4. O que mais te chamou a atenção na	1) “As artes nos mínimos detalhes com junções de

produção e utilização do mosaico? (<i>What most called your attention in the production and usage of the mosaic?</i>)	peças minúsculas que a tornam uma grande arte”. 2) “ <i>The decorate</i> ” [sic] 3) “Que eles (os romanos) queriam ‘se achar’ [sic] mostrando os seus mosaicos para os visitantes”. 4) “A decoração do mosaico”. 5) “O modo como eles assinavam sua arte”.
---	--

Fonte: O próprio autor (2016)

Chamamos de “atividade” acima de ‘atividade 1’, essa é composta de quatro questões que buscam averiguar o que os aprendizes depreenderam da atividade *Roman Mosaics in Britain*. Portanto, a questão 1 (um), dessa atividade, procurou acessar a aprendizagem dos alunos de uma forma mais direta. Ou seja, os próprios alunos relataram o que eles aprenderam. Através das respostas, foi possível perceber que eles concentraram suas respostas nos aspectos referentes ao conteúdo da atividade, a língua *per se* foi ‘esquecida’, no sentido de que nenhuma das respostas dadas à atividade faz menção à língua inglesa. Ora eles responderam dando respostas amplas do tipo: “*aprendi sobre o mosaico de Roma*”, ora dando respostas um pouco mais específicas como em: aprendi sobre “*As artes nos mínimos detalhes com junções de peças minúsculas que a tornam uma grande arte*” ou em “*aprendi que o mosaico mais famoso é o Cupid on a Dolphin*”. O inglês foi utilizado como intermediário na aprendizagem do conteúdo, aprender através da língua estrangeira é um dos princípios básicos de CLIL (EURYDICE, 2006, p. 7).

A questão 2 (dois), por sua vez, teve como função averiguar qual o nível de compreensão dos alunos durante a explicação do professor e durante a resolução das atividades. As respostas apresentaram os diferentes níveis de compreensão dos aprendizes. Como foi possível notar, nos extremos, tivemos alunos que afirmaram ter compreendido 10% (4 alunos) da aula/atividade, enquanto outro afirmou ter compreendido 90% (1 aluno), e os demais afirmaram ter entendido 20% (dois alunos), 45% (1 aluno), 50% (2 alunos) e 60% (1 aluno). As respostas refletiram a heterogeneidade linguística da turma, isso torna o processo de ensino/aprendizagem ainda mais difícil.

A questão 3 (três) buscou coletar as opiniões dos aprendizes em relação ao conteúdo da lição. Procuramos entender, por exemplo, se o conteúdo trabalhado era interessante ou não. Reconhecemos que, para que eles aprendam, um dos requisitos mínimos é levar para a aula algo instigante para eles. Segundo Tennant (2015, online³²), em CLIL, “quando o conteúdo é

³² One Stop English website. Disponível em: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/teaching-tips/clil-tips-1/144594.article>. Último acesso em 10/12/2015.

interessante e relevante [...], os aprendizes podem se sentir mais motivados para aprender do que quando o foco da aula se dá nos aspectos formais do idioma (ex. a gramática)”.

Nesse sentido, as respostas apontaram que três (dos seis respondentes), mencionaram a palavra “interessante” em suas respostas, ora para se referir à cultura romana: “*Interessante, conhecer a decoração de uma cidade como Roma*” (1), ora para se referir à produção e utilização do mosaico: “*Minha opinião é que achei muito interessante aprender um pouco sobre os mosaicos romanos*” (2), ou em: “*É interessante, pois fala como é feito o mosaico*” (4). Outro respondente mencionou a importância do mosaico por conta de fatores históricos (5), um respondente utilizou a expressão “*very good*” para se referir ao conteúdo da atividade (3), e um respondente disse ter achado a atividade “*pouco compreensível*” (6). Durante a atividade foi possível observarmos que CLIL possui a potencialidade de promover os aspectos interculturais com maior eficácia do que o modelo tradicional de ensino de LE. Segundo Reid (2013):

CLIL proporciona grandes oportunidades no desenvolvimento da consciência intercultural, do conhecimento e da competência através de outros conteúdos escolares. Por exemplo, diferentes conteúdos disciplinares proporcionam oportunidades para a comparação entre a própria cultura e a cultura do Outro. Os alunos aprendem a analisar criticamente os conteúdos das lições na L1 e na L2 e ganham acesso a outras perspectivas, etc.

Assim como na questão 3, a questão 4 também procurou instigar nos alunos a curiosidade pelos aspectos interculturais (durante a atividade principal foi possível fazer um paralelo entre o motivo pelo qual os romanos utilizavam o mosaico na sala principal de seus lares e como, muitos de nós, utilizamos quadros ou aparelhos de televisão na sala de estar de nossas residências). Toda a atividade “*Roman mosaics in Britain*” aguça a curiosidade sobre a vida romana e sobre como os países europeus, nesse caso a Inglaterra, detêm boa parte do acervo cultural do mundo antigo. A atividade apresentou uma bagagem cultural muito rica que pôde ser bastante explorada. Segundo Coyle et al. (2010, p. 40), “o potencial de CLIL oferece uma ampla gama de oportunidades para a interação intercultural e possui um papel fundamental. O sucesso de CLIL dependerá do ethos cultural da sala de aula”.

Dentre as respostas para a quarta questão, um aluno relatou que o modo como o mosaico era montado (*a junção das suas pequenas partes*) lhe chamou bastante a atenção (1). Outro aluno (2), em inglês, utilizou a palavra “*the decorate*”, que entendemos por “a decoração” (*the decoration*) – segundo Darn (2006), em CLIL, a precisão (*accuracy*) não é algo tão importante quanto a fluência (*fluency*). Nas fase inicial de aprendizagem, é mais

importante que os alunos busquem se expressar na língua-alvo e, posteriormente, busquem se expressar adequadamente à medida que forem amadurecendo no processo de aprendizagem do idioma. Na resposta (3), o aluno fez um comentário sobre o motivo pelo qual alguns dos romanos utilizavam o mosaico na sala de estar de suas casas; segundo o aprendiz, os romanos gostavam de exibir seus pertences para um grande número de pessoas, e nada melhor que a sala de visitas para expor um mosaico luxuoso. O aprendiz utilizou a gíria “se achar” para se referir à vaidade romana.

Como foi possível notar, a atividade conduziu para um tipo de aprendizagem que aponta claramente que a aula de inglês, baseada em conteúdos, proporciona uma ótima oportunidade para que os aprendizes aprendam, não somente o inglês, mas também os conteúdos de outras disciplinas, o que é extremamente enriquecedor no processo educacional. A atividade também apontou que CLIL possui um grande potencial para a aprendizagem intercultural.

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados encontrados com a atividade de sondagem 2. Essa seguiu, basicamente, os mesmos princípios aplicados na atividade 1.

4.2 ATIVIDADES DE SONDAÇÃO 2 – RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (2)

Durante a execução da atividade 1 (apresentada na seção/quadro anterior) percebemos que alguns ajustes precisavam ser feitos. Como não quisemos descartar as informações já adquiridas com a atividade 1, preferimos abrir um segundo quadro e apresentá-las separadamente.

As atividades que foram utilizadas para a elaboração desse segundo quadro fazem parte do bloco 2 de atividades (as atividades produzidas pela Macmillan). Essas atividades, como havíamos dito anteriormente, foram escolhidas devido às reivindicações dos aprendizes que alegavam que as atividades, até então utilizadas, estavam acima do nível linguístico deles. Consideramos as reivindicações como válidas e escolhemos outro material, mas sem perder o foco da proposta inicial.

O quadro a seguir (quadro 5) apresenta algumas das respostas fornecidas pelos aprendizes em diferentes momentos do curso. Diferentemente do quadro anterior, que apresentou apenas as respostas de uma atividade pertencente ao bloco 1 de atividades (as atividades disponibilizadas pela Oxford University Press), no quadro abaixo apresentamos as respostas dadas pelos aprendizes e referentes ao bloco 2 (as atividades produzidas pela Macmillan). Para compor o quadro de respostas foram utilizadas as atividades: “*water*”,

“plants” e “the circulatory system”. Com essa atividade não buscamos averiguar quantos alunos relatavam determinadas respostas (por isso a ausência de quantificação no quadro), mas sim a qualidade das respostas dadas.

Quadro 5 – Atividade de sondagem (2): resultados de aprendizagem (2)

Atividade 2 (water, plants, circulatory system)	Resultados de aprendizagem (<i>Learning outcomes</i>)
1. Qual o principal assunto da atividade, faça um breve resumo? (<i>What's the main subject of the activity?</i>)	1) “Sobre a <i>water</i> /água e o seu ciclo”. 2) “A atividade tem como tema principal a água, partindo para vários subtemas”. 3) “Plantas, folhas, frutas e etc.”. 4) “Plantas, frutas, legumes, raízes, flores”. 5) “O principal assunto é o sistema circulatório do nosso corpo” 6) “ <i>The circulatory system</i> ”
2. O que você aprendeu na lição de hoje? (<i>What did you learn from today's lesson?</i>)	1) “Que 70% da Terra é coberta por água” 2) “Que o oceano tem 97% de água” 3) “Tudo, alguns nomes que eu não sabia” 4) “A tradução das palavras” 5) “Aprendi que uma planta tem: <i>roots, stem, leaves e flowers</i> ” 6) “O vocabulário”. 7) “Aprendi o vocabulário que eu não sabia ainda, agora estou ciente”. 8) “Conheci alguns nomes de legumes e verduras em inglês” 9) “Biologia, interessante” 10) “Conheci algumas partes do sistema circulatório em inglês”. 11) “Já sabia”. 12) “Eu aprendi como é o funcionamento do nosso sistema circulatório”. 13) “Aprendi coisas importantes que me fizeram querer aprender mais”.
3. Qual/quais recurso(s) você utilizou para compreender a atividade? (<i>Which resources did you use to understand the activity?</i>)	1) “Leitura” 2) “Através do vocabulário/glossário” (ps. mencionados por mais 3 alunos) 3) “Professor” 4) “As imagens, tradução” (mencionados por mais 2 alunos).
4. Qual a sua opinião sobre a atividade? (<i>What's your opinion about the activity?</i>)	1) “Ótima, legal e divertida” 2) “A minha opinião sobre a atividade é que ela foi bem elaborada para entendermos melhor sobre o assunto” 3) “Excelente também, aprendi bastante” 4) “Qualquer estudo sobre o corpo é interessante. Uma atividade importante” 5) “Achei legal e interessante” 6) “Eu gostei muito do tema, porque a água é

	muito importante para todos nós” 7) “Uma atividade informativa”
--	--

Fonte: O próprio autor (2016).

A questão 1 (quadro 5) buscou averiguar se os alunos conseguiriam fornecer uma resposta mais elaborada para a atividade apresentada. O que pudemos constatar foi que, mesmo dando respostas na língua materna, uma grande parcela desses alunos demonstrou ter uma extrema dificuldade na elaboração de respostas escritas. Seis alunos responderam à questão, ora respondiam na L1 (como em: 2, 3, 4, 5), ora respondiam na L2 (como em: 6), ora mesclando L1 e L2 (como em: 1).

A questão 2 procurou conhecer qual o foco dado pelos alunos para a atividade, se linguístico ou se houve preferência pelos aspectos referentes à aprendizagem do conteúdo das atividades. Nas respostas fornecidas, ambos os aspectos foram elucidados pelos aprendizes. As respostas referentes à aprendizagem do conteúdo foram: 1, 2, 9, 11 e 12. As respostas em que os aprendizes afirmaram ter aprendido a língua foram: 4, 5, 6, 7, 8 e 10. Também encontramos respostas em que os alunos se referiram à aprendizagem de ambos os aspectos (3 e 13). Em CLIL, a aprendizagem de língua e conteúdo caminham juntas, mesmo que em determinados momentos exista uma ênfase maior de uma sobre a outra (COYLE et al. 2010, p. 1). A resposta 13 (“*Aprendi coisas importantes que me fizeram querer aprender mais*”), em específico, mostrou que CLIL instiga nos alunos uma “fome pela aprendizagem” (MARSH, MARSHLAND e STENBERG, 2001).

A questão 3 procurou averiguar qual(is) o(s) recurso(s) que os alunos mais utilizaram durante a resolução das atividades. Dentre as respostas, os alunos mencionaram a leitura dos textos, o vocabulário/glossário de palavras inglês-português, o auxílio do professor e as imagens presentes na atividade.

A questão 4 buscou coletar as opiniões dos aprendizes em relação às atividades apresentadas. Nas respostas fornecidas, eles mencionaram adjetivos como: “ótima, legal, divertida, bem elaborada, excelente, interessante, importante, informativa”. Segundo o TKT CLIL Glossary (um glossário dos termos mais comuns utilizados em CLIL), um dos objetivos de CLIL é “aumentar a confiança dos aprendizes na língua-alvo”.

Com base nas duas atividades de sondagem apresentadas, uma que julgamos mais complexa (bloco 1/atividades Oxford) e outra que julgamos mais simples/acessível linguisticamente aos alunos (bloco 2/atividades Macmillan), bem como com base no processo de resolução das atividades durante todo o curso, foi possível concluirmos que:

- a) Quando a atividade possui um conteúdo desconhecido pelos aprendizes ou quando a atividade é mais exigente (*demanding*), os alunos se focam mais na apreensão/aprendizagem do conteúdo não linguístico. Chegamos a essa conclusão devido ao fato de que, em todas as respostas fornecidas pelos aprendizes, eles mencionaram aspectos referentes ao conteúdo da lição em detrimento dos aspectos linguísticos.
- b) Quando a atividade é considerada mais “simples” ou menos exigente (*less demanding*), a aprendizagem pode se dar tanto no conteúdo (em menor grau, isso vai variar de aluno para aluno) quanto na aprendizagem dos aspectos linguísticos (o léxico, por exemplo) de forma mais efetiva. Muitas das respostas fornecidas pelos aprendizes para perguntas do tipo “O que você aprendeu hoje?”, por exemplo, apresentaram respostas como “o vocabulário”, julgamos que o conteúdo não era tão importante por se tratar de um assunto que muitos deles já conheciam.

Assim, as atividades de sondagem 1 e 2 foram de extrema importância, pois nos mostraram que a disciplina de LE pode também ser um campo de aprendizagens múltiplas. Durante o andamento das aulas, e da resolução das atividades, várias habilidades foram acionadas. Outro fato curioso em ambas as atividades (1 e 2) foi a espontaneidade com que alguns alunos responderam as questões, alguns deles preferiram respondê-las na língua estrangeira, por vezes mesclando inglês com português. Vimos isso em exemplos como: “(3) *very good*”, “(2) *the decorate*” [sic], “(6) *the circulatory system*”, “(1) *sobre a water*”, “(5) aprendi que uma planta tem *roots, stem, leaves e flowers*”.

Aspectos referentes ao conhecimento cultural e ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo estiveram presentes durante a resolução das atividades com maior ou menor ênfase. As habilidades receptivas foram melhor exploradas do que as habilidades produtivas.

Passemos agora à discussão de nossa primeira pergunta de pesquisa:

De que forma a metodologia CLIL poderia contribuir para a aprendizagem de língua e conteúdo na escola pública?

A escola pública é um lugar de controvérsias, lugar que, nos últimos anos, tem sofrido uma enxurrada de críticas por conta da pouca eficiência em entregar um modelo de educação

satisfatório, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Nas palavras de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10):

Na escola pública [...] falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela, o ensino de inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis.

Como podemos notar nas palavras de Cox e Assis-Peterson, o cenário do ensino de LE não é dos mais interessantes, a falta de professores competentes para exercer a função talvez seja um de seus maiores problemas. Mas não somente, faltam também metodologias interessantes para um ensino mais abrangente e envolvente. Enquanto professores de línguas, cabe a nós propormos alternativas ao modelo vigente.

Dessa maneira, CLIL propõe uma transformação não apenas no modo como ensinamos, mas também naquilo que ensinamos. O foco duplo de CLIL possibilita que os aprendizes tenham contato não só com o idioma, mas também com o conteúdo de outra disciplina científica. Essa dupla possibilidade de aprendizagem pode produzir um sentimento de que a disciplina tem muito a oferecer, o leque de possibilidades é enorme. É possível apresentar um modelo de aula cuja finalidade seja a aprendizagem de conteúdo da disciplina de Biologia (vimos uma atividade sobre o sistema circulatório), História da arte (vimos uma atividade sobre os mosaicos de Roma), Geografia (aprendemos sobre a Nova Zelândia, Índia e os rios da Inglaterra). Foi possível observar alunos utilizando uma calculadora para resolver equações matemáticas e alunos questionando sobre a quantidade de planetas no nosso sistema solar, dentre muitas outras situações que só poderiam ser possíveis através de uma abordagem como CLIL.

Segundo Krashen e Terrell (1988), “uma abordagem mais centrada no ensino dos conteúdos curriculares para o ensino de línguas traz mais benefícios do que a abordagem tradicional sustentada pelo ensino da gramática³³”.

As contribuições que CLIL poderia oferecer aos aprendizes são inúmeras. Nas palavras de Ioannou-Georgiou e Pavlou (2011, p. 5):

CLIL possui um enorme potencial. Os benefícios da abordagem não se limitam à melhoria das competências linguísticas e conhecimento do conteúdo. CLIL também oferece a oportunidade para que os alunos

³³ “A more content-driven approach to language teaching is more beneficial than the more grammar-oriented traditions”.

desenvolvam o conhecimento e a compreensão intercultural, bem como as competências de comunicação intercultural. Além disso, intrínseco a CLIL, existe um apoio e promoção da dimensão mais geral e abrangente para a aprendizagem. CLIL possibilita o desenvolvimento de diversas estratégias de aprendizagem, a aplicação de métodos de ensino inovadores, técnicas e o aumento na motivação dos alunos.

Como podemos observar, as possibilidades oferecidas por CLIL vão além do mero ensino/aprendizagem de língua e conteúdo. Lidar com CLIL pode ser bastante trabalhoso, a escassez de material adequado é uma das maiores barreiras para uma aprendizagem mais significativa e um melhor aproveitamento daquilo que a teoria oferece.

Os alunos, não só os da escola pública, mas no sentido geral, poderiam ter uma excelente oportunidade de aprendizagem caso esse tipo de abordagem fosse adotada como alternativa ao modelo vigente de ensino de LE. A implementação da versão Hard-CLIL seria algo interessante de vermos em nossas escolas, mas, para isso, seria necessário que os professores das disciplinas de conteúdo fossem, no mínimo, fluentes em inglês, tarefa nada fácil em se tratando das escolas públicas brasileiras. CLIL requer mão de obra especializada, um forte treinamento dos professores e, principalmente, colaboração entre eles. Obviamente que nada impede que seja implementada uma versão Soft-CLIL, não no modo como apresentado nos livros didáticos em que a língua ocupa o cerne da aprendizagem, e onde as questões linguísticas ocupam o maior espaço, mas no sentido de que o conteúdo ocupe o foco principal da aula. Foi isso que procuramos averiguar em nossa investigação. Essa perspectiva de ensino pode render bons frutos na escola pública, pois em nosso pequeno tempo de intervenção constatamos que, com um planejamento adequado e com a elaboração de material nacional voltado para essa perspectiva, e com treinamento adequado para os professores, CLIL pode ser uma abordagem promissora na aprendizagem de língua e conteúdo em nossas escolas.

4.3 O REGISTRO OBSERVACIONAL: RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (3)

Os registros das observações feitas em sala de aula possibilitaram que organizássemos as falas/ditos dos aprendizes em três categorias: afirmações sobre o conteúdo (seção 1), questionamentos sobre o conteúdo (seção 2), questionamentos sobre a língua(gem) (seção 3).

Os registros também nos forneceram dois diálogos (que chamamos de “interações 1 e 2”, presentes no quadro 6) envolvendo professor e aluno, e que aconteceram durante a

resolução de duas das atividades do bloco 2. Compartilhamos esses diálogos, pois os consideramos interessantes, além disso, envolvem a aprendizagem de língua e conteúdo.

Por fim, o quadro 6, a seguir, também apresenta outras duas atividades (Interações 3 e 4). Essas, por sua vez, foram duas atividades especificamente elaboradas para a prática da habilidade de fala (*speaking*).

Quadro 6 – Registro observacional: resultados de aprendizagem (3)

Seção 1: Afirmações proferidas pelos aprendizes durante as aulas
1) “A capital da Nova Zelândia é Wellington” 2) “Aborígene é um povo da Austrália” 3) “Na Índia eles cultuam a vaca”. “A Índia é uma república”. 4) “A desalinação custa muito dinheiro” 5) “A Rússia é o maior país do mundo” 6) “O Vaticano é o menor país do mundo” 7) “Os franceses foram derrotados em Waterloo” 8) “Os glóbulos vermelhos transportam oxigênio”
Seção 2: Questionamentos relacionados ao conteúdo
1) “A Nova Zelândia é um país?” 2) “Posso usar a calculadora?” 3) “Professor, cadê Plutão nessa [sic] atividade?” 4) “Netuno tem 13 luas? Nós só temos uma né?” 5) “‘York’ é Nova York?” 6) “Na Grécia eles votavam levantando as mãos?”
Seção 3: Questionamentos relacionados à língua(gem)
1) “O que é ‘century’?” 2) “A atividade está toda em inglês?!?” 3) “Não tem nada pra traduzir nesta atividade?”. “Não tem português?” 4) “Professor, posso responder em inglês?” 5) “Professor, eu já vi ‘leaves’ com outro sentido, esse ‘leaves’ é a mesma coisa?”
Seção 4: Interações
<p>Ps. As interações 1 e 2 foram intervenções esporádicas dos aprendizes durante a resolução de duas das atividades.</p> <p>INTERAÇÃO 1: Aluno(a): “Professor, cadê Plutão nessa [sic] atividade de novo? Vou colocar aqui”. Professor: Plutão deixou de ser planeta em 2006. Aluno(a): Mas voltou professor. Sou astrônomo professor, eu acompanho a NASA”.</p> <p>INTERAÇÃO 2: Aluno(a): “Professor, essa questão aqui está perguntando sobre o que eu aprendi, eu vou dizer que ‘nada’, porque já sei tudo isso. Professor: “Ok, que bom que você conhece o conteúdo da lição, mas e quanto ao inglês, o vocabulário, por exemplo, o que você aprendeu?” Aluno(a): “Eu não tinha pensado por esse lado”.</p>

Ps. As atividades que deram origem aos próximos dois diálogos estão presentes no Apêndice C e D.

INTERAÇÃO 3: (speaking/Flood)

Teacher: What can you see in the Picture? (fazendo gestos)

Student 1: I can see Children (é assim que se fala?)

Student 2: "Picture" é foto né?

Teacher: Yes, it is. Now, what are these children doing? Are they dancing... studying...?

Student 2: No, they are playing in the water

Teacher: Yes, they are playing. Where are they playing?? Do you remember the word? (apontando para a imagem)

Student 1: Flood

Teacher: Help your friend student 1. The long sentence, please.

Student 2: They are playing in the flood?

Teacher: Great! Where are they from? Brazil? China?...

Student 1: (não sei) India

Student 2: I think they are from India

Teacher: Yes, try to follow the clues. Yes, they are from India.

Student 3 (colega na turma): Sério?? (com ar de curiosidade). Esses meninos são da Índia? Parecem brasileiros.

Student 1: Como se fala? (repetindo o professor) I think they are from India.

Teacher: How many children can you see?

Student 2: I can see three

Teacher: Are they happy or sad?

Student 1: They look happy.

Student 2: They look happy.

Teacher: Why do floods happen?

Student 1: Por que as enchentes? Lixo, como fala?

Student 2: because of man.

Teacher: What do you think has happened?

Student 1: It was rain.

Teacher: Probably, I heavy rain, probably... heavy (fazendo gestos)

Teacher: Do you agree to what they are doing?

Student 2: agree?

Student 1: Como fala 'doença'?

Teacher: Desease.

Student 1: No, because of desease.

INTERAÇÃO 4: (Speaking/The solar system)

Teacher: Take a look on the Picture. What can you see?

Student 1: I can see planets, sun, solar system...

Teacher: How many planets can you see?

Student 2: I can see eight planets.

Teacher: Great. Now, which planet is the closest to the sun? (fazendo gestos)

Student 2: ... It is Mercury.

Teacher: Which planet is the furthest from the sun? (fazendo gestos). Not the closest... the furthest...

Student 2: It is Neptune.

Teacher: Std. 1, Which planet has rings? (fazendo gestos)

Student 1: O que é 'rings'? It's Saturn?.

Student 2: "Eu não sabia", como fala isso??

Teacher: "I didn't know that!" (Repetindo pausadamente)

Teacher: Which planet is called the "red planet"?

Student 1: Mars

Teacher: Do you believe in life in another planet, std. 2?

Student 1: (Pensando), Yes.

Teacher: Can you tell us how our solar system was formed?.

Student 2: (Pensando) Big bang? (os detalhes eu não sei)

Teacher: That's to keep you studying.

Teacher: What can we do to preserve our planet? Student 1: (preservar?) “Cuidar da natureza, como fala?” Teacher: Caring about nature. Student 1: Yes, caring about nature.
--

Fonte: O próprio autor (2016)

Conforme análise do quadro 6, na seção 1 (*afirmações proferidas pelos aprendizes...*) apresentamos alguns exemplos de fala dos aprendizes coletadas durante as aulas. Assim como nas atividades respondidas por eles e apresentadas anteriormente. Nos registros também encontramos algumas situações em que os aprendizes demonstraram possuir uma ‘competência intercultural’. Segundo a UNESCO (2013, p. 5), a competência intercultural é “a habilidade de navegar facilmente em ambientes complexos marcados por uma crescente diversidade de povos, culturas e estilos de vida”. Nas sentenças apresentadas no quadro podemos observar situações envolvendo a interculturalidade em expressões como: “*Aborigine é um povo da Austrália*” e “*Na Índia eles cultuam a vaca*”. Segundo Wolff (2007, online), “se a aprendizagem intercultural puder ser implementada como objetivo educacional, com certeza ela será implementada através do ensino de CLIL”. Outros pesquisadores sugerem que o potencial existente em CLIL para a aprendizagem intercultural é muito alto (WILDHAGE, OTTEN, 2003; BREIDBACH, 2007). Para Barroso (2007, online):

A cultura e a criatividade tocam as vidas diárias dos cidadãos, elas são condutoras importantes para o desenvolvimento pessoal, coesão social e crescimento econômico. Mas, elas significam muito mais: elas são os elementos essenciais [...] que [...] reconhecem e respeitam a diversidade. As estratégias atuais que promovem a compreensão intercultural confirmam o lugar da cultura no coração de nossas políticas.

Os aprendizes proferiram vários outros enunciados que estavam diretamente ou indiretamente relacionados ao conteúdo da atividade. Dentre os enunciados diretamente ligados ao conteúdo da atividade temos os enunciados 1, 5, 6 e 8. Dentre os indiretamente relacionados temos os enunciados 2, 3, 4 e 7.

Assim como na seção 1, a seção 2 (*questionamentos sobre o conteúdo*) apresentou alguns dos questionamentos associados ao conteúdo e proferidos pelos aprendizes durante as aulas. As atividades CLIL podem suscitar a curiosidade dos aprendizes para a aprendizagem de aspectos não linguísticos e, com isso, enriquecer o processo de ensino/aprendizagem como um todo. Em aulas tradicionais de inglês dificilmente teríamos a oportunidade de tratar desses

aspectos, visto que as atividades, em grande medida, são direcionadas para a apreensão dos aspectos formais do idioma. Perguntas como: “*Posso usar a calculadora?*”, possuem uma probabilidade muito maior de ocorrência em aulas de matemática do que em qualquer outra disciplina. Assim como uma pergunta do tipo: “*Netuno tem 13 luas?*”, poderia ser facilmente compreendida como um questionamento direcionado a um professor de ciências. Em: “*A Nova Zelândia é um país?*”, temos um questionamento que poderia ser considerado como pertencente a disciplina de Geografia. Outras perguntas curiosas foram: “*Professor, cadê plutão nessa [sic] atividade?*” Todos esses exemplos demonstram que CLIL tem a capacidade de aguçar a curiosidade dos aprendizes (WOLFF, 2002, p. 117), o que aumenta a motivação para aprender. Independentemente da disciplina que estamos lecionando, seja inglês ou outra qualquer, o professor precisa estar sempre preparado para encarar as mais diversas situações que, por ventura, podem vir a surgir em sala de aula.

De acordo com Gjendemsio (2013, p. 19), em CLIL, os modelos de aplicação da metodologia podem ser os mais distintos em diferentes partes do mundo, mas eles possuem algo em comum, todos promovem o desenvolvimento tanto no conteúdo quanto no idioma.

A Seção 3 (*questionamentos relacionados à linguagem*) destinou-se a apresentar alguns dos questionamentos referentes à língua(gem) proferidos pelos aprendizes. Esses questionamentos surgiram em diferentes momentos durante a resolução de algumas das atividades. Perguntas referentes ao léxico da língua surgiam a todo o momento, muito embora os aprendizes tivessem em mãos o glossário inglês-português, muitos preferiam perguntar diretamente ao professor o significado de algumas palavras presentes nas atividades.

Perguntas como “*A atividade está toda em inglês?*” ou “*Não tem nada para traduzir nesta atividade? não tem português?*” evidenciam o impacto que a abordagem adotada proporcionou naqueles que estavam acostumados ao modelo de gramática-tradução. Ao adotarmos a medida de diminuirmos a utilização da língua materna, pretendíamos fazer com que os alunos tivessem o maior contato possível com a língua inglesa, transformando a aula e as atividades em um desafio real. Isso, obviamente, trouxe alguma resistência por parte de alguns aprendizes, mas não comprometeu o andamento do projeto. Em um determinado momento da aplicação das atividades um aluno questionou: “*professor, posso responder em inglês?*” Perguntas desse tipo mostram que o ensino de inglês na escola pública tem muito a oferecer, basta que saibamos como tirar proveito das situações. Constatamos que uma única pergunta de cunho gramatical foi proferida por um aluno durante uma atividade sobre plantas, na ocasião ele perguntou: “*professor, já vi ‘leaves’ com outro sentido, esse ‘leaves’ é a mesma coisa?*” Em CLIL, língua e conteúdo caminham juntos, foi possível observar isso na prática.

Durante todo o período de intervenção não registramos nenhum questionamento, por parte dos alunos, referente à sintaxe da língua inglesa. Apenas em uma ocasião um aluno questionou sobre um dos aspectos gramaticais, exemplificado em: “*Professor, eu já vi ‘leaves’ com outro sentido, esse ‘leaves’ é a mesma coisa?*” Portanto, a maior parte dos questionamentos fazia referência apenas ao léxico do inglês.

Quanto à aprendizagem do vocabulário, segundo Dalton-Puffer (2008) e Xanthou (2010), em CLIL, os aprendizes parecem ser bastante beneficiados pelo desenvolvimento do vocabulário, tanto na recepção quanto na produção. Mattheoudakis, Alexiou e Laskaridou (2014, p. 222) afirmam que as “pesquisas sobre o impacto de CLIL na gramática e especialmente na sintaxe, por outro lado, ainda possuem resultados imprecisos e precisam ser melhor pesquisados”. O pouco questionamento em relação às formas estruturais da língua é mais uma evidência de que as atividades não tinham esse propósito de ensinar a língua, mas, sim, engajar os aprendizes na aprendizagem do conteúdo.

Passemos agora à apresentação e discussão dos resultados de aprendizagem a partir de duas atividades de interação oral, de acordo com a **Seção 4**.

As interações 1 e 2 foram falas espontâneas que ocorreram durante duas das aulas. As reportamos aqui por terem sido dois momentos interessantes do curso e que revelam um pouco sobre alguns dos questionamentos dos aprendizes diante de situações envolvendo atividades CLIL.

As interações 3 e 4 fazem parte de dois momentos especialmente reservados para a prática oral. Essa atividade foi pensada para servir como revisão do vocabulário apresentado em aulas anteriores. Vejamos!

Interação 1:

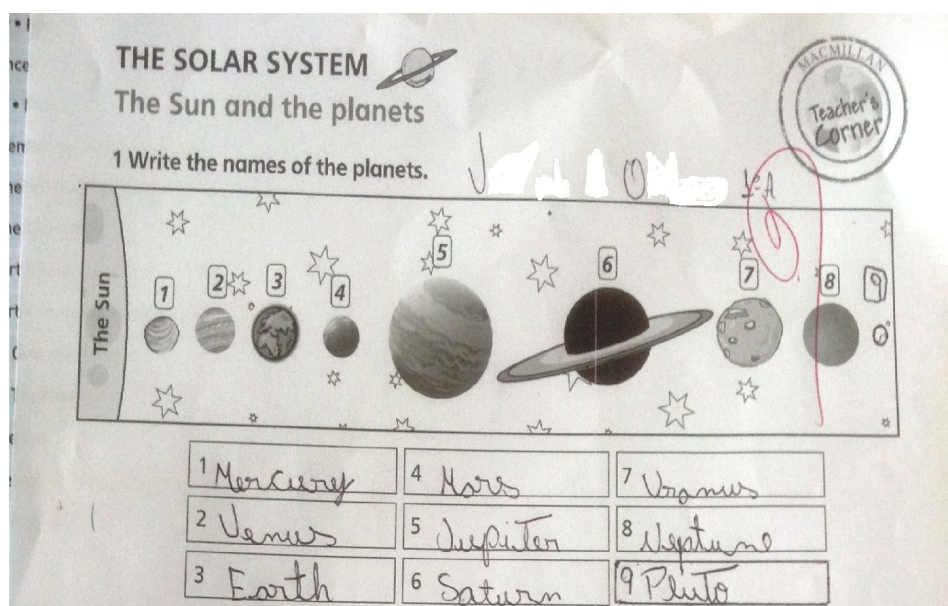
A interação 1 (um) apresentou uma situação de aprendizagem que revela claramente, que CLIL possui a capacidade de suscitar a curiosidade e o interesse dos aprendizes. Segundo Wolff (2002, p. 117) “a motivação, a curiosidade e envolvimento podem ser muito melhor trabalhados através de CLIL do que através dos conteúdos das aulas tradicionais de inglês”.

O interesse apresentado pelo aluno se caracteriza quando ele questiona sobre a ausência de um planeta (Plutão) que outrora fizera parte do sistema solar, mas que deixou de ser considerado um planeta no ano de 2006. Segundo Papaja (2014, p. 26), em CLIL: “O desenvolvimento de atitudes, atenção, curiosidade, interesse e sentimento estético também é altamente desenvolvido nos aprendizes”. Wolff (2005, p. 9) partilha desse pensamento: “o

ambiente de aprendizagem criado por CLIL aumenta as capacidades de aprendizagem gerais do aprendiz e a motivação e interesse deles”.

A figura abaixo ilustra parte da atividade em que o aprendiz, manualmente e espontaneamente, acrescenta mais um planeta à atividade. Observem que o nono planeta (Plutão/Pluto) foi acrescentado pelo aprendiz.

Figura 10 - Atividade sobre o sistema solar



Fonte: O próprio autor (2016)

Interação 2:

A interação 2 apresentou um fato bastante curioso, no decorrer de uma aula sobre plantas, uma aluna havia acabado de resolver a atividade principal e precisava responder a uma atividade extra logo na sequência (a ‘atividade de sondagem sobre o conteúdo aprendido’). A referida aluna proferiu: “Professor, essa questão aqui está perguntando sobre o que eu aprendi, eu vou dizer que ‘nada’, porque já sei tudo isso”. Segundo Marsh e Langé (2000, p. 6), “CLIL oferece oportunidades para que os jovens usem a língua naturalmente, de tal forma que eles logo se esqueçam sobre a língua e foquem apenas no conteúdo”. Encontramos essa mesma premissa no ‘princípio do esquecimento’ de Krashen (1982, p. 3).

Conforme esse autor: “a atenção do aprendiz está tão focada na mensagem que ele não nota a língua na qual essa mensagem está elaborada”.

O exemplo apontado mostrou que a aluna estava totalmente focada na aprendizagem do conteúdo (que tratava de aspectos referentes às plantas). Como ela já dominava o conteúdo da atividade, ela nem se deu conta de que a língua veicular também estava ali para ser analisada/aprendida. A aprendiz poderia ter dito que aprendeu o vocabulário ou algum aspecto sintático da língua inglesa, no entanto, ela optou por dizer que não havia aprendido ‘nada’, justificando que aquele conteúdo ela ‘já sabia’. Ela já sabia que uma planta possuía quatro partes básicas: raiz, caule, folha e fruto, ela já conhecia as partes de uma planta, conhecia os legumes, raízes e frutas apresentadas na atividade etc. A intervenção feita pela aluna foi importante para que pudéssemos perceber que o foco da aprendiz estava tão centrado na aprendizagem do conteúdo da lição que ela nem se deu conta de que a resposta para a questão poderia ser dada no nível da linguagem. Isso só foi possível depois do comentário feito pelo professor: “*Ok, que bom que você conhece o conteúdo da lição. Mas e quanto ao inglês?... o que você aprendeu?*”, ao passo que a aluna respondeu na atividade extra: “*o vocabulário: roots, stem, leaves, flowers, etc*”.

No primeiro momento foi como se os aspectos referentes à língua(gem) não fizessem parte da pergunta. Após o professor ter dito que ela poderia responder considerando a língua inglesa, e não o conteúdo, foi que a aluna comentou: “*eu não tinha pensado por esse lado*”.

De acordo com Pavón e Ellison (2013, p. 70), em CLIL não existem receitas prontas. Os aprendizes podem aprender mais sobre o conteúdo, abordado em sala pelo professor de línguas, ou eles também podem ser aprendizes do tipo que preferem os aspectos linguísticos da aula (*language-sensitive type*), que podem ser abordados pelo professor da disciplina de conteúdo (PAVÓN, 2010, p. 34).

Assim, passemos às análises das atividades especialmente elaboradas para o desenvolvimento das habilidades de fala.

Interação 3: (*Speaking/Flood*)

Para a execução das atividades de fala (Interações 3 e 4) foram convidados dois alunos da turma. Nossa intenção era que, a cada atividade desse tipo, dois alunos pudessem ser convidados para participar diante da turma e interagir com o professor. Como a turma era grande, foi preciso tomar essa medida.

A atividade³⁴ consistia, inicialmente, na descrição da imagem. Para isso oferecemos dicas (*sentence starters do tipo: I can see... I think...*, entre outras) de como as respostas poderiam começar. Segundo Coyle et al. (2010, p. 106), “às vezes a resposta é limitada não pela restrição à língua, mas pela falta de ideias”. Desse modo, apresentamos as ‘*sentence starters*’ para que, em futuras atividades do tipo, os aprendizes tivessem uma ideia melhor de como essas respostas poderiam ocorrer.

Durante a atividade os aprendizes tiveram a oportunidade de revisar o vocabulário de aulas anteriores.

Sobre a prática da oralidade em sala de aula, como apontam Brown e Yule (1993) e Silva (2011), é bem conhecido o desafio de tentar fazer com que os estudantes falem na língua estrangeira em qualquer contexto formal de ensino. De acordo com Dalton-Puffer (2007), a habilidade de produção oral (*speaking*) tende a ser a menos usada em contextos CLIL, apesar de sua importância para a dimensão comunicativa. A mesma autora (2008) enfatiza que mais pesquisas precisam ser feitas nesse sentido para que um dia a interface entre o ensino de inglês tradicional e CLIL possa ser articulada de forma mais clara.

A falta de um engajamento maior entre os participantes do diálogo é compreensível, já que eles não estavam habituados a esse tipo de abordagem mais direta em relação à língua falada, a insegurança, o medo de errar, e principalmente a falta de prática foram, visivelmente, as maiores barreiras.

No geral, consideramos que ambas as atividades obtiveram um resultado satisfatório se considerarmos a dificuldade que é trabalhar com turmas numerosas. Os equívocos ou utilização da língua materna são perfeitamente justificáveis se considerarmos a realidade linguística dos aprendizes. A falta de prática oral é uma barreira a ser vencida no contexto formal de ensino. As maiores dificuldades ficaram por conta do vocabulário limitado dos aprendizes. As ‘*sentence starters*’ surtiram um efeito bastante positivo no auxílio da elaboração das respostas.

Em ambas as atividades de fala os questionamentos que envolvem o pensamento crítico (nas questões referentes a HOTS, por exemplo) exigiam um envolvimento cognitivo mais aprofundado e amadurecimento linguístico por parte dos aprendizes. No entanto, consideramos que a atividade foi válida. Podemos entendê-las como um ensaio, para que possamos melhorar também a nossa própria prática pedagógica.

³⁴ As atividades de fala (*speaking*) estão presentes nos Apêndices C e D.

Interação 4: (*Speaking/The solar system*)

A interação 4 também foi elaborada com o intuito de promover a interação oral em sala de aula de uma forma mais direta. As imagens, presentes nas atividades 1 e 2, foram de extrema importância para que essas pudessem ser aplicadas de forma mais satisfatória.

Em ambas as atividades procuramos abordar um conteúdo que eles já tinham estudado em sala de aula, assim retomávamos o vocabulário básico e específico referente ao conteúdo trabalhado. No caso específico do diálogo 2, retomávamos o vocabulário referente ao sistema solar.

Um dos maiores desafios para a execução desse tipo de atividade foi a quantidade de alunos presentes, tínhamos 35 alunos na turma, isso impossibilitou que a atividade pudesse contemplar a todos os alunos de forma direta. Sobre isso Dalton-Puffer (2007, p. 11) argumenta:

Uma conta aritmética simples nos diz que, numa turma de 25 alunos em uma aula de 50 minutos, se cada um tiver a oportunidade para falar, o tempo de fala deles deve ser de menos de dois minutos, porque o líder da discussão [o professor] também tem que falar. É uma questão lógica, os alunos que estudam por CLIL são ouvintes na maior parte do tempo.

Sendo assim, em turmas numerosas, como temos na escola pública, dificilmente vamos conseguir o envolvimento de todos os alunos. Ainda temos que considerar que aqueles com mais habilidade linguística sempre se adiantam para responder as perguntas quando direcionadas à turma. Por esse motivo escolhemos aplicar essa atividade em duplas, a cada encontro que trabalharíamos as habilidades orais seriam escolhidos dois participantes.

A repetição de tópicos anteriormente discutidos possibilitou que os aprendizes utilizassem o vocabulário aprendido, foi possível constatar isso na resposta dos alunos em “*Planets, Sun, solar system, Earth...*”, esse foi o vocabulário que eles recuperaram de uma aula sobre o sistema solar que havíamos discutido previamente. Eles já conheciam os pronomes interrogativos (*what, how many, where* etc.).

Ao final das atividades de fala foi destacada a necessidade de se praticar as atividades orais, dentro e fora da sala de aula, e a importância da interação entre os colegas. Naturalmente, a língua materna esteve presente a todo o momento, principalmente por parte dos demais que acompanhavam a performance dos colegas à frente. No entanto, acreditamos que com o tempo necessário e o treino esse tipo de atividade possa surtir um efeito muito positivo na experiência e na aprendizagem desses alunos.

4.4 O QUESTIONÁRIO: RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (4)

Aqui, apresentaremos e discutiremos os resultados de aprendizagem e experiência a partir das informações fornecidas por meio do questionário de pesquisa, aplicado ao término do curso.

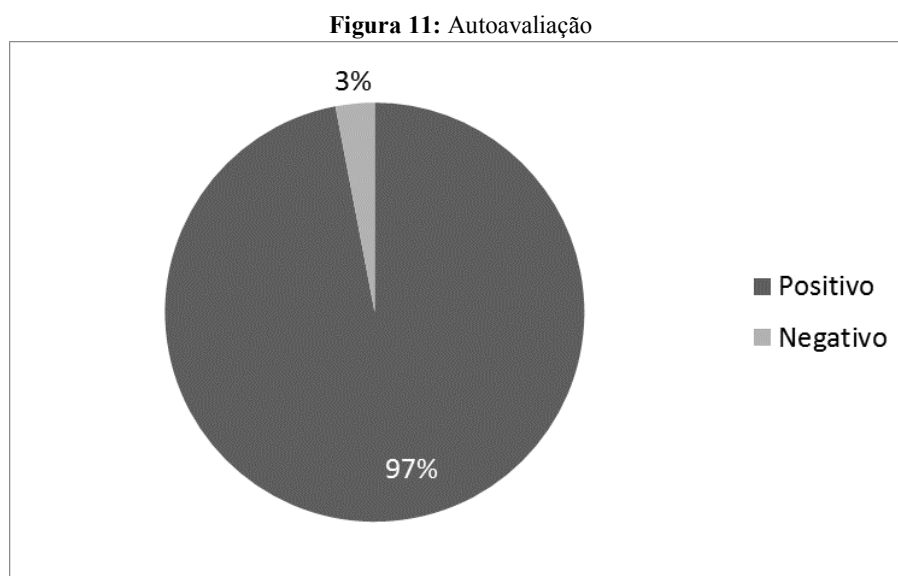
Nesta seção também discutiremos nossos objetivos específicos de pesquisa (apresentados na introdução deste trabalho).

Nosso primeiro objetivo específico de pesquisa foi: verificar qual o nível de satisfação dos aprendizes ao término do curso.

Seguem-se os resultados:

Questão 1 – Experiência: A autoavaliação

1. Você considera sua participação nesse projeto...



Fonte: O próprio autor (2016)

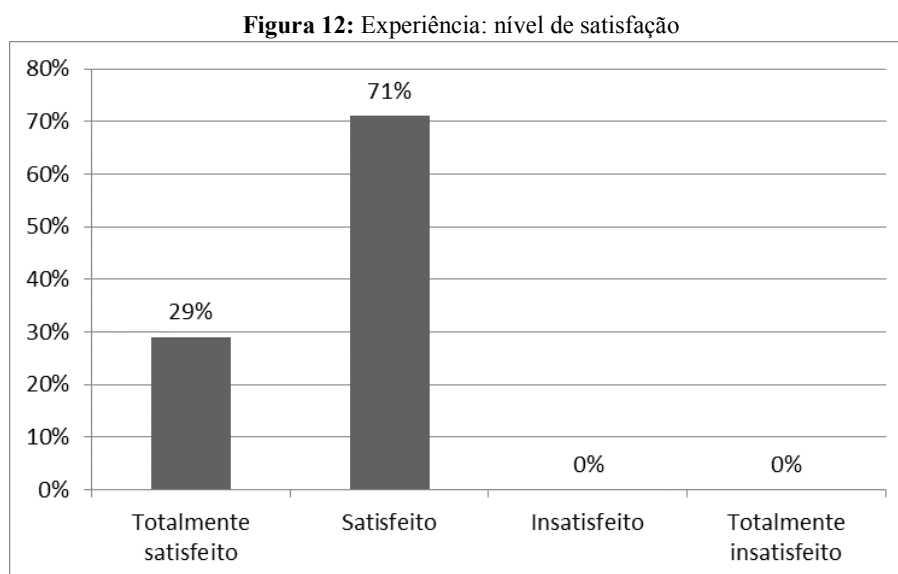
A questão 1 (um) do questionário procurou averiguar como os aprendizes julgaram a sua própria participação no projeto. O resultado apontou que 97% dos aprendizes julgou positiva sua própria participação ao final do curso. Apenas 3% (um aluno) considerou sua participação como negativa.

A auto-avaliação [sic] dos alunos, longe de ser um luxo, é, na verdade, um componente essencial de avaliação formativa. Quando alguém está tentando aprender, o *feedback* sobre o esforço possui três elementos: reconhecimento dos objetivos desejados, evidências da posição atual, e algum entendimento sobre como fechar a lacuna entre as duas (BLACK e WILLIAM, 1998, p. 4, tradução nossa³⁵).

A participação dos alunos foi de extrema importância para que o trabalho pudesse ser desenvolvido satisfatoriamente para ambas as partes.

Questão 2 – Experiência: Nível de satisfação

2. Escolha a alternativa que melhor representa o seu nível de satisfação em relação a sua aprendizagem.



Fonte: O próprio autor (2016)

A questão 2 (dois) buscou averiguar o nível de satisfação dos aprendizes em relação à sua própria aprendizagem. De acordo com Rolim et al. (2007), é evidente que os alunos possuem responsabilidade sobre a qualidade de sua própria formação.

³⁵ Self-assessment by pupils, far from being a luxury, is in fact, an essential component of formative assessment. When anyone is trying to learn, feedback about the effort has three elements: recognition of the desired goal, evidence about present position, and some understanding of a way to close the gap between the two.

29% dos aprendizes disseram estar totalmente satisfeitos com a sua própria aprendizagem, enquanto 71% afirmaram estar satisfeitos. As opções ‘Insatisfeito’ e ‘Totalmente insatisfeito’ não pontuaram.

Os resultados apontaram que os alunos se sentiram bastante satisfeitos com o seu próprio desempenho ao final do curso, o que demonstra que o trabalho teve uma importante relevância para a experiência e a aprendizagem desses aprendizes.

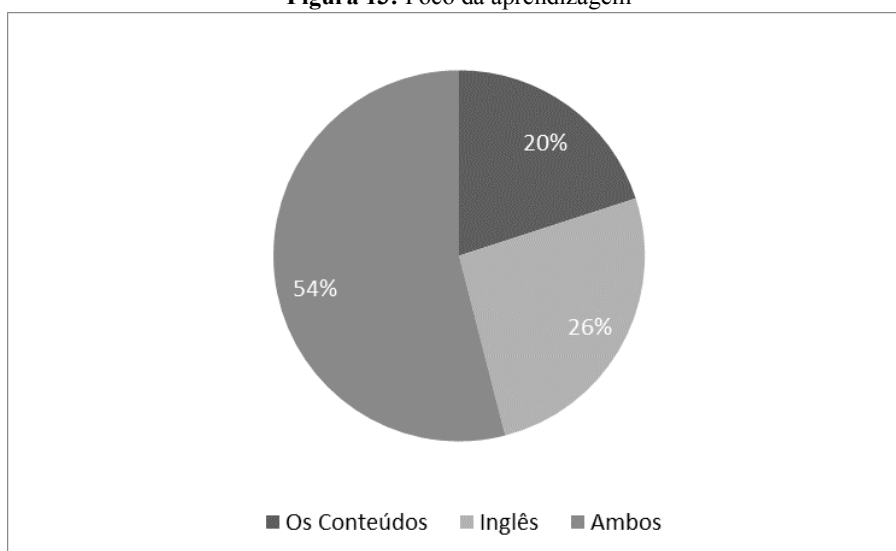
Durante as atividades foi possível observar que tanto as habilidades linguísticas quanto os aspectos referentes ao conteúdo foram relevantes para os aprendizes. Os 4Cs (Cultura, Cognição, Comunicação e Conteúdo) foram, indutivamente, trabalhados.

Questão 3 – Aprendizagem

3. Durante as atividades, o que você mais aprendeu?

Em nosso segundo objetivo específico de pesquisa, buscamos: averiguar se os aprendizes se inclinaram mais para a aprendizagem dos conteúdos não linguísticos, da língua inglesa ou se ambos.

Figura 13: Foco da aprendizagem



Fonte: O próprio autor (2016)

A questão 3 procurou investigar qual dos aspectos da aprendizagem foi o mais significativo segundo os aprendizes, o conteúdo, a língua, ou ambos os aspectos foram relevantes.

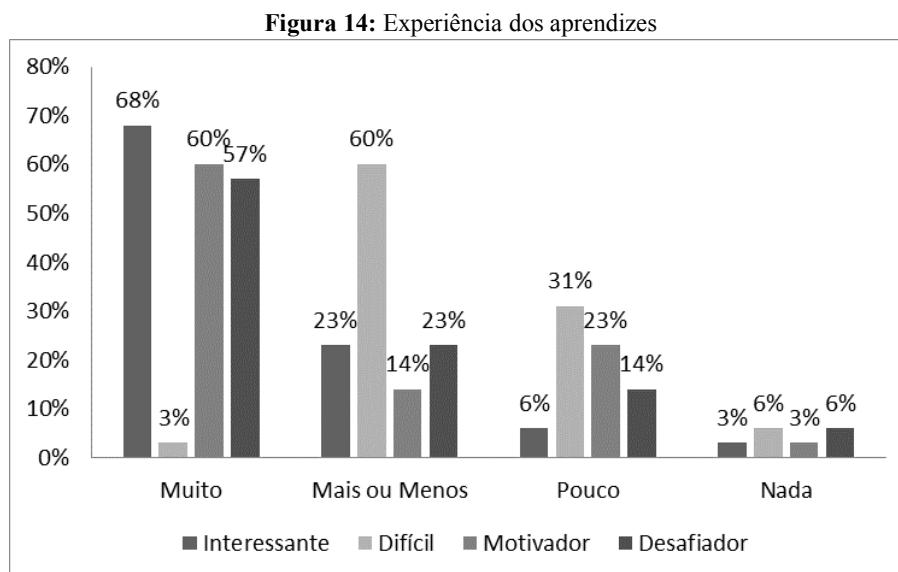
20% dos aprendizes afirmaram ter tido nos conteúdos o aspecto mais significativo para a sua aprendizagem. 26% afirmaram ter aprendido mais a língua inglesa, esses consideraram que o idioma foi o aspecto mais relevante; já 54% deles afirmaram ter aprendido tanto a língua quanto o conteúdo, ambos tiveram sua importância na aprendizagem desses aprendizes.

A essência de CLIL está na integração entre língua e conteúdo, nesse sentido o nosso objetivo foi alcançado. Segundo Kasper (1997, p. 318), “Toda vez que os alunos leem um texto de conteúdos disciplinares, eles aprendem algo novo sobre a língua inglesa e a disciplina acadêmica”.

Segundo Coyle, Hood, Marsh (2010, p. 1), CLIL não é uma nova forma de ensino de línguas, também não é uma nova forma de ensino de conteúdos, mas sim ‘uma fusão de ambos’. Conteúdo e língua devem caminhar juntos para que a metodologia seja eficiente naquilo que ela propõe. Essa é a essência de CLIL.

Questão 4 – Experiência

4. Você considera que aprender conteúdos de outras disciplinas em inglês é...



Fonte: O próprio autor (2016)

A questão 4 (quatro) procurou averiguar a experiência dos aprendizes. 68% deles afirmaram que aprender conteúdos de outras disciplinas em inglês é muito interessante. 23% afirmaram ser mais ou menos interessante. 6% afirmaram que aprender conteúdos de outras

disciplinas em inglês é pouco interessante, outros 6% afirmaram que não acharam interessante esse modo de aprendizagem.

3% disseram que é muito difícil aprender conteúdos em inglês, 60% afirmaram ter tido uma certa dificuldade em aprender por CLIL (uma dificuldade regular). Segundo Coyle, Hood, Marsh (2010, p. 88), “os estudantes, geralmente, reconhecem que estudar por CLIL é uma tarefa difícil, especialmente no começo”. 31% afirmaram que é pouco difícil, já 6% disseram não ter sentido dificuldade nenhuma na aprendizagem de conteúdos em inglês.

68% deles concordaram que aprender conteúdo em inglês é algo muito motivador. Para Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 88), “motivação é um tema-chave para a aprendizagem de línguas”. Outros 23% se sentiram mais ou menos motivados para aprender, 6% se sentiram pouco motivados, enquanto que 3% afirmou não ter tido motivação nenhuma. Harrop (2012, p. 58) aponta que CLIL pode combater a falta de relevância do ensino de línguas baseado em progressão gramatical e ampliar a motivação dos aprendizes (LASAGABASTER, 2009).

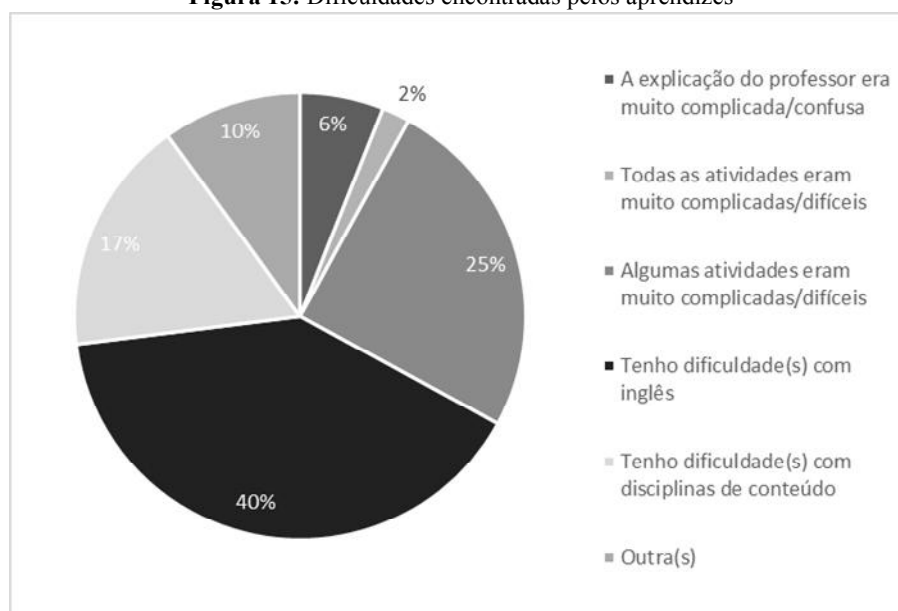
57% dos aprendizes acharam muito desafiador aprender conteúdos em inglês, outros 23% acharam mais ou menos desafiador. 14% acharam pouco desafiador e 6% não acharam desafiador aprender conteúdos em inglês.

Aprender língua e conteúdo ao mesmo tempo é, sem dúvida, algo desafiador para os aprendizes. Durante a aplicação das atividades eles precisaram descrever, classificar e relacionar (LOTS). Eles também precisaram analisar, interpretar e aplicar (HOTS) (BENTLEY, 2010, p. 21). Obviamente que algumas das atividades obtiveram um melhor engajamento por parte dos aprendizes do que outras, mas todas as habilidades descritas foram trabalhadas.

Questão 5 – Experiência: Dificuldades encontradas

5. Quais dificuldades você encontrou durante as aulas? (Pode marcar mais de uma opção)

Considerando as dificuldades, nosso terceiro objetivo específico foi: verificar quais foram as dificuldades encontradas pelos aprendizes durante a resolução das atividades.

Figura 15: Dificuldades encontradas pelos aprendizes

Fonte: O próprio autor (2016)

A questão 5 procurou averiguar quais as maiores dificuldades encontradas pelos aprendizes durante a resolução das atividades.

Os dados apontam que 40% dos aprendizes tiveram dificuldades com a língua inglesa. O vocabulário especializado é realmente algo importante em turmas que estudam/aprendem por CLIL. A linguagem da aprendizagem (*language of learning*) é necessária para que os aprendizes acessem os conceitos relacionados ao tema, que, por vezes, pode ser bastante complexo.

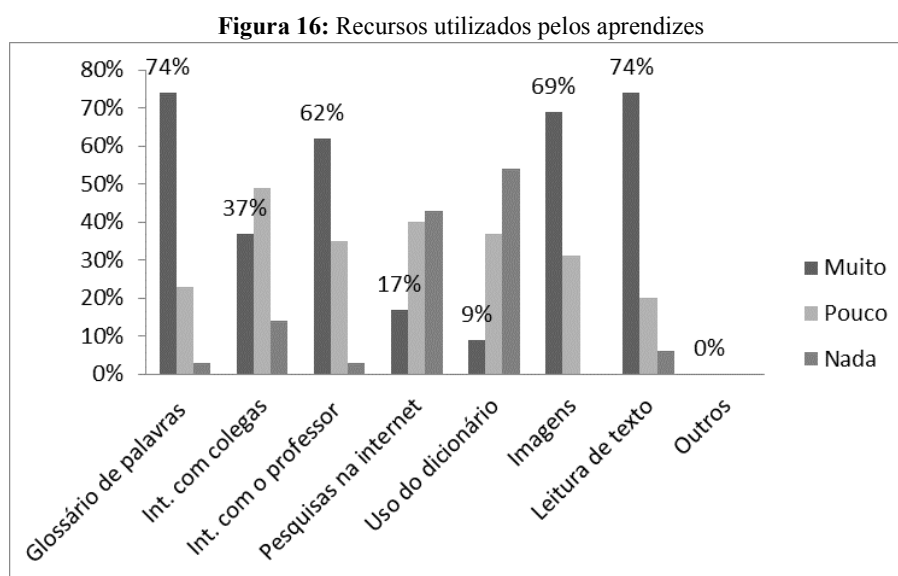
25% afirmaram que tiveram dificuldades em algumas das atividades. Neste ponto os resultados são justificados pelo fato das atividades do bloco 1 terem sido atividades de nível mais complexo e que exigiam uma dedicação maior por parte dos aprendizes.

17% deles disseram que têm dificuldades com disciplinas de conteúdo. 10% marcaram a opção “outras”, esses justificaram ora afirmando que a ‘conversa paralela’ dos colegas atrapalhava o acompanhamento das aulas e a resolução das atividades, ora afirmando que não sentiram dificuldade nenhuma. Alguns alunos realmente demonstraram possuir uma afinidade maior com o idioma, esses estavam ‘confortáveis’ com o nível das atividades. 6% afirmaram que a explicação do professor era muito complicada/confusa e 2% acharam todas as atividades complicadas/difíceis.

Questão 6 – Experiência: Estratégias de aprendizagem

6. Quais recursos mais te ajudaram na compreensão/resolução das atividades? (considere as atividades resolvidas em sala de aula e em casa)

Pensando nas estratégias de aprendizagem, nosso quarto objetivo específico foi: identificar quais as estratégias de aprendizagem foram mais utilizadas pelos alunos durante a resolução das atividades.



Fonte: O próprio autor (2016)

Os recursos disponíveis que mais contribuíram para a aprendizagem foram, na ordem decrescente: o glossário de palavras e a leitura de textos, equivalente à escolha de 74% dos informantes. Segundo Wolff (2005, p. 16), “promover a compreensão através da leitura e o foco na escrita é de extrema importância em CLIL”. De acordo com Hillocks (1987, p. 71), “a leitura de textos, relacionados a um determinado conjunto de conhecimentos, fornece aos aprendizes muita informação”. Já Papaja (2014, p. 37) afirma que

em turmas que estudam por CLIL, a leitura é extremamente importante porque ela ativa o conhecimento de mundo e de língua dos aprendizes e os auxilia a se lembrarem das novas informações adquiridas. Além disso, o conteúdo presente nas atividades de leitura é mais significativo e, portanto, mais envolvente e motivador para os aprendizes.

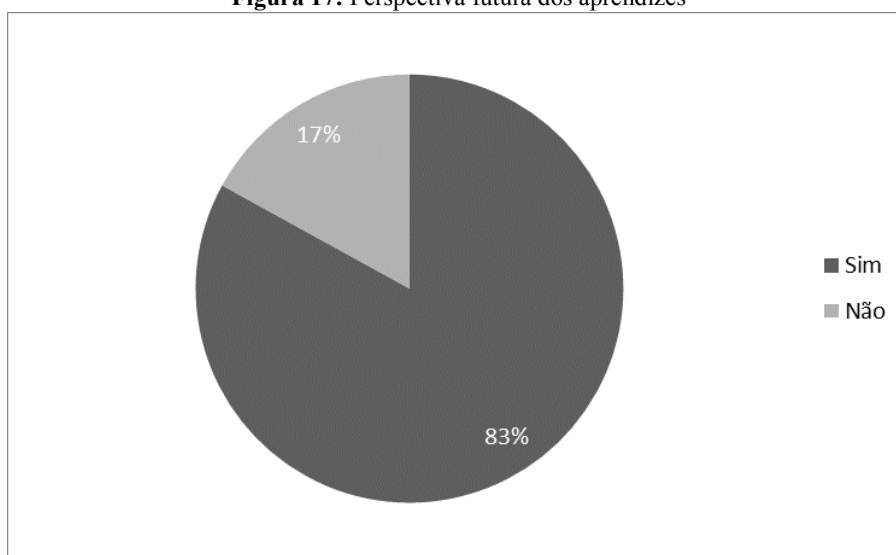
As imagens, presentes em todas as atividades, obtiveram 69% das escolhas dos informantes como um recurso muito útil. A interação com o professor representou 62% das escolhas dos informantes, a interação com os colegas 37%, a pesquisa na internet 17%, e o uso do dicionário foi escolhido por 9% dos aprendizes.

A escola pública é carente de muitos recursos. Em nosso caso, em particular, não tínhamos acesso à internet na escola. Isso fez com que algumas atividades, que necessitavam de pesquisa mais aprofundada, precisassem ser resolvidas em casa (nem todos tinham acesso à rede em casa). As salas de aula também não eram equipadas com projetores, isso limitou bastante o nosso trabalho.

Questão 7 – Perspectiva Futura

7. Você gostaria de estudar/aprender inglês associado a outra disciplina no futuro?

Figura 17: Perspectiva futura dos aprendizes



Fonte: O próprio autor (2016)

Quando perguntados se eles gostariam de, no futuro, estudar língua e conteúdo conjuntamente, 83% dos respondentes afirmaram que sim, e 17% afirmaram que não. Nas justificativas, conforme o quadro abaixo, eles mencionaram:

Quadro 7: Perspectiva futura dos aprendizes

SIM	NÃO
1) “Porque é melhor para entender”	1) “Porque só o inglês já é difícil”
2) “Pois assim irei aprender mais e mais”	2) “Porque prefiro a aula de inglês com gramática”

3) “Porque é mais interessante”	e tradução, acredito que me ajuda a melhorar em inglês”
4) “Porque aprendemos duas matérias”	3) “Porque não gosto de inglês”
5) “Ampliar os conhecimentos”	4) “Prefiro o modelo tradicional”
6) “Porque aprendemos conteúdos de outras disciplinas”	5) “Já existe dificuldade nas disciplinas”
7) “Pelo fato de ter mais de uma disciplina ajudando”	
8) “Porque gosto muito, porém é muito difícil”	
9) “É melhor para aprender”	
10) “Pois achei esse modo de ensinar interessante”	
11) “Porque não fica só naquela rotina”	

Fonte: O próprio autor (2016)

Como se pode ver, os motivos que levaram os respondentes a escolherem o modelo de aprendizagem por língua e conteúdo de forma integrada foram:

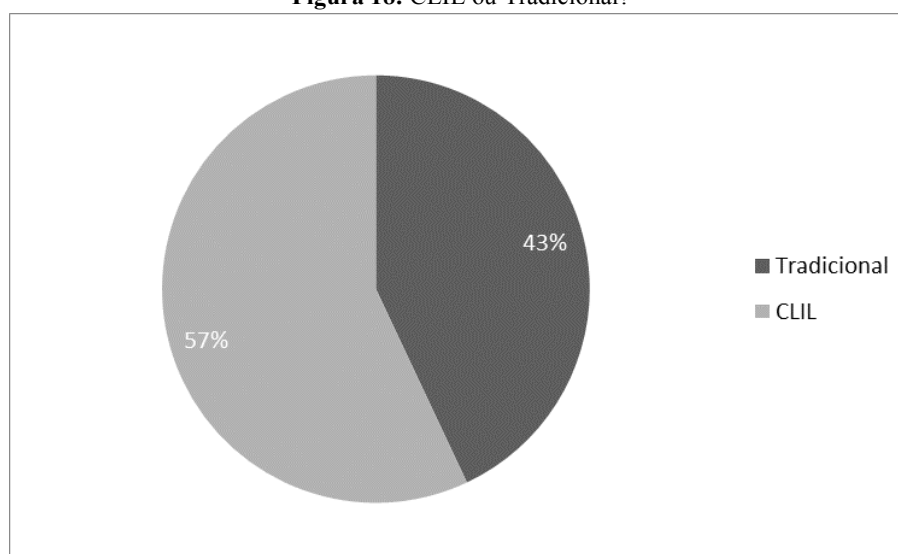
- 1) CLIL auxilia na compreensão;
- 2) Existe um ganho duplo;
- 3) CLIL amplia os conhecimentos;
- 4) CLIL é motivador;
- 5) CLIL foge da rotina comum das aulas tradicionais de LE.

Os motivos que levaram os aprendizes a não optarem por CLIL foram:

- 1) Já existe dificuldade o suficiente apenas no inglês;
- 2) O modelo tradicional é melhor;
- 3) Não tenho afinidade com o inglês;
- 4) As disciplinas de conteúdo já são difíceis por si mesmas.

Questão 8 – Experiência: (CLIL ou Tradicional?)

<p>8. Você prefere as suas aulas de inglês no modelo tradicional ou com base em conteúdos?</p>

Figura 18: CLIL ou Tradicional?

Fonte: O próprio autor (2016)

O modelo tradicional, a que nos referimos, é o modelo vigente na maioria das escolas, reconhecido como *grammar-translation/gramática e tradução*.

Os resultados apontaram que 57% dos aprendizes preferem o modelo de ensino com base em conteúdo(s), enquanto que 43% deles fizeram opção pelo modelo tradicional. Números bastante próximos. Provavelmente isso se deu devido ao fato de que, como algumas das atividades exigiram bastante deles, e como a adaptação ao método requer um tempo maior, muitos desses alunos se sentiram desconfortáveis no início do curso, o que foi aliviado com a reformulação do tipo de atividade aplicada. Segundo Hood (2006), no início das atividades envolvendo CLIL, os aprendizes podem sentir alguma dificuldade por conta dos desafios de adaptação. Segundo esse mesmo autor (Idem), trabalhar com CLIL exige mais empenho dos aprendizes.

Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a fazer a escolha, os aprendizes relataram:

Quadro 8: CLIL ou Tradicional?

CLIL	Tradicional
1) “É mais interessante”.	1) “Porque facilita mais o estudo”.
2) “Pelo fato de ser mais interessante”.	2) “Prefiro aulas tradicionais”.
3) “São assuntos mais práticos”.	3) “Porque fica mais fácil de compreender”.
4) “Porque aprendi várias disciplinas juntas”.	4) “É melhor para aprender”.
5) “Porque você aprende mais”.	5) “Por ser mais simples”.
6) “O entendimento é melhor”.	6) “Porque é mais interessante”.
7) “É bom porque aprendemos algo a mais do que o inglês”.	7) “Porque é melhor para entender”.
	8) “É mais fácil”.

8) “Achei muito legal e interessante”.	9) “Mais fácil de entender”.
9) “É mais de uma disciplina para aprender”.	10) “Porque assim é mais legal”.
10) “Aprendi muito nas aulas”.	
11) “Porque eu fico sabendo das outras disciplinas”.	
12) “Porque achei mais fácil”.	
13) “Porque envolve as disciplinas tradicionais”.	
14) “Porque não aprendi só inglês”.	

Fonte: O próprio autor (2016)

Segundo as justificativas fornecidas pelos informantes, podemos depreender que as dificuldades de se trabalhar com CLIL fizeram com que boa parte deles optasse pelo modelo tradicional. Segundo eles, o modelo de ensino baseado em gramática/tradução:

- a) “Facilita o estudo”;
- b) É um modelo “*mais simples/mais fácil para compreender*”;
- c) É “*mais interessante*” ou “*mais legal*”.

Acreditamos que ter aplicado o projeto no meio do ano letivo possa ter contribuído para que muitos aprendizes optassem pelo modelo tradicional de ensino. Na questão 4 do questionário mostramos que 60% dos aprendizes classificaram o modelo de aula por CLIL como “razoavelmente” difícil e outros 3% escolheram a opção “muito” difícil.

Dentre as justificativas pró-CLIL, os aprendizes afirmaram que:

- a) CLIL é “mais interessante”;
- b) Os assuntos (conteúdos) são “mais práticos”;
- c) CLIL “facilita a compreensão”;
- d) CLIL envolve a aprendizagem duplo-focal (as disciplinas tradicionais mais o inglês).

Questão 9 – Experiência

9. Qual a sua opinião sobre aprender conteúdos de outras disciplinas conjuntamente com inglês?

Com a questão 9 procuramos entender como os aprendizes avaliaram a própria aprendizagem e experiência deles ao término das atividades. Segundo a Nuffield Foundation

(2000, p. 46): “Boas oportunidades estão sendo desperdiçadas. Medidas para melhorar a satisfação e os interesses dos alunos deveriam ser tomadas, principalmente no quesito aprendizagem de línguas, só que, infelizmente, não são”.

Pensando na melhoria das aulas de LE, procuramos saber dos alunos qual a opinião deles sobre o período que eles ficaram envolvidos com o projeto CLIL. Consideramos que esse retorno (*feedback*) é de extrema importância para que possamos pensar em projetos futuros.

Nesse sentido, entre as respostas fornecidas pelos aprendizes, destacamos as opiniões favoráveis à aprendizagem por CLIL e, também, as opiniões contrárias, sendo elas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 9: Opiniões dos aprendizes

Opiniões favoráveis à aprendizagem por CLIL	Opiniões contrárias
1) “Gostei muito, aprendi várias matérias em uma só, bom trabalho”. 2) “Não só aprendemos inglês, mas também outras disciplinas”. 3) “É legal, porque aprendi duas coisas de uma só vez”. 4) “É muito bom aprender outras matérias em inglês. Cada dia de aula é uma coisa nova para se aprender”. 5) “É legal porque aprendemos os dois”. 6) “É bom porque aprendemos algo a mais do que o inglês”. 7) “É interessante, pois ajuda o estudante a se interessar mais pela disciplina de inglês (que não considero algo legal)”. 8) “É interessante e bom ao mesmo tempo”. 9) “Aprender inglês com outra disciplina é legal”. 10) “São melhores as aulas, é bem mais legal”. 11) “Interessante, pois aprendi mais sobre o conteúdo, é menos difícil”. 12) “Interessante, porém difícil”. 13) “Muito interessante, o inglês é uma língua um pouco difícil, mas assim é muito legal também”. 14) “Motiva a não só aprender inglês, mas outra disciplina também”. 15) “Muito inovador, interessante, uma base para outras matérias. Muito legal, gostei muito”. 16) “É interessante, aprendemos mais coisas”. 17) “Interessante, ajuda bastante”. 18) “É muito importante”. 19) “É importante, nos ajuda a ficar mais por dentro de coisas interessantes”. 20) “Interessante, pois além de aprender inglês, aprendi outras matérias ao mesmo tempo”. 21) “Ajuda no nosso desenvolvimento com as	1) “Sinceramente, não acho muito interessante não”. 2) “Acredito que de alguma forma pode ajudar, mas eu pessoalmente prefiro a aula tradicional porque me incentiva mais”. 3) “Não gostei porque achei irrelevante, não creio que vou usar muito isso”. 4) “Pode ser interessante, mas no momento eu achei que não era necessário”. 5) “Não gostei”.

<p>outras matérias e aprendemos mais”.</p> <p>22) “Na minha opinião achei muito interessante, eu gostei muito, junta as disciplinas com o inglês”.</p> <p>23) “Achei interessante o método de ensino que aborda além do inglês outros assuntos como Astronomia e História”.</p> <p>24) “É bom, pois reforça os conteúdos e fica mais fácil para entender”.</p>	
--	--

Fonte: O próprio autor (2016).

Dentre as respostas deles, a palavra que mais se repetiu foi o adjetivo “interessante” (12 ocorrências). Outros adjetivos utilizados foram: “legal”, “motivador”, “inovador”, “difícil”, “bom”.

De acordo com a maioria dos informantes, aprender por CLIL é interessante, pois existe um ‘ganho duplo’. Essa conclusão é sustentada por afirmações como: “*É legal porque aprendemos os dois*” ou em: “*É legal, porque aprendi duas coisas de uma só vez*”, ou ainda: “*É bom porque aprendemos algo a mais do que o inglês*” e, por fim: “*Não só aprendemos inglês, mas também outras disciplinas*”. Desse modo, CLIL é conhecido por seu ‘foco duplo’ que busca dar igual atenção à língua e ao conteúdo (MEHISTO, MARSH, & FRIGOLS, 2008, p. 9). Segundo Pinner (2013), “para os professores de línguas, o foco duplo de CLIL oferece um modelo singular para se desenvolver um relacionamento complementar entre língua e conteúdo, promovendo assim uma autenticidade de propósitos, muitas das vezes faltantes em aulas tradicionais de línguas”.

Dentre as opiniões contrárias, os aprendizes relataram: “*Sinceramente, não achei muito interessante não*”. Outro aprendiz disse não ter se identificado com a proposta, e que prefere aulas tradicionais, no entanto, reconhece que existe um potencial nesse tipo de abordagem, vimos isso em: “*Acredito que de alguma forma pode ajudar, mas eu pessoalmente prefiro a aula tradicional porque me incentiva mais*”. Outro não reconheceu o motivo de uma mudança brusca de abordagem no meio do ano letivo, constatamos isso em: “*Pode ser interessante, mas no momento eu achei que não era necessário*”. Outro informante disse ter achado irrelevante: “*Não gostei porque achei irrelevante, não creio que vou usar muito isso*”. E, por fim, um último informante afirmou não ter se identificado com a metodologia: “*Não gostei*”.

Retomamos, aqui, a nossa segunda pergunta de pesquisa, apresentada no início de nosso trabalho:

CLIL oferece algum diferencial na experiência e na aprendizagem dos alunos?

Como bem atesta Marsh (2008), as maiores vantagens de CLIL incluem “atitudes positivas dos aprendizes em relação à aprendizagem de línguas, e em relação a si mesmos enquanto aprendizes de línguas”. Além disso, CLIL promove outros benefícios aos estudantes no contexto de aprendizagem.

No quesito ‘experiência e aprendizagem’, nossa pesquisa apontou o seguinte:

- O duplo foco de CLIL propicia que a aprendizagem aconteça por diferentes perspectivas. A integração entre conteúdo e língua torna as aulas mais interessantes e produz nos alunos um sentimento de que eles podem aprender algo a mais do que apenas a língua *per se*. Foi possível constatar isso nos relatos dos aprendizes como em, por exemplo: “[CLIL] *É legal porque aprendemos os dois*”; ou em: “[CLIL] *É legal, porque aprendi duas coisas de uma só vez*”. Embora cinco alunos tenham manifestado opiniões divergentes, a maioria deles (24 alunos) foram favoráveis a esse tipo de abordagem metodológica.
- CLIL aumenta a motivação dos aprendizes para a aprendizagem de língua e conteúdo. Vimos isso no relato de um dos aprendizes: “[CLIL] *Motiva a não só aprender inglês, mas outra disciplina também*”; ou em: “*É interessante, pois ajuda o estudante a se interessar mais pela disciplina de inglês (que não considero algo legal)*”. Uma pesquisa apresentada por Lasagabaster (2011) mostrou que turmas que aprendem por CLIL são mais motivadas do que aquelas que aprendem pelo modelo tradicional (EFL). É preciso que os alunos se sintam envolvidos com aquilo que se dispõem a aprender. Segundo Christenson, Reschly e Wylie (2012, p. 3), “o envolvimento não apenas conduz à aprendizagem, mas também promove o sucesso escolar”. Relatos, como: “*É muito bom aprender outras matérias em inglês. Cada dia de aula é uma coisa nova para se aprender*”, apontam que CLIL pode ser uma arma poderosa para a experiência e, principalmente, para a aprendizagem dos alunos.
- Os relatos também apontaram que a interconexão entre língua e conteúdo facilita a compreensão dos aprendizes: “[CLIL] *É bom, pois reforça os conteúdos e fica mais fácil para entender*”, também em: “*Interessante, pois aprendi mais sobre o conteúdo, é menos difícil*”.

- CLIL possui um elemento diferencial em si mesmo que é o potencial de apresentar um modelo de ensino/aprendizagem que foge do convencional da aula de LE. Segundo os dados dos informantes, CLIL é: *“Muito inovador, interessante, uma base para outras matérias [...]”;* além disso: *“Ajuda no nosso desenvolvimento com as outras matérias e aprendemos mais”;* e por fim: *“Achei interessante o método de ensino que aborda além do inglês outros assuntos como Astronomia e História”*. Como foi possível notar, trabalhar com CLIL possui as suas vantagens.
- CLIL é desafiador. CLIL impele os aprendizes a criarem confiança em suas próprias habilidades, superar os desafios é essencial para a aprendizagem significativa. Segundo um dos informantes, CLIL é: *“Interessante, porém difícil”;* outro afirmou: *“O inglês é uma língua difícil, mas assim é muito legal também”*.
- Experiências podem ser tanto positivas quanto negativas, alguns alunos relataram não ter se identificado com esse tipo de abordagem. Para esses, talvez a aprendizagem não tenha sido tão significativa. Relatos como *“Não gostei porque achei irrelevante, não creio que vou usar muito isso”*, ou *“Sinceramente, não acho muito interessante não”* demonstram um certo nível de frustração do aprendiz.

Assim, o processo de ensino/aprendizagem envolve não apenas os aspectos positivos, mas também as experiências pouco agradáveis ou estimulantes. As experiências são necessárias para que possamos formular opiniões sobre o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que “ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela” (DEWEY, 1979, p. 42). Por isso, precisamos aprender tanto com os acertos quanto com os equívocos, principalmente no que se refere às nossas próprias práticas pedagógicas.

4.5 DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO

O projeto estava previsto para iniciar dia 29 de maio de 2015, no entanto o mesmo precisou ser adiado por duas semanas em virtude de paralisações/manifestações estudantis que reivindicavam redução no valor do passe escolar. Como as aulas estavam agendadas para as sextas-feiras, esse também era o dia escolhido para que as manifestações pudessem acontecer.

Dessa maneira, a aplicação das atividades teve início no dia 12 de junho de 2015. Na semana seguinte foi preciso suspender as aulas novamente, dessa vez por conta do recesso junino que durou três semanas (de 19 de junho a 03 de julho).

Outro detalhe que achamos importante mencionar é o fato de que algumas aulas, 6 (seis) exatamente (não contabilizado o recesso junino) não puderem ter sido realizadas na data prevista. Os motivos foram: luto por conta do falecimento de um membro familiar de um aluno, dia do estudante, um ponto facultativo e o grêmio estudantil. Como podemos observar, a regularidade das aulas foi comprometida pelos referidos acontecimentos, os quais não tínhamos previsto.

No que concerne ao andamento da aula propriamente dita, as maiores dificuldades foram decorrentes da baixa participação de alguns alunos no sentido de devolverem as atividades que seriam posteriormente utilizadas para análise. As atividades eram entregues a todos de forma individual, no entanto, nem todos estavam engajados na resolução e devolução desse material. As questões abertas do questionário e das atividades também não obtiveram a mesma quantidade de respostas que as questões de múltipla escolha.

Além disso, também tivemos dificuldades em encontrar material desenvolvido para os estudantes brasileiros. Alguns dos materiais escolhidos precisaram passar por ajustes, como, por exemplo, a confecção de um glossário inglês-português, no caso das atividades disponibilizadas pela *Oxford*. Alguns alunos reclamaram do nível de dificuldade de algumas das atividades do primeiro bloco principalmente. Já as atividades do segundo bloco estavam mais acessíveis tanto em nível de compreensão linguística quanto no que concerne ao conteúdo, essas obtiveram uma melhor recepção e participação de um número maior de alunos.

Como bem afirma Mehisto (2008): “os caminhos que nos levam a CLIL não são fáceis, mesmo para os mais experientes”.

5 CONCLUSÃO

Nos últimos anos, o ensino/aprendizagem de inglês na EP tem sofrido várias críticas, “sabe-se que o ensino, especialmente o público, de forma geral, é bastante precário e deficiente” (LIMA, 2015, p. 178). Nesse sentido, os termos “desmotivador” e “desprestigiado” parecem ter se tornado adjetivos comuns utilizados para descrever o ensino/aprendizagem de LE na rede pública de ensino. A crítica recai sobre todos os envolvidos, o professor que não domina o que ensina, os alunos por seu desinteresse, o governo que não investe em infraestrutura e não fornece as condições mínimas de trabalho (por exemplo, o aparato tecnológico para que a aula possa ser mais interessante e adequada à realidade da modernidade), os pais que não acompanham o andamento dos filhos na escola, a direção que não é atuante. Todo esse descaso com a EP tem gerado inúmeros preconceitos direcionados aos alunos, com comentários do tipo: “*eles [os alunos] não sabem nada*”, ou “*Para que ensinar inglês para quem não quer aprender?*”, ou ainda “*inglês na escola pública não funciona*”. Algumas vezes tais comentários são proferidos pelos próprios professores, aqueles que deveriam ser contrários a todo esse tipo de discurso.

É notório que a escola pública no Brasil possui inúmeros problemas (LIMA, 2011; BRITISH COUNCIL, 2015; LEFFA, 2011; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2011, dentre outros) que podem se estender desde os problemas relacionados aos fatores internos da sala de aula (falta de recursos didáticos, por exemplo) até os externos (formação de professores, políticas educacionais, dentre outros). No entanto, vimos que a criação de ‘bodes expiatórios’ (LEFFA, 2011) não é a melhor saída para todos esses problemas. Na condição de professores, precisamos estar atentos para as mudanças que ocorrem fora da escola e que possuem implicação direta no modo como aprendemos. Os avanços na área da tecnologia, por exemplo, têm nos fornecido algumas das ferramentas de aprendizagem como nunca antes visto na história da educação. Cada vez mais, tanto nossos alunos quanto nós professores, estamos conectados a um mundo de possibilidades de aprendizagem que o acesso à internet possibilita. Este trabalho, por exemplo, dificilmente seria posto em prática sem o auxílio da rede. É importante que acompanhemos o fluxo das mudanças, propondo práticas educativas que possibilitem tratarmos o ensino/aprendizagem de língua como algo mais amplo e alcançável do que apenas o reconhecimento dos aspectos formais do idioma que propomos ensinar.

A democratização da informação possibilitou que tivéssemos contato com outros modelos de ensino/aprendizagem, os quais nem mesmo havia sido discutido durante o

processo de formação acadêmica em Letras. O modelo CLIL propunha um outro viés para o modo como estamos acostumados a entender a disciplina de inglês. Movidos pelo entendimento do que é o inglês como língua global, Marcela e Candela (2014) afirmam:

O Ensino de inglês no século 21 nos desafia a enfrentarmos e adaptarmos ao novo *status* da língua inglesa como língua franca. Assim, sua metodologia e didática de ensino tem mudado também. Nós hoje vivemos em um mundo pós-moderno e globalizado em que o conhecimento do Inglês é considerado uma habilidade básica e que, portanto, requer um modelo diferente de educação (GRADDOL, 2006). Dentro deste contexto, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) parece ser um novo provável candidato para produzir uma mudança de paradigma no mundo do ensino de línguas (BALL, 2013).

Este trabalho buscou demonstrar que o ensino/aprendizagem de inglês não precisa estar atrelado apenas ao ensino das formas estruturais do idioma. O próprio livro didático de inglês, adotado pela rede pública de Vitória da Conquista-Ba em 2015, requer um tipo de profissional melhor preparado para lidar com os aspectos não linguísticos também. No entanto, acho importante frisarmos que o fato das escolas terem recebido o livro didático não significa que os professores fazem bom uso dele, também não significa que os professores estejam preparados para trabalhar com o material escolhido. Durante nosso período de intervenção, alguns alunos relataram que o livro de inglês era “pouco utilizado”; uma consulta rápida sobre uma das avaliações, respondidas pelos alunos, nos mostrou, claramente, que o foco da disciplina, para o professor dessa turma pelo menos, é o ensino da gramática.

A escola pública é carente de oportunidades de ensino e aprendizagem que se distancie do tradicional ensino e aprendizagem de línguas. Como professores, temos a oportunidade de propor um modelo de aula que vá além da apreensão dos aspectos gramaticais do idioma, tornando possível a apresentação de um tipo de abordagem metodológica que desafie e motive os aprendizes a aprenderem conteúdos não linguísticos. CLIL é uma metodologia de ensino que entende a língua como ‘veículo’ de aprendizagem dos conteúdos pertencentes às demais disciplinas do currículo escolar. Portanto, aprender através da língua estrangeira é algo possível de ser feito, basta que direcionemos o foco da aula nesse sentido. Nas palavras de Marsh (2008, p. 238), “o foco principal é fazer as coisas com as palavras e não utilizar as palavras para fazer as coisas³⁶”.

Nessa perspectiva, buscamos aplicar um modelo de ensino/aprendizagem baseado na abordagem metodológica CLIL, em sua versão SOFT-CLIL (aulas de língua com especial

³⁶ “The main focus is on doing things with words and not using words to achieve things” (Marsh, 2008, 238).

ênfase no ensino de conteúdos), seguindo os modelos propostos por Bentley (2010) e Ioannou-Georgiou e Pavlou (2011). Para tal, utilizamos diferentes tópicos envolvendo diferentes disciplinas do currículo escolar.

Durante o nosso percurso foi possível constatar que trabalhar com CLIL possui várias vantagens, uma delas é a possibilidade de construir um ambiente favorável para que a aprendizagem ocorra de forma natural. Algumas escolas europeias, por exemplo, possuem quase metade da grade curricular ensinada por CLIL – versão Hard³⁷). No entanto, mesmo em versões mais brandas (soft-CLIL), podemos obter resultados bem interessantes. Essa pesquisa buscou demonstrar isso. Segundo Coyle, Holmes e King (2009, p. 6), “implementar CLIL envolve o desenvolvimento de currículos. CLIL é abrangente, flexível e engloba uma variedade de métodos de ensino e modelos curriculares, podendo ser adaptado de acordo com a idade, habilidade/capacidade, necessidade e interesse dos alunos”.

Assim, a flexibilidade de CLIL nos possibilitou trabalhar com diferentes tópicos; acreditamos que essa escolha tenha sido um ponto positivo, pois nos permitiu acessar os diferentes gostos disciplinares dos aprendizes. De qualquer forma, para termos uma aula CLIL basta que exista a integração entre língua e conteúdo, pois, segundo Marsh (2002, p. 58, tradução nossa), “CLIL engloba qualquer atividade em que uma língua estrangeira é utilizada como ferramenta na aprendizagem de um conteúdo não linguístico, e onde tanto a língua quanto o conteúdo estejam interligados³⁸”.

Como anunciamos na introdução deste trabalho, não temos a pretensão de mudar o *status quo* da disciplina de LE, substituindo o modelo vigente de ensino pelo modelo baseado em CLIL (qualquer que seja a modalidade). Nosso principal objetivo foi o de apresentar alternativas possíveis e viáveis para que o ensino de LE se torne algo mais versátil e mais interessante tanto para professores (aqueles que tenham interesse por esse tipo de abordagem) quanto para os aprendizes, que puderam ter a oportunidade de aprender, não somente o inglês em si, mas, conjuntamente, aprender outros conteúdos disciplinares. Com este trabalho, também não advogamos que seja preciso abolir o ensino de gramática das aulas de LE, como se isso fosse uma panaceia; a gramática faz parte da língua e, como tal, precisa ser elucidada. No entanto, em CLIL, a gramática é apenas um elemento coadjuvante, ela aparece quando e se necessário for, a fluência (*fluency*) é importante, a exatidão (*accuracy*) não (DARN, 2006).

³⁷ Hard CLIL: A type of partial immersion when almost half of the curriculum or more is taught in a non-native language. Fonte: TKT – CLIL Glossary, 2015. Disponível em: <<http://www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf>>. Acesso em: 10-01-2016.

³⁸ It encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a nonlanguage subject in which both language and subject have a joint role (Marsh 2002:58).

Penso que cursos dessa natureza poderiam ser ministrados em uma disciplina especialmente criada para esse fim, ou seja, seria interessante se tivéssemos as aulas convencionais de inglês paralelamente ao curso de atividades em CLIL.

Assim, buscamos averiguar quais os efeitos que CLIL poderia produzir na aprendizagem e na experiência dos alunos de uma escola pública. Para isso, foram utilizados diferentes instrumentos como: sequências didáticas, atividades complementares, relatório observacional das aulas e um questionário ao final do curso, a fim de averiguarmos como se deu essa experiência e aprendizagem.

Os dados encontrados apontaram que a grande maioria dos aprendizes considerou CLIL uma abordagem ‘interessante’ (somadas, as opções ‘muito’ e ‘mais ou menos’ interessante, obtivemos um total de 91% das escolhas dos informantes); outro grande número de alunos escolheu CLIL como uma metodologia motivadora (74%, somadas as opções “muito” e “mais ou menos”). Eles também afirmaram ter ficado entre totalmente (29%) e bastante satisfeitos (71%) com o seu próprio rendimento ao final do curso. Outro elemento interessante foi que a grande maioria dos informantes (83%) disse ter interesse em estudar por CLIL no futuro.

Sendo assim, foi possível constatar que houve ganhos tanto no conteúdo quanto no idioma (o léxico principalmente). Observamos que, quando a atividade é mais complexa (geralmente quando o conteúdo é desconhecido pelos alunos ou quando a atividade requer um engajamento maior por parte deles), os aprendizes demonstram estar mais envolvidos com a apreensão do conteúdo. Constatamos isso devido às respostas para perguntas do tipo: “*o que você aprendeu hoje?*”. Todas as respostas diziam respeito ao conteúdo não linguístico da atividade. Quando a atividade exige menos deles (geralmente um conteúdo com o qual eles já estão familiarizados ou quando a atividade é tomada por simples/de fácil resolução), o ganho maior ocorreu no léxico da língua. De qualquer forma, o foco duplo que CLIL promove é algo promissor no meio educacional, algo que nós, professores de língua estrangeira, poderíamos estar mais atentos.

Resistências existiram. Alguns alunos demonstraram não ter se identificado ora com o modo como a aula estava sendo conduzida, ora com as atividades propostas, ou com a própria disciplina; um aluno relatou no questionário que não se identifica com a língua, nas palavras dele “*não gosto de inglês*”. Em relação ao andamento das atividades, depois de ouvirmos algumas pontuações, por parte dos aprendizes, revimos o direcionamento da aula e o conteúdo das atividades, abrimos um segundo bloco com atividades mais ‘acessíveis’, mas sem fugir da

proposta inicial do curso. A resposta dessa alternância na logística da aula, e das atividades, foi bastante positiva.

No decorrer da aplicação de nossas atividades, constatamos que a metodologia adotada causou estranhamento para alguns dos aprendizes; ouvimos perguntas, como: “*não tem nada para traduzir nessa [sic] atividade?*” ou “*Não tem português nessa [sic] atividade?*”. Durante a resolução de uma das atividades obtivemos “respostas” para “*What is the capital of India?*” como: “*Qual é a capital da Índia?*”; concluímos que o condicionamento ao método de tradução é tão marcante para alguns dos aprendizes que encontramos alunos traduzindo a pergunta, em vez de respondendo-a.

As limitações deste estudo devem-se ao número reduzido de turmas participantes (apenas 1 turma do Ensino Médio) e ao período de aplicação das atividades (2 unidades: entre 12 de junho de 2015 e 29 de outubro de 2015). Talvez os dados tivessem sido mais expressivos se tivéssemos contemplado um número maior de participantes, e caso o tempo de aplicação da proposta fosse estendido. Esperamos que futuras pesquisas sobre o tema possam ampliar esse conhecimento.

Embora CLIL esteja sendo bastante adotado em muitas escolas europeias (EURYDICE, 2006), mas não apenas, CLIL também possui bastante relevância na América Latina³⁹; esse modelo de ensino também tem sofrido duras críticas. Apesar de, em teoria, língua e conteúdo possuírem igual valor durante o processo de ensino/aprendizagem, o que tem sido motivo de controvérsias é que existe uma supervalorização do conteúdo em detrimento dos aspectos linguísticos. Em CLIL as habilidades de produção (*speaking* e *writing*) ficam visivelmente comprometidas. Outros pesquisadores já haviam discutido a esse respeito (JIMÉNEZ CATALÁN, RUIZ DE ZAROBÉ E CENÓZ, 2006; RUIZ DE ZAROBÉ 2007).

Sobre o “ambiente naturalístico” (MARSH, 2002, p. 72) promovido por CLIL, o argumento de que a língua estrangeira é adquirida de forma mais eficaz quando o foco se dá no sentido (*meaning*) e não na forma (LIGHTBROWN e SPADA, 2006), também tem sido criticada. Harrop (2012, p. 59-60) argumenta que esse tipo de postura, a falta de uma maior ênfase no ensino das formas estruturais da língua estrangeira (Cummins, 1998), pode levar a uma prematura fossilização dos erros (SNOW et al., 1989; SWAIN e LAPKIN, 1995) e, em consequência disso, levar a uma estagnação do progresso gramatical. Ainda de acordo com

³⁹ Ver LACLIL – Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. Acesso em: <http://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL>. Último acesso: 21-02-2016.

Harrop (2012, p. 60), na literatura especializada não existe clareza sobre como essas duas perspectivas (língua e conteúdo) podem ser melhor combinadas.

Como já foi dito, CLIL surgiu na Europa multilíngue em 1994 com uma proposta inovadora de ensino que promete ir além da aprendizagem de língua e conteúdo (COYLE et al., 2010). De fato, CLIL aumenta a motivação dos alunos (LASAGABASTER, 2009). Dentre os participantes de nossa pesquisa, 60% deles afirmaram que CLIL é ‘muito’ motivador. Outros 60% classificaram CLIL como ‘muito’ interessante. 57% dos participantes classificaram CLIL como ‘muito’ desafiador.

Por fim, acredito que a implementação desse tipo de curso em nossas escolas, públicas ou não, seria bastante interessante. Espero que esse tenha sido um pontapé inicial para que mais projetos desse tipo possam ser apresentados às escolas em geral. Também espero que essa pesquisa e seu referencial sejam utilizados em futuros trabalhos dessa natureza. Nosso curso foi de curta duração, utilizamos material adaptado, de difícil acesso e com custeamento por parte do professor. Mesmo com todas as dificuldades acredito que esse projeto tenha nos fornecido bases sólidas para que continuemos com o objetivo de aprimorar nossas práticas pedagógicas. No entanto, é preciso reconhecermos que, para um curso de longa duração, é necessário levar em consideração muitos outros fatores, os maiores deles são: a formação dos professores, as condições de trabalho (material didático adequado) e o tempo ampliado de exposição à língua.

REFERÊNCIAS

ADMIRAAL, W, WESTHOFF, G. e DE BOT, K. **Evaluation of bilingual secondary education in The Netherlands**: students' language proficiency in English, *Educational Research and Evaluation*, 12:1, 2006, p. 275-93.

AIREY, J. **Estimating undergraduate bilingual scientific Literacy in Sweden**. *International CLIL Research Journal*, 1:2, 2009, p. 26-35.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Linguística Aplicada - ensino de língua e comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

ALONSO, E., GRISALEN, J. e CAMPO, A. **Plurilingual education in Secondary Schools**: analysis of results, *International CLIL Research Journal*, 1; 1, 2008, p. 36-49.

ARDEO, J. M. G. **(In)compatibility of CLIL and ESP courses at university**. *Language Value*, vol. 5, nº 1, Dez. 2013, p. 24-47.

AUERBACH, E. **Reexamining English only in the ESL classroom**. *TESOL Quarterly*, 27, 1993, p. 9–32.

BAETENS-BEARDSMORE, H. **European models of bilingual education**. Clevedon. *Multilingual Matters*, 1993.

BAKER, L. & SAUL, W. **Considering science and language arts connections**: A study of teacher cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1994, p. 1023–1037.

BALL, P. Does CLIL work?, In: D. Hill e P. Alan (eds), **The best of both worlds? International perspectives on CLIL**. Norwich Institute for Language Education, Norwich, 2009, p. 32-43.

_____. **Content and Language Integrated Learning**: FUNIBER, 2013.

BANEGAS, D. L. **Three Frameworks for Developing CLIL Materials**. Folio, 2010.

_____. **Content and language integrated learning in Argentina 2008-2011**. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4 (2), 2011, p. 32-48.

_____. **An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks**: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, p. 1–15.

BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. F. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARREIROS, R. P. P. **Professores de língua inglesa considerados marcantes**: entre o desprestígio da disciplina e a relação com o saber. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BARROSO, J. M. **First-ever EU strategy for culture: contributing to economic growth and intercultural understanding**. Brussels, May 2007. Disponível em: <http://eu-un.europa.eu/articles/en/article_7016_en.htm>. Último acesso em: 09/11/2015.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. F. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 65-85.

BENTLEY, K. **The TKT course: CLIL module** Cambridge. Cambridge University Press, 2010.

BERGER, M. A. F. **O papel da língua inglesa no contexto da globalização da economia e as implicações do uso das NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. São Cristóvão-SE: NPGED, 2005. Dissertação de mestrado.

BERNARDO, A. C. **Língua Inglesa na Escola Pública e a Relação com o Saber**. Revista Interdisciplinar, v. 4, n. 4, p. 94-105. Jul-Dez, 2007.

BLACK, P. WILLIAM, D. **Inside the black box: Raising standards through classroom assessment**. Phi Delta Kappa, [1998, Online]. Disponível em: <http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf>. Último acesso em: 01/11/2015.

BLOOM, B. S. (Ed.); ENGELHART, M. D; FURST, E. J., HILL, W. H., KRATHWOHL, D. R. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain**. New York: David McKay Co Inc. 1956.

BONCES, J. R. **Content and language integrated learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context**. Gist Education and Learning Research Journal. Nº 6, Nov. 2012, p. 177-189.

BREIDBACH, S. **Bildung, Kultur, Wissenschaft, Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht**. Waxmann, Münster, 2007.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE**. 1º ed. São Paulo, SP. 2015.

BROWN, G & YULE, G. **Teaching the Spoken Language**. Cambridge University Press: CUP. 1983, p. 54-76.

BROWN, H. **Factors influencing the choice of CLIL classes at university in Japan**. ELTWorldOnline.com. April, 2015. Disponível em: <https://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2015/04/Brown_editforpdf-14zs8e6.pdf>. Último acesso em: 24/11/2015.

BUCHHOLZ, B. Refraining young learners' classroom discourse structure as a preliminary requirement for a CLIL-based ELT approach. In: DALTON-PUFFER C. & SMIT, U. (Ed.) **Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse**. Frankfurt am Main, Peter Lang. 2007.

BYRAM, M; NICHOLS, A; STEVENS, D. **Developing Intercultural Competence in Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CAL. **Center for Applied Linguistics**. Acesso em: <<http://www.cal.org/resources/databases.html>>. Último acesso em: 16/06/2015.

CAMBRIDGE ENGLISH - TKT – **Teaching Knowledge Test**: CLIL Glossary. 2015. Acesso online em: <<http://www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf>>. Último acesso: 22-09-2015.

CAMMARATA, L. **Negotiating curricular transitions**: Foreign language teachers' learning experience with content-based instruction. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des la langues vivantes*, 65(4), 2009, p. 559-585.

CANAGARAJAH, S. **Língua franca English, Multilingual communities, and language acquisition**. Pennsylvania State University, in: *The Modern Language Journal*, 2007.

CARRIÓ-PASTOR, M. L. Enhancing Learner-teacher collaboration through the use of online activities. In: GONZÁLES-PUEYO, I; et al (eds). **Teaching academic and professional English online**. Peter Lang. 2009, p. 107-123.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 115-126.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHRISTENSON, S. L; RESCHLY, A. L; WYLIE, C. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer Science+Business Media, 2012.

COLLIER, V. P. **How long?** A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509–531, 1989.

COONAN, C. M. Planning for CLIL: A general outline and thoughts on two micro features. In: T. Boella & T. Barbero (Eds.), **L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici**. Pieonti: Ufficio Scolastico Regionale, 2003, p. 24-44.

_____. **Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection**. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 2007, p. 625-646.

COYLE, D. Meeting the challenge: developing the 3Cs curriculum'. In Green, S. (ed.). **New perspectives on teaching and learning modern languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

_____. From little acorns. In: So, D. e Jones, G. M. (eds.). **Education and society in plurilingual contexts**. Brussels University Press, 2002, p. 37-55.

_____. **CLIL Planning Tools for Teachers**. The University of Nottingham: School of Education, 2005. Disponível em:
<http://clilrb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf>. Último acesso em: 17-12-2015.

_____. **Content and language integrated learning: motivating learners and teachers**. The Scottish Language Review, 13, 2006. Disponível em:
<http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf>. Último acesso: 02/10/2015.

_____. The CLIL quality challenge. In MARSH, D; WOLFF, D. (Eds.), **Diverse contexts–Converging goals: CLIL in Europe**. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

_____; HOLMES, B; KING; L. **Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines**. The Language Company, October, 2009. Disponível em:
<http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_et_al_towards_an_integrated_curriculum_clil_national_statement_and_guidelines.pdf>. Último acesso em: 10-01-2016.

_____; HOOD, P; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. UK, Cambridge University Press, 2010.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de Inglês, entre a alienação e a emancipação**. Revista Linguagem & Ensino, vol. 4, nº 1, 2001, p. 11-36. Disponível em:
<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/260/226>>. Último acesso em: 20/11/2015.

_____. **Inglês em Tempos de Globalização: para além do bem e do mal**. Revista Caleidoscópio, vol. 5, n. 1, p. 5-14, Jan/abr 2007.

CRANDALL, J. **Content-Centered Learning in the United States**. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 1992, p. 111-127.

CUMMINS, J. **Bilingualism and minority-language children**. Toronto: OISE Press, 1981.

_____. Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In: Genesee F. (Ed.), **Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community** (pp. 33–58). Oakleigh: Cambridge University Press, 1994.

DALTON-PUFFER, C. **Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms**. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins, 2007.

_____. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In DELANOY, W; & VOLKMANN, L. **Future Perspectives for English Language Teaching**. Heidelberg: Carl Winter, 2008, p. 139-157.

_____; NIKULA, T; SMIT, U. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), **Language use and language learning in CLIL classrooms**. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing, 2010, p. 1-20.

_____. **Content and language integrated learning**: From practice to principle? Annual Review of Applied Linguistics, 31(1), 2011, p. 182-204.

DARN, S. **Content and Language Integrated Learning**, 2006. Disponível Em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/content-language-integrated-learning>>. Último acesso em: 18-12-2015.

_____. **CLIL: A European Overview**, 2006. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>>. Último acesso em: 30-12-2015.

_____. **CLIL: Potential and Practice**. Summary of a presentation delivered at Sabanci University, Istanbul, 2007. Disponível em: <http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_Potential_and_Practice>. Último acesso: 11-10-2015.

DE GRAAFF; R., KOOPMAN, J; WESHOFF, G. **Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)**. Views, 16, p. 12-19, 2007.

DELLER, S; PRICE, C. **Teaching other subjects through English**. Oxford, England: Oxford University Press, 2007.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. **The Sage handbook of qualitative research**. 3 ed. Thousand oaks, ca, Sage, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do Segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; CRISTÓVÃO, V. (Org.). Introdução. In: DIAS e CRISTOVÃO: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; JUCÁ, L; FARIA, R. **High Up**. Ensino médio. Cotia-SP, Macmillan, 2013.

DUARTE, M. S. Formação crítica de professores de língua inglesa: A dialética que lhes falta. In. OLIVEIRA, E. C. [ORG.] **Anais eletrônicos do VIII seminário de línguas estrangeiras**. A formação e a prática dos professores de língua estrangeira. Goiânia, 2012, p. 129-138.

EDELSKY, C. **Writing in a bilingual program**. Habia una vez. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1986.

EUROPEAN COMMISSION. **Promoting Language Learning and linguistic diversity: An Action Plan 2004 – 2006**. Brussels, 2003. Acesso em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>>. Último acesso em: 25-09-2015.

EURYDICE EUROPEAN. **Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe**. European Commission, Belgium, 2006, 80p.

FERYOK, A. **The impact of TESOL on maths and science teachers**. *ELT Journal*, 62(2), 2008, p. 123-130.

FONTECHA, A. L. **CLIL in the foreign language classroom: Proposal of a framework for ICT materials design in language-oriented versions of content and language integrated learning**. *Alicante Journal of English Studies*, 25, 2012, p. 317-334.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Último acesso em 26/07/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJO, L. **Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development?** *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 2007, p. 563-579.

GARCIA, S. **Three frameworks for developing CLIL materials in infant and primary education**. *Encuentro*, 22, 2013, p. 49-53. Disponível em: <<http://www.encuentrojournal.org/textos/Garcia%20Soraya.pdf>>. Último acesso em: 25/11/2015.

GASQUE, K. C. G. D. **O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação**. *TransInformação*, Campinas 20(2), 2008, p. 149-158.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Editora Atlas, S. A. São Paulo, Brasil, 2008.

GIMENEZ, T; CALVO, L. C. S.; EL-KADRI, M. S. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011.

GJENDEMSJO, M. O. **A case study of a Content and Language Integrated Learning (CLIL): Project in a 9th grade EFL class in Norway**. Master's Thesis, University of Stavanger, 2013.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GRADDOL, D. **English Next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'.** British Council, 2006.

GREGORCZYK, B. **An empirical study on the acquisition of content in a CLIL-based chemistry course: A preliminary report.** Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 5(1), 2012, p. 9-32.

GRIVA, E; KASVIKIS, K. CLIL in primary education: possibilities challenges for developing L2/FL Skills, Understanding of history and culture awareness. In: BAKIĆ-MIRIĆ, N; GAIPOV, D. E. **Current trends and Issues in Higher education: an international dialogue,** 2015, p. 101-124.

GUILLAMÓN-SUESTA, F., & RENAU RENAU, M. L. **A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain.** Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 8(1), 2015, p. 1-12.

GUK, H., & KELLOGG, D. **The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks.** Language Teaching Research, 11, 2007, p. 281-299.

HARROP, E. **Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities.** Encuentro, 21, 2012, pp. 57-70.

HELLEKJAER, G. O; WESTERGAARD, M. R. An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities. In: VAN LEEUWEN, C; WILKINSON, R. (eds.). **Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices.** Nijmegen: Valkhof Pers, 2003, p. 65-80.

HILLOCKS, G. **Synthesis of research on teaching writing.** Educational Leadership, 44(8), 1987, p. 71-82.

HOOD, P. **Unpublished data from CLIL research interviews with students at Tile Hill Wood Language College.** Coventry, UK, 2006.

IOANNOU-GEORGIU, S; PAVLOU, P. **Guidlines for CLIL implementation in primary and pre-primary education** (Eds.). Nicosia: PROCLIL. Online. 2011. Disponível em: <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclil_implementation1.pdf>. Último acesso em: 29/09/2015.

IKEDA, M. **Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the 'weak' version of CLIL.** International CLIL research Journal, vol 2 (1), 2013. Disponível em: <<http://www.icrj.eu/21/article3.html>>. Último acesso: 01/10/2015.

JIMÉNEZ CATALÁN, R. M; RUIZ de ZAROBÉ, Y; CENOZ, J. **Vocabulary profiles of English foreign in English as a subject and as a vehicular language.** Vienna English Working Papers (VIEWZ), 15 (3), 2006, p. 23-27.

KASPER, L. F. **The impact of content-based instructional programs on the academia progress of ESL students.** English for Specific Purposes, 16 (4), 309-320, 1997.

KEES de BOT. CLIL in the European context. In: MARSH, D. **CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential.** University of Jyväskylä, Finland: UniCOM Continuing Education Centre, 2002.

KIELY, R. **CLIL: The question of assessment,** 2016. Disponível em: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/clil1_richard.htm>. Último acesso em: 04/01/2016.

KIRSCHBAUM, C. **Decisões entre pesquisa *quali* e *quanti* sob a perspectiva de mecanismos causais.** RBCS, vol. 28, n° 82, Jun. 2013.

KNAPP, K; SEIDLHOFER, B. **Handbook of foreign language communication and learning.** Volume 6, Handbooks of Applied Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Pergamon Press, Oxford, 1982.

_____; TERRELL, T. D. **The Natural Approach.** Language Acquisition in the Classroom. London: Prentice Hall International, 1988.

_____. **Foreign Language Education the Easy Way.** Culver City, CA. Language Education Associates, 1997.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.7-11.

LANGÉ, G. (Ed.). **Teaching through a foreign language: A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching.** The-CLIL. Rome, 2001, p. 71-102. Disponível em: <<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>>. Último acesso: 12/11/2015.

LASAGABASTER, D. **Foreign Language competence in CLIL courses.** The Open Applied Linguistics Journal, 1, 2008, p. 31-42.

_____; SIERRA, J. M. **Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes.** International CLIL Research Journal, Vol 1 (2) 2009, p. 4-16. Disponível em: <http://laslab.org/upload/language_attitudes_in_clil_and_traditional_efl_classes.pdf>. Último acesso em: 24/11/2015.

_____; SIERRA, J. **Immersion and CLIL in English: More differences than similarities.** ELT Journal, 2010, p. 367-375.

_____. **English achievement and students motivation in CLIL and EFL settings.** Innovation in Language Learning and Teaching. Vol. 5, n° 1, Mar. 2011, p. 3-18. Disponível em: <http://clil.web.auth.gr/links/english_achievement_and_student_motivation_in_clil_and_efl_settings.pdf>. Último acesso em: 10-01-2016.

_____. **The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective.** Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 6(2), 2013, p. 1-21. Disponível em: <http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf>. Último acesso em: 17-12-2015.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. & K. RAJAGOPALAN (Orgs). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 12-26.

LEE, O; FRADD, S. H. **Literacy skills in science learning among linguistically diverse students.** Science Education, 80 (6), 1996, 651-671.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares.** São Paulo. Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

LESCA, U. **An introduction to CLIL:** Notes based on a CLIL course at British Study Center, Oxford, 2012. Disponível em: <http://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf>. Último acesso em: 17-12-2015.

LIBERALI, F. C. As línguas das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 63-85.

LIGHTBROWN, P; SPADA, N. **How Languages are Learned.** Oxford, OUP, 2006.

LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. (Org). **Inglês em Escola Pública Não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares,** São Paulo, Parábola, 2011.

_____. O comportamento (des)motivador do professor de inglês evidenciado em narrativas de aprendizagem. In: SIMÕES, D. M. P; e FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs.) **Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas.** Campinas, Pontes Editores, 2015, p. 177-191.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.

LITTLEWOOD, W; YU, B. **First language and target language in the foreign language classroom.** Language Teacher, 44, 2011, p. 64-77.

LLINARES, A; WHITTAKER, R. **Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL context**: Studying social science in English. Views, nº 15, 28-32, 2006.

MACARO, E. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In: M. TURNBULL & J. DAILEY-O'CAIN (Eds.). **First language use in second and foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2009, p. 35-49.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MALEY, A. **Teaching Other Subjects Through English**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MARCELA, M. & CANDELA, P. A. **CLIL: the approach for the future?** Revista de La Escuela de Línguas Puertas Abiertas, nº 10, 2014. Disponível em: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/clil-the-approach-for-the-future>. Último acesso em: 24/11/2015.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Editora Atlas, 5º Ed. 2003.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas S. A. 6ª ed. 2007.

MARSH, D. **Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning**. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris, 1994.

_____; MARSHLAND, B. **Distance in-service Education for Enhancing Second Language Learning**. DIESELL. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999.

_____; STENBERG, K. **Integrating Competencies for Working Life**. Finland: Unicom, University of Jyväskylä, 2001.

MARSH, D. (Ed). **CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential** Public Services Contract DG EAC: European Commission, 2002.

_____. **The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe**. ELC Information Bulletin 9 – April 2003. Disponível online em: http://www.celelc.org/archive/Information_Bulletins/00_resources_info_bulletins/2003_IB/marsh_en.pdf. Último acesso em: 22/09/2015.

_____; JÄRVINEN, H. M; HAATAJA, K. Finland: Perspectives from Finland. In A. Maljers, D. Marsh & D. Wolff (eds.) **Windows on CLIL: Content and language integrated**

learning in the European spotlight. The Hague: European Platform for Dutch Education, 2007, p. 63–83.

_____. Language awareness and CLIL. In: J. CENOZ, J; HORNBERGER, N. H. (eds.), **Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language**, 2nd edition, Volume 6, New York, Springer Science+Business Media LLC, 2008.

_____. et al. **Profiling European CLIL classroom**: European commission (handbook), 2011.

_____; LANGÉ, G. (Ed.). **Using languages to learn and learning to use languages**. TIE-CLIL. University of Jyväskylä, 2000. Disponível em: <<http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>>. Último acesso em: 07/11/2015.

_____. **Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential**, 2002. Disponível em: <<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>>. Último acesso em: 26-09-2015.

MAKIRANTA, P. **CLIL teachers and materials designers**. Master's thesis. Faculty of Education, University of Jyväskylä, 2014. Disponível online em: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43689/URN:NBN:fi:jyu-201406122008.pdf?sequence=1>>. Último acesso em: 30/10/2015.

MATTHEOUDAKIS, M; ALEXIOU, T; LASKARIDOU, C. **To CLIL or not to CLIL?** The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos. 2014, p. 215-234. Disponível em: <http://clil.web.auth.gr/links/To_CLIL_or_not_to_CLIL.pdf>. Último acesso em: 24/11/2015.

MEHISTO, P. **CLIL counterweights**: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2008, p. 93-119.

_____; MARSH, D; FRIGOLS, M. J. **Uncovering CLIL**: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan, 2008.

_____. **Excellence in Bilingual Education**: A guide for schools principals. Cambridge University Press, 2012.

MÉNDEZ, M. C., & PAVÓN, V. **Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts**: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2012. Acesso em: <http://www.uco.es/poling/multilingualism_plan/wp-content/uploads/2012/05/Investigating-23-abril-2012.pdf>. Último acesso: 13-09-2015.

MEYER, O. **Towards quality-CLIL**: Successful planning and teaching strategies. *Puls*, 33, 2010, p. 11–29. Disponível em: <<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDIQFjACahUKEwjAmczq0ZLIAhVKiZAKHWmhAJ4&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3311569.pdf&usq=AFQjCNGS-811Ez7EaoHeMv71Rq5txDosnQ&cad=rja>>. Último acesso em: 25/09/2015.

MET, M. Curriculum decision-making in content-based language teaching. In: CENOZ, C. e GENESEE, F. (eds.). **Beyond Bilingualism: Multilingualism and multilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

_____. Teaching content through a second language. In: GENESEE, F. (Ed.), **Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community**; Oakleigh: Cambridge University Press, 1994.

MICOLLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLER, J; KOSTOGRIS, A; GEARON, M. **Culturally and Linguistically Diverse Classroom: New Dilemmas for teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.

MIQDADI, R. AL-JAMAL, D. **Difficulties in Language Integrated Learning: the case of Math**. Jordan Journal of Educational Sciences. Vol. 9, n° 4, 2013, p. 449-459.

MOITA LOPES, L. P. **A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública**. In: Oficina de Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, pg. 127-189.

_____, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

MORGAN, C. T. **Introdução à psicologia**. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil, 1977.

MORTON, T. **Critically evaluating materials for CLIL: Practitioners' practices and perspectives**. In Gray, J. (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palgrave MacMillan, 2013, pp.111–136.

MUÑOZ, C; NAVÉS, T. Windows on CLIL in Spain. In: MALJERS, A; MARSH, D; WOLFF, D. (Eds) **Windows on CLIL: European Centre for Modern Languages**, 2007, p. 160-165.

MUSZYNSKA, B. **CLIL in lower primary (Classes 1-3)**. In: *ELT - The Teacher*, n. 5 (129), 2015, p. 22-24. Disponível em: <<http://www.teacher.pl/online/index.html#22/z>>. Último acesso em: 13-02-2016.

NAVÉS, T. Effective CLIL programmes. In: RUIZ de ZAROBÉ, Y. e JIMENEZ CATALAN, R. M. (eds.), **CLIL: evidence from research in Europe**. Bristol, Multilingual Matters, 2009. Disponível em: <<http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Docs/Naves2008EffectiveCLILProgrammes.pdf>>. Último acesso em: 07-10-2015.

NIXON, J. **Sprint: Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden**. Stockholm: Skolverket, 2000.

NUFFIELD FOUNDATION. **Languages: the Next Generation**. The final report and recommendations of the Nuffield Languages Inquire. London: Nuffield Foundation, 2000. Disponível em: <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/languages_finalreport.pdf>. Último acesso em: 15/11/2015.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

_____. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo, Parábola, 2014.

_____. **Aula de Inglês: do Planejamento à avaliação**. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, A. P. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

_____. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D. C (Org.). **Inglês em Escola Pública não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 67-78.

PAIVA, V. L. M. O. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17. Disponível online em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Último acesso em: 09-10-2015.

_____. (org). **Ensino de língua Inglesa: reflexões experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.

_____; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

_____. **Prática de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. 2 ed. Campinas: Pontes. 2007.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009, p. 31-38.

_____. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: LIMA, D. C (Org.). **Inglês em Escola Pública não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

PAPAJA, K. **Focus on CLIL: A qualitative evaluation of content and language integrated learning (CLIL) in Polish secondary education**. Cambridge Scholars Publishing, 2014.

_____. **The impact of students' attitude on CLIL: A study conducted in higher education**. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 2012, p. 28-56. Disponível em:

<<http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/laclil.2012.5.2.10/2819>>.
Último acesso em: 27-09-2015.

PAVÓN, V. V; ELLISON, M. **Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)**. Lingvarvmarena. Vol. 4, 2013, p. 65-78. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf>>. Último acesso em 13-02-2016.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. **Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, SP, v. 45, n. 1, p. 75-86. 2006.

_____. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. C. B (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. São Paulo: Pontes, 2011. p. 31-47.

PINNER, R. **Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL contexts**. Asian EFL Journal, 15(4), 2013, p.137-158.

PINTO, A; PESSOA, K. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de lingual inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **O livro didático de lingual estrangeira: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.135-159.

_____. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

_____. **World English or World Englishes? Does it make any difference?** International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v. 22, n. 3, p. 374-391, Nov. 2012.

REID, E. **CLIL as a means for intercultural teaching**, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262638798_CLIL_as_a_Means_of_Intercultural_Teaching>. Último acesso em: 05-01-2016.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Fala Mestre: entrevista Antonieta Celani**. Edição nº 222, Maio de 2009.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROLIM, R. C, et al. **Satisfação com o curso de graduação**: um estudo junto aos estudantes de Administração da Universidade Federal de Lavras. In: Encontro da ANPAD, XXXI, Rio de Janeiro: EnPAD, 2007, 14p. CD-ROM.

ROWE, J; COONAN, M. **Some foreign language issues in Primary CLIL**: the teacher's voice. International Conference: The future of education, 2012. Acesso em: <http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL08-Coonan.pdf>. Último acesso em: 14-10-2015.

RUIZ de ZAROBÉ, Y. **CLIL in a bilingual community**. Similarities and differences with the learning of English as a foreign language. Vienna English Working Papers (VIEWZ) (Special Issue: Current Research on CLIL II), 15, 3, 2007.

_____. **CLIL and Foreign Language Learning**: a longitudinal study in the Basque Country, International CLIL Research Journal, 2008, 1; 1, 60-73.

_____; JIMENEZ CATALAN, R.M. (eds.). **CLIL: evidence from research in Europe**. Bristol, Multilingual Matters, 2009.

SAVIC, V. **Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners**. Conference Proceedings no. 11. Jagodina Faculty of Education, 2012.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence**: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p.125-139.

SCHÜTZ, R. **O aprendizado de línguas ao longo de um século**. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Último acesso em 26 de Abril de 2015.

SEIDLHOFFER, B. e WIDDOWSON, H. G. Conformity and Creativity in ELF and Learner English. In: ALBK-MIKASA, M; BRAUN, S; KALINA, S. (eds.) **Dimensionen der Zweitsprachenforschung**. Dimensions of Second Language Research [Festschrift for Kurt Kohn], Tübingen: Narr, 2009, p. 93-107.

SILVA, M. S. **Dificuldades no ensino da oralidade em aulas de língua inglesa**. Revista Fronteira Digital. Ano II, Nº 4, Ago-Dez, 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4_2011/fronteira_digital_n4_2011_art_7.pdf>. Último acesso em: 10/11/2015.

SIMES, M. K. Content-based language learning in English: A model for high proficiency in English in Swedish schools? In: S. GRANATH, B. BIHL e E. WENNO (Eds.) **Vägar till Språk och Litteratur** [translation: Pathways to Language and Literature], Karlstad: Karlstad Universitet, 2009, p. 103-114.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C (Org.). **Inglês em Escola Pública não Funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 93-110.

_____. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T. et al. [Org.]. **Inglês como língua franca:** Ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

_____. Se o inglês está no mundo, onde está o inglês nos materiais didáticos de inglês? In: SCHYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua na contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____; ANJOS, F. A. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública:** por uma crença no seu bom funcionamento. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

SMITH, J; PATTERSON, F. **Positively bilingual:** classroom strategies to promote the achievement of bilingual learners. Nottingham: Nottingham Education Authority, 1998.

SNOW, M; MET, M. e GENESEE, F. **A conceptual Framework for the integration of Language and Content in second/foreign language instruction.** TESOL Quarterly, 1989, p. 201-217.

SPANOS, G. **On the integration of language and content instruction.** Annual Review of Applied Linguistics, 10, 1989, p. 227-240.

STOLLER, F. L. **Content-based instruction:** perspectives on curriculum planning. Annual Review of Applied Linguistics, 24, p. 264-283.

STORCH, N; ALDOSARI, A. **Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class.** Language Teaching Research, 2010, 14, 355-375.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas:** os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 339-350.

SWAIN, M; LAPKIN, S. **Problems in output and cognitive processes they generate:** a step towards second language learning, Applied Linguistics, 16:3, 1995, p. 371-390.

_____. **Task-based second language learning:** the uses of the first language. Language Teaching Research, 4, 2000, p. 251-274.

TING, Y. L. T. **Insights from Italian CLIL-science classrooms:** Refining objectives, constructing knowledge and transforming FL-learners into FL-users. Views, 16, p. 60-69, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. **Intercultural Competences**: conceptual and operational framework. UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>. Último acesso em: 22-03-2016.

VAN de CRAEN, P. **Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories**. Brussels: Vrije University Brussels, Department of Germanic Languages, 2006.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: a Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VOLLMER, H. J. Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment. In: ECKERTH; J. SIEKMANN, S. (Org.). **Task-based language learning and teaching**. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives, 2008, p. 227-290.

WILDHAGE, M; OTTEN, E. (ed.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Cornelsen, Berlin, 2003.

WOLFF, D. On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual Education in the European Union. In: D. MARSH (ed.). **Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential**, 2002, p. 47-48.

_____. **Content and Language Integrated Learning**. In: HAL, Volume 5, Chapter 21, 2005, p. 1-22.

_____. **Eine Fremdsprache als Arbeitssprache gebrauchen**: Bilingualer Sachfachunterricht und deutschsprachiger Fachunterricht. Buenos Aires 30.10.-1.11.2007. Disponível em: <<http://goethe.edu.ar/~refoko/archiv/Veranst2007/ArgentinienReader.doc>>. Último acesso em: 09/11/2015.

_____. Content and Language Integrated Learning. In: KNAPP, K. F. and SEIDELHOFER, B. in cooperation with Henry Widdowson (eds.): **Handbook of Foreign Language Communication and Learning**, 5 (21). Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 545-572.

_____. **Integrating language and content in the language classroom**: Are transfer of knowledge and of language ensured? », *ASp*, 41-42 | 2003, 35-46.

_____. **Content and language integrated learning: an evaluation of the German approach**, 2011. Disponível em: <http://share.dschoia.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Dieter%20Wolff.pdf>. Último acesso: 02/10/2015.

XANTHOU, M. Current trends in L2 vocabulary learning and instruction: is CLIL the right approach? In A. PSALTOU-JOYCEY e M. MATTHEOUDAKIS (Eds.). **14th International Conference of Applied Linguistics**: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers, Thessaloniki, Greece: GALA (Greek Applied Linguistics Association), 2010. Disponível em: <www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Xanthou.pdf>. Último acesso em: 24/11/2015.

YASSIN, S. M; TEK, O. E; ALIMON, H., BAHAROM, S; & YING, L.Y. **Teaching science through English: Engaging pupils cognitively**. International CLIL Research Journal, 2010, p. 46-59.

ZINDLER, K. **Thesis for the doctorate of education** (EdD). Department of educational studies of the University of Sheffield, Nov. 2013. Disponível em: <<http://etheses.whiterose.ac.uk/5522/1/Zindler%202013%20CLIL%20and%20PE%20in%20England.pdf>>. Último acesso em: 17-12-2015.

APÊNDICE A – O QUESTIONÁRIO FINAL

Projeto: Inglês na Escola Pública: Uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL.

Pesquisador: Dimas Silva Luz

Orientador: Dr. Diógenes Cândido de Lima

Chegamos ao final de nossas atividades envolvendo a metodologia de ensino de língua e conteúdo de forma integrada (CLIL). Gostaria de agradecer imensamente a sua participação nesse projeto. Tenho certeza de que sua colaboração será muito útil para que possamos avançar em nossa busca pelo conhecimento e por melhores práticas de ensino/aprendizagem de inglês.

NÃO PRECISA ASSINAR.

Questionário Final (individual)

1. Você considera sua participação nesse projeto...

() Positiva () Negativa

2. Escolha a alternativa que melhor representa o seu nível de satisfação em relação a sua aprendizagem.

() Totalmente satisfeito
 () Satisfeito
 () Insatisfeito
 () Totalmente insatisfeito

3. Durante as atividades, o que você mais aprendeu?

() O(s) conteúdo(s) (ex: Geografia, História, Biologia)
 () A língua (inglês)
 () Ambos

4. Você considera que aprender conteúdos de outras disciplinas em inglês é...

a) Interessante () Muito () mais ou menos () pouco () nada
 b) Difícil () Muito () mais ou menos () pouco () nada
 c) Motivador () Muito () mais ou menos () pouco () nada
 d) Desafiador () Muito () mais ou menos () pouco () nada

5. Quais dificuldades você encontrou durante as aulas? (Pode marcar mais de uma opção)

() A explicação do professor era muito complicada/confusa
 () Todas as atividades eram muito complicadas/difíceis
 () Algumas atividades eram muito complicadas/difíceis
 () Tenho dificuldades com inglês (vocabulário, gramática, etc.)
 () Tenho dificuldades com disciplinas de conteúdo (História, Geografia, etc.)

() outra(s) _____

6. Quais recursos mais te ajudaram na compreensão/resolução das atividades? (considere as atividades resolvidas em sala de aula e em casa)

Glossário de palavras inglês-português	() muito	() pouco	() nada
Interação com os Colegas	() muito	() pouco	() nada
Interação com o professor	() muito	() pouco	() nada
Pesquisas na Internet	() muito	() pouco	() nada
Uso do dicionário	() muito	() pouco	() nada
Imagens	() muito	() pouco	() nada
Leitura de textos	() muito	() pouco	() nada
Outro _____	() muito	() pouco	() nada

7. Você gostaria de estudar/aprender inglês associado a outra disciplina no futuro?

() Sim

() Não

Por qual motivo você fez a sua escolha? _____

8. Você prefere as aulas de inglês no modelo tradicional (língua) ou com base em conteúdos (Geografia, História, Ciências)?

() Tradicional (gramática, tradução, etc.)

() CLIL (Inglês + Geografia, História, Biologia, Matemática, etc.)

Por qual motivo você fez a sua escolha? _____

9. Qual a sua opinião sobre aprender conteúdos de outras disciplinas conjuntamente com inglês?

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE B – GLOSSÁRIOS INGLÊS-PORTUGUÊS

GLOSSÁRIO INGLÊS-PORTUGUÊS

Os quadros abaixo apresentam o vocabulário básico Inglês-Português utilizado durante as aulas como acompanhamento das atividades referentes ao primeiro bloco (as atividades disponibilizadas pela *Oxford University Press*).

As atividades originais possuíam um glossário em Inglês-Italiano, por esse motivo foi preciso adequar a atividade para o nosso idioma. Foram feitas cópias impressas desse material e distribuído individualmente entre os alunos.

O léxico foi escolhido com base em palavras-chaves do texto e dos exercícios.

Quadro 10: Geography/New Zealand

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Developed	Desenvolvido
Country	País
South	Sul
People	Pessoas
Weather	Clima
Island(s)	Ilha(s)
Largest	Maior(es)
Explorer	Explorador
Treaty	Tratado
British	Britânico(a)
Queen	Rainha
Head of State	Chefe de Estado
Greenwich Mean Time	Horário de Greenwich
Leisure	Lazer
Countryside	Interior ou zona rural
Rainforests	Florestas

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 11: Glossário - Geography/India

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Seventh	Sétima
Country	País
World	Mundo
Overtake	Superar
Biggest	Maior
Main	Principal
Became (passado de become)	Tornar-se
Monsoons	Monções
South	Sul
North	Norte
Currency	Moeda
Developing	Em desenvolvimento
Known	Conhecido(a)
Environmental Pollution	Poluição ambiental
Growing	Crescente
Poverty	Pobreza

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 12: Glossário - Earth Sciences/The Water Cycle

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Surface	Superfície
Earth	Planeta Terra
Begin / End	Começo/Fim
Sun	Sol
Heat	Aquece
Sea	Mar
Land	Solo
Clouds	Nuvens
Air currents	Correntes de ar
Ice/Snow/Rain	Gelo/Neve/Chuva
Ice caps	Calotas de gelo
Lakes	Lagos
Glacier	Geleira
Droughts / Floods	Secas/Inundações
Tap	Torneira
Safe water	Água potável

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 13: Glossário – Geography/Rivers of Life

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Summer	Verão
Riverside	Margem do rio
Get a suntan	Pegar um bronzeado
Boats	Barcos
Developed	Desenvolveram-se
Low	Baixo
Sea	Mar
Played a vital role	Tiveram um papel importante
Allow	Permitir
Oxen	Gado
Raw material	Matéria-prima
Coal	Carvão
Pottery	Cerâmica
Unfortunately	Infelizmente
Environment	Meio ambiente
Fishing	Pesca

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 14: Glossário – History/Democracy in Ancient Greece

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Birthplace	Local de nascimento
Greek	Grego
Government	Governo
Citizen	Cidadão
Representatives	Representantes
Role	Cargo
Slaves	Escravos
Foreigners	Estrangeiros
Ancient Greece	Grécia Antiga

Law	Lei
Pebbles	Seixos (pequenas pedras)
Agree / Disagree	Concordar/Discordar
Greed	Ganância
General	Generais
Army	Exército
Ranks	Hierarquia

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 15: Glossário – History/The Norman Conquest

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Tapestry	Tapeçaria
Battles	Batalhas
Kings	Reis
Nobleman	Nobre
Viking king	Rei Viking
Army	Exército
South coast	Costa sul
March	Marchar
Fight	Lutar
Conqueror	Conquistador
Customs	Costumes
Forever	Para sempre
Land	Terra/Solo
Barons	Barões
Hostile country	País hostil
Sides	Lados

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 16: Glossário – History/The city of York

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Fortress	Fortaleza
Empire	Império
Armies (pl. de army)	Exércitos
Land	Solo
River port	Porto fluvial
Viking trade network	Rede de negócios viking
Middle Ages	Idade Média
Profitable	Lucrativo
Trade	Comércio
Wool	Lã
Kings and queens	Reis e rainhas
Racecourse	Pista de corrida
Meeting places	Locais de encontro
Factories	Fábricas
Offices	Escritórios
Railway	Ferrovia

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 17: Glossário – History of Art/Kouros and Kore

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Western	Ocidental
Clay	Argila
Stone	Pedra
Paint	Tinta
Nude	Nu
Greek dress	Vestido grego
Gods	Deuses
Proud	Orgulho
Smiling mortals	Mortais sorridentes
Beauty	Beleza
Thin	Magros
Marvels	Maravilhas
Catwalk	Passarela
Healthily	De forma saudável
Accurate	Preciso
Lifestyle	Estilo de vida

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 18: Glossário – History of Art/Roman Mosaics in Britain

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Small black Bird	Pequeno pássaro preto
Floor	Chão
Wall	Paredes
Personalized designs	Desenhos personalizados
Expensive	Caro
Main room	Sala principal
Guests	Convidados
Today	Atualmente
Draw	Desenhar
Craftsman	Artesão
Chalk	Giz
Limestone	Calcário
Slate	Ardósia
Surface	Superfície
Border	Contorno
Dolphin	Golfinho

Fonte: O próprio autor (2016).

Quadro 19: Glossário – Literature/Ovid and Virgil

Glossário em Inglês	Glossário em Português
Battles	Batalhas
Alone	Sozinho
Answer	Resposta
Trip	Viagem
Will	Força de vontade
Achieve	Chegar
Son	Filho
Lawyer	Advogado
Writer	Escritor

Western	Ocidental
Black Sea	Mar Negro
Illness	Doença
Poetry	Poesia
Countryside	Interior
Exciting	Empolgante
Characters	Personagens

Fonte: O próprio autor (2016).

APÊNDICE C – SPEAKING ACTIVITY 1

SPEAKING ACTIVITY 1



Children play at a water-logged street after heavy rain in Calcutta, capital of eastern Indian state of West Bengal, Aug. 19, 2013. (Xinhua/Tumpa Mondal).

Fonte: (imagem: <http://en.people.cn/90777/8369909.html>) /Atividade: O próprio autor (2015).

T: What can you see in the picture?

S: I can see...

T: What are they doing?

S: They are _____ in
the _____

T: Where are they from?

S: I think they are from...

T: How many children can you see?

S: I can see _____

**LOTS -
Lower Order
Thinking Skills**

Teacher: Why do floods happen?

Student: Because of...

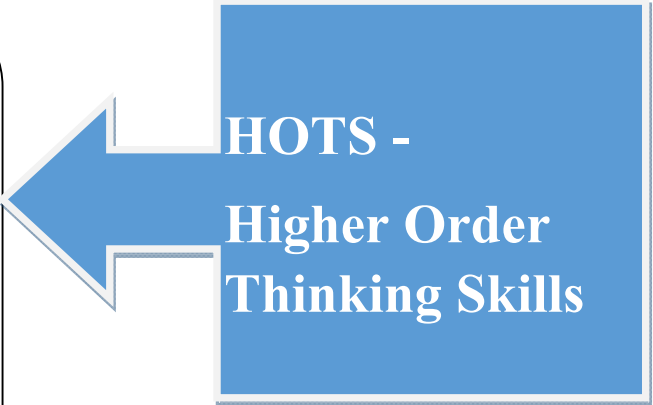
Teacher: What do you think has happened?

Students: It was...

Teacher: Do you agree to what they are doing? Justify.

Students: Yes, because of...

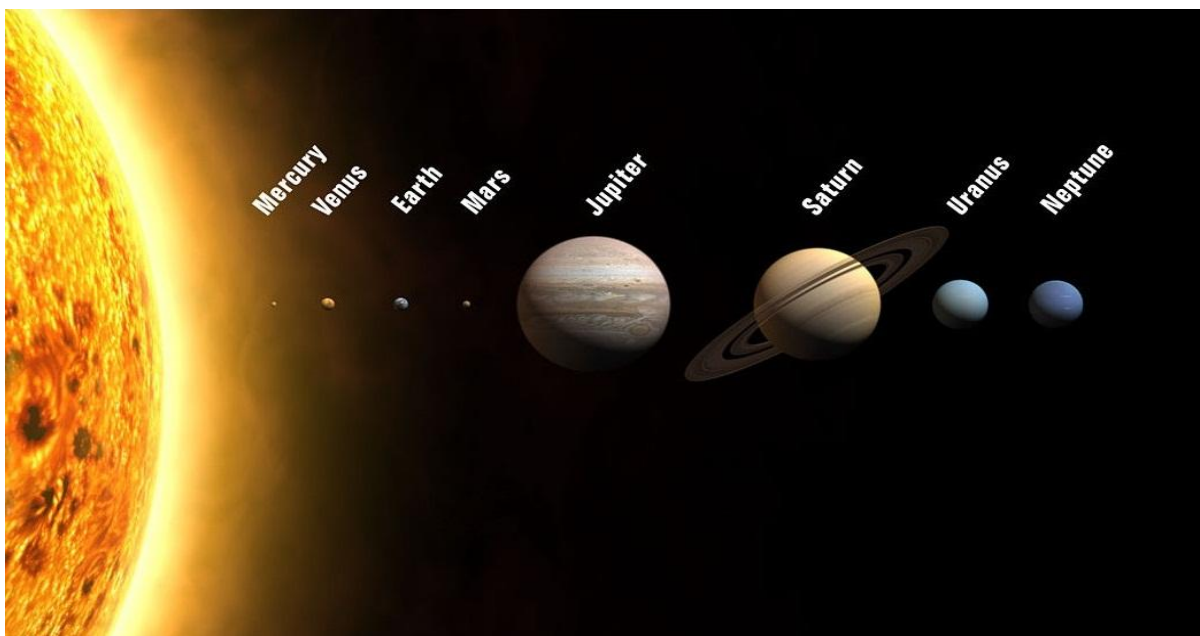
No, because of...



**HOTS -
Higher Order
Thinking Skills**

APÊNDICE D – SPEAKING ACTIVITY 2

SPEAKING ACTIVITY 2



The Sun and planets of the Solar System (*distances not to scale*)

Fonte: (Imagem: https://en.wikipedia.org/wiki/Solar_System) / Atividade: O próprio autor (2015)

T: What can you see?
 S: I can see the...
 T: How many planets can you see?
 S: I can see...
 T: Which planet is the closest to the sun?
 S: It is...
 Which planet is the furthest from the sun?
 S: It is...
 T: Which planet has rings?
 S: _____ has rings.
 T: Which planet is called “the red planet”?
 S: It’s _____

LOTS:
Lower Order
Thinking Skills

T: Do you believe in life in another planet? Justify.
 T: Can you tell us how our solar system was formed?
 T: What can we do to preserve our planet?

HOTS:
Higher Order
Thinking Skills

APÊNDICE E – ATIVIDADE BLOCO A (Oxford University Press)

A seguir apresento uma das atividades utilizadas como forma de exemplificar o tipo de sequência didática utilizada no bloco A de atividades.

Exemplo: Atividade disponibilizada pela Oxford University Press

CLIL • History of Art

Lesson

9

Roman mosaics in Britain

- 1 What different kinds of Roman art can you think of?
- 2 Read the text about Fishbourne Roman Palace in England and write the paragraph headings in the box in the correct spaces (1–4).

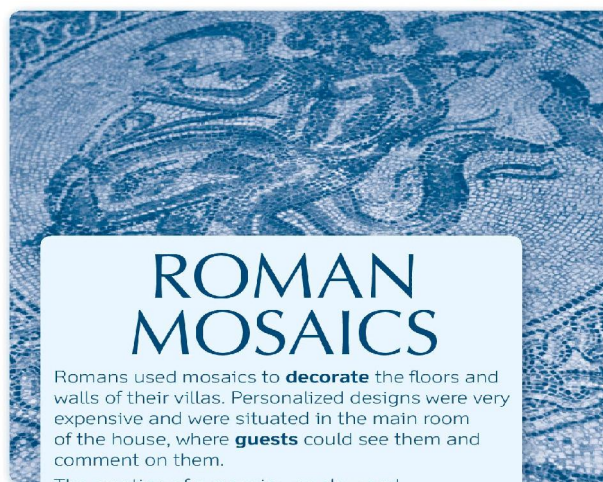
Mosaics Education History Size

Fishbourne Roman Palace

- 1 _____ The Romans built the palace around 80 AD on the site of a military base in Sussex, England. It was rediscovered in 1960.
- 2 _____ It is the biggest single building ever found by archaeologists in Britain. It covered an area the size of Buckingham Palace and had approximately 100 rooms. Today, it is possible to visit parts of the original palace, the museum, and gardens.
- 3 _____ Most of the rooms in the palace had mosaic floors, built at the time of the palace's construction. Visitors can still see some of the original mosaics. The mosaic collection at Fishbourne is famous because it is one of the largest and oldest in Britain.
- 4 _____ The palace is open to school groups all year. During school holidays, students can participate in workshops such as Roman Textiles, Making Mosaics and Roman Plants and Gardens.

- 3 Now read the text about Roman mosaics. What is the most famous mosaic at Fishbourne?
- 4 Match the words (1–6) to the definitions (a–f).

1 ___ process	a a person who makes things by hand
2 ___ tesserae	b a strip around the edge of a picture
3 ___ craftsman	c a method of doing or making something
4 ___ limestone	d a type of dark grey stone
5 ___ slate	e a type of soft, white stone used to make cement
6 ___ border	f the individual pieces in a mosaic
- 5 Answer the questions.
 - 1 Which parts of their villas did Romans decorate with mosaics?
 - 2 Why were personalized mosaics situated in the main room of the villa?
 - 3 What materials did the craftsman use to prepare the surface?
 - 4 When did the craftsman lay the border?
 - 5 How many tesserae are there in the *Cupid on a Dolphin* mosaic?
 - 6 How did the Roman artists personalize their work?



ROMAN MOSAICS

Romans used mosaics to **decorate** the floors and walls of their villas. Personalized designs were very expensive and were situated in the main room of the house, where **guests** could see them and comment on them.

The creation of a mosaic was slow and complicated. A similar process is used today. First, an artist **draws** the design. Then he passes it to the **craftsman** who produces the individual pieces, called *tesserae*, to make the design. In Roman Britain, common materials used for this were **chalk, limestone, and slate**. Next, the craftsman prepares the **surface** with cement, limestone, and water. Finally, he **lays** the mosaic in position and finishes it with a **border**.

The most famous mosaic at Fishbourne Roman Palace is *Cupid on a Dolphin*. It is 8.32m x 8.75m and contains approximately 360,000 *tesserae*!

Artists usually write their name on their work, but Roman mosaic artists used a special symbol instead. In *Cupid on a Dolphin* this symbol is a small black bird.

Glossary: built – *costruirono* building – *costruzione*
 found – *trovato* size – *grandezza, dimensioni*
 decorate – *decorare* guests – *ospiti*
 draw – *disegnare* craftsman – *artigiano*
 chalk – *gesso* limestone – *calcere* slate – *ardesia*
 surface – *superficie* lay – *disporre* border – *bordo*

MINI-PROJECT

Roman mosaics often contained scenes of everyday domestic life, such as people and animals. Battles, religious subjects, and geometric designs were also popular.

Design a 21st century mosaic for your home. Write a brief description of it and include the following information:

- subject
- materials
- colours
- location

APÊNDICE F – ATIVIDADE BLOCO B (Macmillan)

A seguir apresento uma das atividades utilizadas como forma de exemplificar o tipo de sequência didática utilizada no bloco B de atividades.

Exemplo: Atividade disponibilizada pela Macmillan

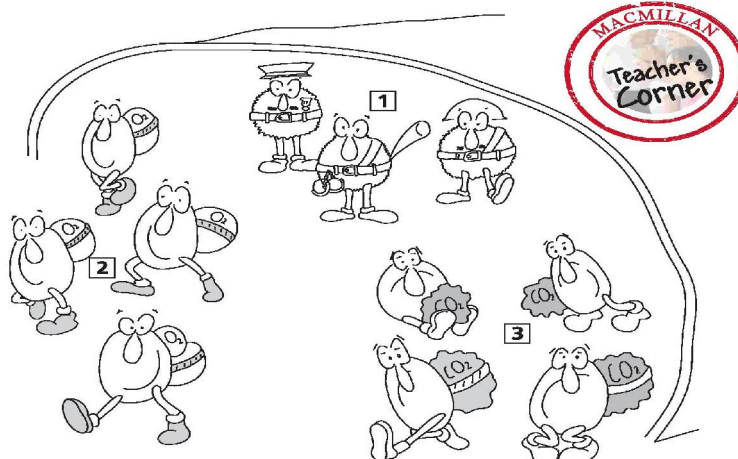
BIOLOGY

The circulatory system.

1 Match.

The circulatory system

- a Blood carries oxygen around the body.
- b Blood carries carbon dioxide and other waste.
- c Blood contains cells that fight infections.

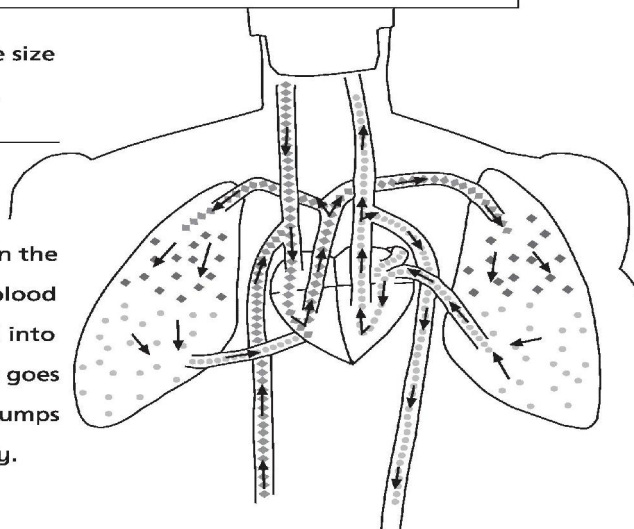


2 Complete the text.

oxygen-rich heart lungs blood carbon dioxide

The heart

The heart is a muscular organ. It is about the size of an orange. It is in the middle of the chest, between the lungs. It pumps (1) _____ around the body. Oxygen-poor blood goes from the (2) _____ to the (3) _____. Gas exchange occurs in the lungs: oxygen goes from the lungs into the blood and (4) _____ goes from the blood into the lungs. The (5) _____ blood then goes from the lungs back to the heart. The heart pumps the oxygen-rich blood to the rest of the body.



3 Complete the sentences.

- | |
|-------------------|
| Platelets |
| White blood cells |
| Red blood cells |
| Plasma |

- 1 _____ carry oxygen.
- 2 _____ protect the body from infections.
- 3 _____ is the yellow liquid in the blood. It carries the blood cells.
- 4 _____ stop bleeding.

