

Anna Działak-Szubińska<sup>1</sup> 

*Universidade de Varsóvia*

*anna.dzialak-szubinska@uw.edu.pl*

## **O CLIL nas aulas de Literatura Portuguesa: um estudo de caso**

**Aulas da literatura portuguesa medieval e da época clássica na  
Universidade de Varsóvia**

### **Resumo:**

CLIL significa ‘Content and Language Integrated Learning’ e constitui uma aproximação valiosa tanto no âmbito do ensino da língua estrangeira, como doutras disciplinas não relacionadas com a língua estrangeira. Esta perspetiva, além do ensino básico e secundário, parece ser útil também no contexto académico. Neste artigo propõe-se estudar a aplicação da estratégia CLIL nas aulas de Literatura

---

<sup>1</sup> Todos os materiais foram produzidos no âmbito do curso Literatura Portuguesa I parte 1 e 2, i.e. Literatura Portuguesa I parte 1 e parte 2. Agradeço ao meu colega José Carlos Dias pela cooperação e por ter consentido o uso dos materiais para publicação neste artigo. Agradeço também a Phil Ball e Jon Wright do Norwich Institute of Language Education (NILE) pela inspiração para usar CLIL nas aulas. Convém ainda destacar que o interesse pelo CLIL nasceu graças ao curso “Content and Language Integrated Learning” organizado nos dias 20 de abril–24 de junho de 2020 pelo Norwich Institute of Language Education (NILE), ministrado por Phil Ball e Jon Wright, que integrou a teoria e a prática. Durante o curso os docentes de ambas as cadeiras (i.e. Literatura Portuguesa I parte 1 e Literatura Portuguesa I parte 2 ) foram treinados no sentido de, entre outros aspetos, fazerem os próprios materiais didáticos.

Portuguesa ministradas no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia (cadeiras Literatura Portugalska I parte 1 e parte 2, i.e. Literatura Portuguesa I parte I e parte 2) com base em materiais preparados pelos docentes (Anna Działak-Szubińska e José Carlos Dias) e usados no ano letivo 2020/2021. O estudo será pautado por questões teóricas ligadas ao CLIL e por materiais escolhidos dentre um vasto conjunto usado na sala de aula virtual, i.e. uma ficha dedicada à época clássica.

**Palavras-chave:** CLIL, literatura portuguesa, época clássica, ensino da literatura, PLE, *case study*

### **Abstract:**

#### **CLIL for the Purpose of Teaching Portuguese Literature: A Case Study**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a practical approach to combining content and language teaching in one subject class, an avenue most commonly pursued at primary and secondary school level. Nevertheless, it seems very relevant for university instruction as well. This paper centers on how CLIL was used to benefit classes in Portuguese literature given at the Institute of Iberian and Ibero-American Studies, University of Warsaw in 2020/2021 academic year. The materials discussed in the article were authored by Anna Działak-Szubińska and José Carlos Dias and refer to early modern era. Some theoretical insights into CLIL will also be provided.

**Keywords:** CLIL, Portuguese literature, early modern era, teaching literature, Portuguese as a second language, case study

### **Metodologia e objetivos**

O presente estudo basear-se-á em três pilares: 1) a apresentação do CLIL; 2) a apresentação das respetivas cadeiras nas quais a estratégia foi aplicada, nomeadamente as aulas da literatura Literatura Portugalska I parte 1 e Literatura Portugalska I parte 2 [Literatura Portuguesa parte 1 e parte 2] ministradas por Anna Działak-Szubińska e José Dias; 3) a apresentação dos princípios do CLIL a nível da produção dos materiais didáticos e uma breve revisitação da ficha preparada com base na estratégia CLIL e usada no ano letivo 2020/2021 no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia (ver Anexo 1). O objetivo consistirá, portanto, na apresentação da dita aproximação – que se revelou útil a nível académico – como também

na exibição do *case study* derivado da experiência e da prática dos docentes. Serve, portanto, o presente texto para comprovar que os elementos da estratégia CLIL podem ser úteis no âmbito académico dos estudos portugueses.

A nível teórico usar-se-ão tanto os próprios materiais didáticos, como diferentes textos teóricos relativos ao CLIL, a saber, entre outros, recorrerei ao afamado livro de Peeter Mehisto, David Marsh e María Jesús Frigols (2016) e aos materiais dos pesquisadores britânicos e portugueses (Skeet, 2016, Coelho, 2017).

### **CLIL – uma breve apresentação**

Começamos pela própria ‘estratégia educacional’ (Mehisto *et al.*, 2016) aqui discutida. O termo *CLIL* significa *Content and Language Integrated Learning* – o ensino integrado da língua e do “conteúdo”. O conceito data da década de 90 do século XX. Mais precisamente foi conceitualizado em 1994 como um meio para ensinar ao mesmo tempo a língua estrangeira e o “conteúdo” (Darn, 2006: [2], ver também Mäkiranta, 2014: 10), i.e. juntar o ensino complexo da língua estrangeira com as disciplinas não-linguísticas (Dalton-Puffer, 2008: 1). Quer isto dizer que a estratégia integra o ensino ativo da L2, nomeadamente do vocabulário, das estruturas linguísticas aplicadas ao contexto, das capacidades orais e escritas, etc. com uma determinada cadeira curricular. Como tal, constitui uma aproximação valiosa no âmbito do ensino da língua estrangeira e de um vasto leque de disciplinas curriculares. Note-se que a língua serve para o ensino da história, literatura, etc., mas igualmente os conteúdos ensinados nestas mesmas disciplinas podem ser usados nas aulas de língua (Mehisto *et al.*, 2016: 11). Como notam Mehisto, Marsh e Frigols:

CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg. immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes). What is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from these various approaches (Mehisto *et al.*, 2016: 12).

Além de beneficiar o ensino da língua e doutras disciplinas, o ensino CLIL revela-se útil a vários níveis. Como afirma Do Coyle no contexto da integração europeia, “The potential of CLIL to support and develop plurilingual and pluricultural competence in our future citizens has been widely reported” (2002: 27). A seguir, a pesquisadora britânica passa a enumerar quatro elementos promovidos pelo ensino CLIL. Estes abarcam: 1) o ensino da disciplina e de todos os elementos implicados como habilidades, conhecimentos, etc., 2) a língua como um meio não só para a comunicação mas também um veículo de aprendizagem; 3) o desafio para os alunos e a promoção do desenvolvimento a vários níveis; 4) a forte relação entre a língua e a cultura (Coyle, 2002: 27–28). Em inglês estes quatro pontos correspondem a quatro Cs: *content, communication, cognition, culture/citizenship* (Coyle, 2002: 28, ver igualmente Darn, 2006: [4]; Dalton Puffer, 2008: 3). Ora o CLIL encaixa-se perfeitamente no contexto europeu e como tal é, de facto, promovido no seio da União Europeia. Note-se que desde a década de noventa do século passado a estratégia foi difundida como uma das ferramentas para implementar os objetivos da comunidade em termos do multilinguismo (Dalton Puffer, 2008: 1). Além disso, é considerado um dos chavões da política linguística da Comissão Europeia (Coyle, 2002: 28). Em poucas palavras, o CLIL além de ser uma estratégia útil ao nível do ensino da língua e do conteúdo revela-se igualmente um valioso portador de valores culturais.

Desta perspetiva, a aproximação pode comprovar-se útil não apenas no contexto pré-académico, como também ao nível académico, revelando-se – no nosso entender – de suma importância em cursos como o de Estudos Portugueses, Filologia Portuguesa ou Estudos Ibéricos ministrados fora de Portugal. Note-se que há universidades que implementam o CLIL como um dos elementos de ensino oficial é o caso da Universidade de Urbino (Sisti, 2015) que, no entanto, passou a usar esta estratégia num curso não relacionado com línguas e literaturas, nomeadamente, num curso dedicado às ciências computacionais aplicadas (Applied Computer Science) no âmbito do projeto *CLIL for Computer Science: Using a Foreign Language in Online Higher Education* (Sisti, 2015: 1). Simultaneamente desenvolveu-se um estudo

que serviu, entre outros, para comprovar a utilidade do CLIL (Sisti, 2015: 1) e conseguiu fazê-lo (Sisti, 2015: 2). A aplicação da estratégia educativa foi alargada a outros cursos também no domínio do projeto ‘*Didattica in LS @uniurb*’ (Sisti, 2015: 4). No nosso caso, o uso do CLIL na sala de aula foi uma iniciativa individual dos docentes. Tentou-se introduzir a estratégia CLIL nas aulas para o português não ser apenas a língua de “intermediação”<sup>2</sup> nas aulas da literatura, mas algo ensinado e praticado graças à literatura, respondendo ao desafio dos quatro Cs supracitados (Coyle, 2002: 28, ver igualmente Darn, 2006: [4]; Dalton Puffer, 2008: 3).

### **CLIL nas aulas da literatura portuguesa – contextualização**

Passemos agora à apreciação das disciplinas nas quais se aplicou a estratégia CLIL. As disciplinas em questão – as cadeiras Literatura Portugalska I parte 1 (código 3305-LP1–21), Literatura Portugalska I parte 2 (código 2205-LP2–21) – surgiram ao abrigo do novo programa implementado a partir do ano letivo 2019/2020, sendo obrigatórias para as especialidades brasileira e portuguesa no segundo ano do curso de licenciatura. O programa do curso junto com os materiais didáticos foi conceitualizado por dois docentes: Anna Działak-Szubińska e José Dias. No ano letivo 2020/2021 ambas as disciplinas foram ministradas pela primeira vez. A carga horária é de duas horas semanais por disciplina o que corresponde a um bloco de noventa minutos. Cada disciplina vale 3 pontos ECTS. Trata-se de aulas prático-teóricas, chamadas “*konwersatoria*”. O programa da primeira cadeira abrange a literatura portuguesa da idade média e do renascimento e o programa da segunda cadeira incide sobre maneirismo, barroco, neoclassicismo e pré-romantismo. As duas aulas prometem organizar o material de forma cronológica e temática – tratar-se-á deste assunto mais adiante. Note-se que os discentes já têm conhecimentos prévios da literatura e da cultura lusófonas adquiridos graças às disciplinas propedêuticas

---

<sup>2</sup> Aludo aqui ao termo ‘*English mediated instruction*’ (ver Sisti, 2015: 3, nota 7).

tais como Wstęp do badań i studiów w języku portugalskim I e II [Introdução aos estudos e pesquisas em língua portuguesa] (códigos 3305-WDBSP1–11 e 3305-WDBSP2–11 respetivamente) e sabem falar português, que estudaram durante o primeiro ano com a carga horária de dez horas semanais ao longo de dois semestres (códigos das disciplinas 3305-PNJPE1–11 e 3305PNJPE2–11 para a variante europeia e 3305-PNJPB1–11 e 3305-PNJPB2–11 para a variante brasileira), atingindo o nível B1 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Ao mesmo tempo os estudantes ainda não têm fluência suficiente para lerem todos os textos literários à vontade, sobretudo no que toca aos textos medievais e da época clássica. Recordamos ainda que o curso é organizado cronologicamente, i.e. os estudantes começam pela lírica trovadoresca.

No caso do ano letivo 2020/2021, em que as duas disciplinas – como já se disse – foram ministradas pela primeira vez, é preciso acrescentar o contexto do ensino a distância: os discentes estudaram no conforto das suas casas durante o ano inteiro devido às medidas aplicadas pelas autoridades por causa da pandemia da Covid-19. Além das aplicações escolhidas pelo corpo docente, recorreu-se também ao “*flipped classroom*” que serviu para apresentar e incorporar certos conteúdos didáticos antes da aula propriamente dita. Quer isto dizer que além do CLIL o curso aproveitou elementos de diversos métodos e estratégias didáticas, não sendo o CLIL a única aproximação e não se praticando um “*hard CLIL*”.

### **CLIL nas aulas da literatura portuguesa – aula e materiais didáticos**

No âmbito do curso previamente mencionado, oferecido pelo NILE, uma aula CLIL foi comparada a uma refeição dividida em três partes: as entradas, o prato e uma sobremesa (Ball, Wright, 2020b). Jason Skeet desenvolve esta ideia num dos seus artigos (Skeet, 2016: 1–4). O britânico mostra as fases da aula, nomeadamente a primeira fase da aula na qual se recorre ao que foi previamente estudado e se mostram os planos didáticos para a aula, os conteúdos programados no âmbito

da aula e, para terminar, a revisão dos conteúdos – “*reflection task*” como o chama (Skeet, 2016: 3). Como sublinha Skeet, existem, no entanto, várias maneiras válidas. Uma delas é:

For example, sequencing with an emphasis on textual input can be planned on the basis of: (1) a pre-reading task, leading to (2) a task to do whilst reading, leading to (3) an after-reading task that requires some kind of transformation by the learners of the knowledge and understanding acquired in the reading stage (Skeet, 2016: 3).

No que toca aos próprios materiais e textos privilegia-se o uso das imagens, de elementos que facilitem a leitura e a compreensão (Darn, 2006: [6]). Há também uma série de exercícios que podem ser facilmente usados em diferentes contextos como palavras-chave, perguntas, diagramas, etc. que promovem o conceito de ‘*active learning*’ (comparar Ball, Wright, 2020a). Foi desta maneira que as fichas usadas nas disciplinas da Literatura Portugalska I parte 1 e Literatura Portugalska I parte 2 foram planificadas, tendo em conta que cada aula requeria o uso de pelo menos uma obra literária ou do seu excerto. Note-se a este respeito que além de integrar o ensino da matéria com o ensino da língua, a estratégia CLIL organiza a matéria de acordo com certos princípios para atingir os objetivos planificados e “saciar” o apetite do estudante e, para tal efeito, usa “receitas” concretas conceitualizadas por Mehisto *et al.* como a aprendizagem ativa, a autenticidade do material usado na sala de aula ou o *scaffolding* (Mehisto *et al.*, 2016: 29–30), i.e. “temporary supporting structures that will assist learners to develop new understandings, new concepts and new abilities” (Hammond apud Coelho, 2017: 106). Este último é considerado por alguns fulcral para o estudante avançar (Coelho, 2017: 111–112). Além disso Mehisto *et al.* sustentam que o supracitado modelo composto pelos 4 Cs (no caso desta publicação composto por *cognition, community, content, communication*) pode-se usar para programar uma aula CLIL (Mehisto *et al.*: 31). Ora, o CLIL abarca um conjunto de ferramentas que tornam o processo do ensino-aprendizagem efetivo. Isto, obviamente, convida o corpo docente à produção dos seus próprios materiais, já que os materiais prontos para serem usados, nomeadamente

manuais CLIL, praticamente não existem (ver Mäkiranta, 2014: 8, 13–14; sobre os materiais 16 e seguintes). A propósito, os problemas relacionados com os materiais CLIL são discutidos por peritos e, como destaca Mäkiranta, mencionam-se frequentemente nos relatórios que concernem o tema (Mäkiranta, 2014: 8). Em poucas palavras, CLIL é uma proposta bem pensada e bem organizada que requer do professor esforço adicional na produção e adaptação dos materiais, mas – ao que parece – rende a vários níveis. Passemos, portanto, agora à aplicação do CLIL no contexto das aulas de Literatura Portuguesa ministradas no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia (cadeiras Literatura Portugalska I cz. 1, Literatura Portugalska I cz. 2) com base nos materiais preparados pelos docentes (Anna Działak-Szubińska e José Dias) e usados no ano letivo 2020/2021.

Como já se disse, o curso organizou-se em blocos de noventa minutos cada. No primeiro semestre cada bloco correspondia a um tema diferente, ao passo que no segundo semestre, a cada tema se consagraram dois blocos. Acresce que a cada tema correspondia uma ficha da autoria do corpo docente. A ficha costumava conter textos teóricos, textos literários, exercícios orais e exercícios escritos. Às vezes havia igualmente compreensão auditiva.

Os desafios que os docentes enfrentaram foram contraditórios. Por um lado, dado que se tratava de um nível académico era necessário evitar a banalização dos conteúdos didáticos. Por outro lado, visto que os discentes tinham estudado português durante apenas um ano e os textos eram difíceis, precisavam de ser de alguma maneira “banalizados”. Pela “banalização” entende-se aqui o estudo dos excertos em vez das obras completas, a criação de glossários que acompanhavam os respetivos excertos, exercícios que visavam “traduzir” os textos para português contemporâneo, a promoção de *close reading*. Ao mesmo tempo os textos eram acompanhados por um arcabouço teórico: liam-se excertos de manuais académicos e referia-se a teoria da literatura. Em poucas palavras aplicou-se a doutrina do meio-termo.

Note-se igualmente que todos os materiais foram preparados especialmente para as cadeiras em questão, desenhados e feitos pelos



docentes ao longo do ano letivo. Os docentes tentaram respeitar igualmente as necessidades e os pedidos das estudantes ao introduzirem certos exercícios. Nomeadamente, em vez das apresentações orais tradicionais, no segundo semestre, propôs-se uma ‘socialização’ do texto que convidava a um debate e permitia aos discentes uma maior autonomia na avaliação e leitura das obras do programa<sup>3</sup>. Mesmo assim alguns dos materiais requerem ainda trabalho para serem melhorados, outros já foram reavaliados depois das respetivas aulas: fez-se *proofreading*, modificaram-se alguns exercícios de menor interesse ou de maior dificuldade, etc.

Para mostrar melhor como os elementos do CLIL foram selecionados, os materiais exemplificativos que foram usados na sala de aula constituem anexo em apenso ao artigo (Anexo 1). Trata-se de uma ficha de leitura que foi usada no âmbito do segundo semestre e depois ligeiramente modificada com base na experiência adquirida em sala de aula. Nomeadamente, entre outros aspetos, acrescentou-se um glossário. Trata-se de uma ficha introdutória do segundo semestre e relacionada com a época clássica. O objetivo da aula em termos de conteúdo consistia em: familiarizar os estudantes com a panorâmica do segundo semestre, nomeadamente com os conceitos básicos relacionados com as épocas literárias tratadas. Observe-se que além do conteúdo literário tentou dar-se conteúdos relacionados com a arte em geral e, mais especificamente, a arte portuguesa. Em termos da aprendizagem da língua houve vários elementos implicados. A princípio procurou-se praticar sobretudo a expressão oral. Nomeadamente, justificar a opinião e apresentar informações. Em termos gramaticais viram-se, entre outros, diversos adjetivos. No que toca à compreensão da leitura optou-se por selecionar as informações do texto. Em termos técnicos, a ficha opta por letra grande, tabelas e conteúdos visuais.

Como se pode apreciar (ver Anexo 1), para fazer a ficha usaram-se três quadros disponíveis no Domínio Público e um excerto do manual

---

<sup>3</sup> Trata-se de um exercício oral de duração entre 30 e 45 minutos que consistia na organização de um debate acerca de uma determinada obra do programa, sendo um dos estudantes moderador da discussão académica e crítica.

de Maria Leonor Carvalho Buescu, *História da Literatura* (1994) compreendido entre as páginas 50 e 51. Obviamente, trata-se de materiais autênticos adaptados ao contexto didático. A ficha é igualmente acompanhada por um quadro que contém várias expressões que se pretende praticar com os discentes e possui um pequeno glossário. A ficha segue a supracitada ideia de Skeet (2016: 1–4), abrangendo três momentos: 1) o exercício introdutório que inclui os quadros e serve para introduzir o tema, o vocabulário, mas também para “quebrar o gelo”, 2) os exercícios principais que compreendem uma leitura atenta do texto dedicado à literatura da época clássica e acompanhado por um pequeno glossário que abarca os termos mais difíceis e, finalmente, 3) “uma sobremesa” que consiste na revisão dos conteúdos. Observe-se que os mesmos conteúdos, tal como proposto por Skeet (2016: 3), se constroem um em cima do outro - o primeiro exercício introduz ideias e vocabulário, sendo os dois reavaliados e reutilizados no segundo e no terceiro exercícios. A ficha promove uma aproximação ativa: os estudantes discutem e leem textos. A aula feita com base neste material é focada no material prático: a teoria não se transmite numa palestra. Os discentes podem igualmente praticar a língua. Note-se que o material abarca tanto conteúdos linguísticos e literários como conteúdos da história da arte. Quer isto dizer que com o material supracitado e por meio dos exercícios propostos pretende-se dar a conhecer os conteúdos académicos relacionados com a literatura portuguesa mas por forma a praticar igualmente a língua portuguesa e com a cultura e sem excessivamente sobrecarregar os discentes com o intuito de estudar bem o material proposto e previsto para ser dado na sala de aula durante um bloco de 90 minutos. Em poucas palavras, a ficha pretende abarcar todos os quatro Cs que, relembre-se, correspondem a *content*, *communication*, *cognition*, *culture/citizenship* (Coyle, 2002: 28, ver igualmente Darn, 2006: [4]; Dalton Puffer, 2008: 3).

Note-se que ao longo do ano letivo se pôde observar o progresso linguístico dos estudantes que foi visível, por exemplo, nos trabalhos orais e escritos realizados.<sup>4</sup> Por sua vez os resultados dos cursos po-

---

<sup>4</sup> O nível atingido pelos discentes no segundo ano do curso de licenciatura, de acordo com a informação fornecida por José Dias, deve corresponder ao B2 no CEFR.

dem ser dados como satisfatórios e a avaliação dos alunos foi relativamente positiva conforme os resultados dos inquéritos anónimos organizados pela Universidade de Varsóvia duas vezes por ano. Por esta razão o corpo docente decidiu voltar a usar a estratégia CLIL no âmbito das aulas maioritariamente presenciais ministradas no ano letivo 2021/2022. Resta medir mais precisamente os efeitos imediatos do CLIL. O progresso e a satisfação, precisariam, pois, de ser reavaliados com base em instrumentos de pesquisa apropriados como, por exemplo, testes realizados na primeira e na última aula, autoavaliação oficial dos estudantes no início e no final do semestre, análise por meio de ferramentas estatísticas, etc.

### **Conclusões e *food for thought***

Concluindo, no artigo discutiram-se três elementos. Em primeiro lugar apresentou-se a própria estratégia CLIL que combina o ensino da L2 e de determinadas disciplinas, dando destaque aos conteúdos culturais. A seguir, apresentaram-se as cadeiras da Literatura Portuguesa com as suas aulas teórico-práticas ministradas em blocos de 90 minutos no segundo ano do curso de licenciatura. *Last but not least*, falou-se sobre os princípios da produção de materiais CLIL e que estão visíveis no Anexo 1. Foram discutidos os exercícios que promovem a aprendizagem mais ativa e possibilitam o ensino da língua e do conteúdo. Como se afirmou, o uso do CLIL rende a vários níveis. De facto, a adaptação dos materiais, a preferência pelo *close reading* dos excertos, os exercícios de compreensão do texto e alguns exercícios mais práticos levaram, ao que parece, a uma aprendizagem ativa do material e da língua portuguesa. Estes exercícios deram a conhecer aos alunos os conteúdos académicos e os princípios teóricos sem sobrecarregar excessivamente os discentes. Ao mesmo tempo, promoveram a autonomia do estudante e ofereceram diferentes tipos de exercícios, por exemplo, a compreensão do texto e a participação oral. Em suma, apresentou-se um *case study* que, no entender dos docentes, pode constituir um ponto de partida para um estudo dedicado à estratégia CLIL nas universidades no âmbito de cursos tais como filologias, estudos culturais, etc. Pensa-se

em editar no futuro os materiais didáticos produzidos e publicá-los, para o seu aproveitamento noutras universidades e consequente continuação da pesquisa sobre o uso do CLIL em contexto académico.

## Referências bibliográficas

- BALL, P., WRIGHT, J. (2020a), “Examples of active learning in CLiL” (materiais didáticos do curso “Content and Language Integrated Learning”), *Activity*, 4.3, Norwich Institute of Language Education.
- BALL, P., WRIGHT, J. (2020b), “Guiding understanding through different phases of a lesson” (materiais didáticos do curso “Content and Language Integrated Learning”), *Activity*, 5.1, Norwich Institute of Language Education.
- CARVALHÃO BUESCU, M. L. (1994), *História da Literatura*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa.
- COELHO, M. (2017), “Scaffolding Strategies in CLIL Classes – supporting learners towards autonomy” em: Arau Ribeiro, M. del C., Gonçalves A., Moreira da Silva, M. (eds.), *Languages and the Market: A ReCLES. pt Selection of International Perspectives and Approaches*, ReCLES. pt, [s.n.], p. 106–114, [on-line] [https://www.researchgate.net/publication/318215436\\_Scaffolding\\_Strategies\\_in\\_CLIL\\_Classes\\_-\\_supporting\\_learners\\_towards\\_autonomy](https://www.researchgate.net/publication/318215436_Scaffolding_Strategies_in_CLIL_Classes_-_supporting_learners_towards_autonomy), 22.11.2021.
- COYLE, D. (2002), “Relevance of CLIL to the European Commission’s Language Learning Objectives” em: Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, University of Jyväskylä, Jyväskylä, p. 27–28.
- DALTON-PUFFER, Ch. (2008), “Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe” em: Delanoy, W., Volkman, L., (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg, p. 1–19 [on-line] [https://www.researchgate.net/publication/284690356\\_Outcomes\\_and\\_processes\\_in\\_Content\\_and\\_Language\\_Integrated\\_Learning\\_CLIL\\_current\\_research\\_from\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/284690356_Outcomes_and_processes_in_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_current_research_from_Europe), 22.11.2021.
- DARN, S. (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*, p. 1–6 [on-line] <https://www.researchgate.net/>

- publication/234652746\_Content\_and\_Language\_Integrated\_Learning\_CLIL\_A\_European\_Overview, 22.11.2021.
- MÄKIRANTA, P. (2014), *CLIL Teachers as Material Designers*, Master's Thesis, University of Jyväskylä, [on-line] <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43689/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201406122008.pdf>, 22.12.2021.
- MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. (2016), *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, London.
- SISTI, F. (2015), "CLIL at the University: Research, Didactics, Teacher Training", *Pedagogia PIU' Didattica*, p. 1–11, [on-line] [https://www.researchgate.net/publication/303995063\\_CLIL\\_at\\_University\\_Research\\_Didactics\\_Teacher\\_Training](https://www.researchgate.net/publication/303995063_CLIL_at_University_Research_Didactics_Teacher_Training), 22.11.2021.
- SKEET, J. (2016), "On three principles for CLIL lesson planning", *CLIL Magazine*, p. 1–4 [on-line] [https://www.academia.edu/30315651/On\\_three\\_principles\\_for\\_CLIL\\_lesson\\_planning](https://www.academia.edu/30315651/On_three_principles_for_CLIL_lesson_planning), 21.04.2022.

### Referências bibliográficas da ficha de trabalho no Anexo 1

- Josefa de Óbidos, *Lactação de São Bernardo*, 1660–1670, Museu Nacional Machado de Castro (Domínio Público [on-line]), Wikimedia Commons, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Josefa\\_de\\_%C3%93bidos\\_-\\_Lacta%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_S%C3%A3o\\_Bernardo\\_-\\_MNMC.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Josefa_de_%C3%93bidos_-_Lacta%C3%A7%C3%A3o_de_S%C3%A3o_Bernardo_-_MNMC.jpg), 30.12.2021.
- Parmigianino, *Madonna dal collo lungo*, 1534–1540, Uffizi (Domínio Público [on-line]), Wikimedia Commons, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parmigianino\\_-\\_Madonna\\_dal\\_collo\\_lungo\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parmigianino_-_Madonna_dal_collo_lungo_-_Google_Art_Project.jpg), 20.04.2022.
- Rafael, *La Piccola Madonna*, 1505, National Gallery of Art, Washington, D.C. (Domínio Público [on-line]), Wikimedia Commons, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raffaello\\_Madonna\\_Cowper.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raffaello_Madonna_Cowper.jpg), 30.12.2021.
- CARVALHÃO BUESCU, M. L. (1994), *História da Literatura*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa.

## Anexo 1

**A. Olhe para os quadros e decida qual deles é renascentista, qual maneirista e qual barroco. De qual dos quadros mais gosta? A seguir, explique a sua decisão, usando os adjetivos da caixa e as respetivas expressões.**



**Imagens:** Parmigianino, *Madonna dal collo lungo*, 1534–1540, Uffizi (Domínio Público), Josefa de Óbidos, *Lactação de São Bernardo*, 1660–1670, Museu Nacional Machado de Castro (Domínio Público), Rafael, *La Piccola Madonna*, 1505, National Gallery of Art, Washington D.C. (Domínio Público)

|              |                |            |
|--------------|----------------|------------|
| vertical     | profundo       | natural    |
| ostentatório | estático       | delicado   |
| dinâmico     | impressionante | enigmático |
| horizontal   | proporcional   | sereno     |

#### Fazer a avaliação crítica

É admirável/incrível/fascinante que... [+ PRES CONJ]

O que mais me impressiona/cativa/atrai é... OU O que mais me desagrada/desapraz/incomoda é...

Gosto/Aprecio particularmente...

Parece-me [magnífico/extraordinário/ OU lamentável/escandaloso]  
o modo como...

#### **A. Leia o texto de Maria Leonor Carvalhão Buescu:**

[É] possível ver o *Maneirismo* invadindo já a obra e poetas da segunda metade do século XVI, ou do seu último quarto. Coexiste, embora a eles de algum modo se oponha, com o Renascimento e o Classicismo: é por isso que alguma crítica actual pode relacionar a obra épica de Camões com uma dominância renascentista e a sua obra lírica com uma dominância maneirista. As relações entre Renascimento e Maneirismo (M.Vitor M. Aguiar e Silva, *Maneirismo e Barroco na poesia lírica portuguesa*, Coimbra, 1971) constituem, pois, um paradoxo: coexistência e oposição, já que Maneirismo é, de algum modo, como lhe chamou aquele crítico, Anti-Renascimento ou Contra-Renascimento. Com efeito, se horizontalidade, proporção, serenidade caracterizam a arte renascentista, a tentação da verticalidade, da profundidade, da perscrutação do insondável caracterizam, cada um a seu modo, Maneirismo e Barroco: respostas diferentes para as mesmas angústias e as mesmas crises.

É por isso que, em simultâneo ou, na sequência próxima do fenómeno maneirista, surge o problemático gesto do Barroco [...] durante largo tempo confundido e identificado com uma mera perversão

estética, o reino ostentatório de mau gosto, da monstruosidade de um clássico corrompido e descomposto. A crítica moderna, porém, sobretudo a partir da obra analítica de Eugénio d'Ors [...] (*O Barroco*, Vega, Lisboa, 1990), coloca a questão em termos bem diferentes, aliás recuperados e assumidos pela crítica: o Barroco não é a derivação decadente do estilo clássico, mas uma réplica revoltosa e contestatária que ciclicamente reaparece.

(Carvalho Buescu, 1994: 50–51).

**Glossário:**

dominância – qualidade daquilo que domina

perscrutação – exame minucioso

insondável – secreto

angústia – tristeza, ansiedade

contestatário – alguém ou algo que contesta

**C. Preencha o quadro tendo em conta os dados fornecidos por Maria Leonor Carvalho Buescu, i.e. características, balizas cronológicas, estudos críticos, etc.**

| Renascimento | Maneirismo | Barroco |
|--------------|------------|---------|
|              |            |         |

**A. Fale com o seu colega, e das informações acima, escolham quais foram as duas informações que acharam mais úteis/surpreendentes.**

**Autoria da ficha: Anna Działak-Szubińska, José Dias**