

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA AUGUSTA FERRAZ

**A abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método: uma revisão sistemática sobre trabalho,  
conhecimentos e formação docente**

São Paulo

2022

DANIELA AUGUSTA FERRAZ

**A abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método: uma revisão sistemática sobre trabalho,  
conhecimentos e formação docente**

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F345a	<p>Ferraz, Daniela Augusta A abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método: uma revisão sistemática sobre trabalho, conhecimentos e formação docente / Daniela Augusta Ferraz; orientadora Profa. Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues. -- São Paulo, 2022. 248 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.</p> <p>1. Pós-método. 2. CLIL. 3. Trabalho docente. 4. Conhecimentos docentes. 5. Formação docente. I. de Araújo Donnini Rodrigues, Profa. Dra. Livia, orient. II. Título.</p>
-------	--

FERRAZ, D. A. **A abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método:** uma revisão sistemática sobre trabalho, conhecimentos e formação docente. 2022. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Livia Donnini Araújo Rodrigues, que nos anos de convivência, muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento científico, intelectual e profissional.

À Faculdade de Educação da USP, pela oportunidade de realização do curso.

Aos meus pais, marido e irmã por todo apoio e incentivo ao estudo.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

FERRAZ, D. A. **A abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método:** uma revisão sistemática sobre trabalho, conhecimentos e formação docente. 2022. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A presente pesquisa constitui uma Revisão Sistemática da Literatura realizada com o intuito de verificar se as publicações acadêmicas nacionais e internacionais dos últimos dez anos de alguma forma corroboram com a percepção da pesquisadora de que há tensões teóricas entre a abordagem CLIL e o movimento Pós-método, principalmente em relação ao trabalho, conhecimentos e formação de professores de línguas. O intuito do trabalho é revelar o Estado da Arte das produções nacionais e internacionais publicadas na última década sobre os temas selecionados e analisar a autonomia e agência docente no processo de ensino de línguas, a partir de uma abordagem muito em voga em diversos contextos para o ensino de línguas e conteúdo, e um movimento que propõe, não a utilização de métodos ou abordagens num movimento “de cima para baixo” mas um processo de formação e desenvolvimento da autonomia e conhecimentos docentes, para que as escolhas referentes ao ensino de línguas sejam feitas a partir de uma teoria da prática sensível ao contexto (KUMARAVADIVELU, 2006). A Revisão Sistemática de artigos e trabalhos acadêmicos realizada em bases nacionais (Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) e internacionais (*ERIC* e *Taylor and Francis Online*) no ano de 2020 resultou em diversos trabalhos e as produções foram organizadas a partir das combinações de busca e temáticas encontradas. A seleção dos trabalhos para análise foi baseada no interesse da pesquisadora sobre os temas da autonomia e agência docente. As produções na análise foram organizadas de acordo com os temas e países de origem e revelaram vantagens e contrapontos em relação ao uso da abordagem CLIL e dos pressupostos do movimento Pós-método nos contextos analisados.

Palavras-chave: Pós-método. CLIL. Trabalho docente. Conhecimentos docentes. Formação docente. Autonomia docente. Agência docente.

## ABSTRACT

FERRAZ, D. A. **A abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método: uma revisão sistemática sobre trabalho, conhecimentos e formação docente.** 2022. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The present research is a Systematic Literature Review which aims at verifying tensions between the CLIL approach and the Post-method Movement in national and international academic publications from the past ten years, related to teachers' work, knowledge, and professional development. The paper also aims at revealing the State of the Art of national and international publications from the last decade, and at analyzing teachers' autonomy and agency in language teaching from the point of view of a worldwide recognized approach and a movement that proposes, not the use of methods and approaches in a "top-down" movement, but a process which values teachers' autonomy, knowledge, and development so that the choices concerning language teaching are made from the context in which it takes place, through a context-sensitive theory of practice (KUMARAVADIVELU, 2006). The Systematic Literature Review made in national databases (*Portal de Periódicos, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*) and international databases (ERIC and Taylor and Francis Online) found several papers which were organized in tables and spreadsheets according to themes and search combinations. The selection of papers for analysis was based in the researcher's interest on teachers' autonomy and agency. The productions for analysis were organized according to countries of origin and themes and revealed advantages and disadvantages related to the use of CLIL and the theories proposed by the Post-method Movement in the contexts analyzed.

Keywords: Post-method. CLIL. Teachers' work. Teachers' knowledge. Teachers' professional development. Teacher autonomy. Teacher agency.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPA	<i>Contextualization, Awareness, Practice, and Autonomy</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBI	<i>Content-based Instruction</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
ELT	English Language Teaching
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
EMP	<i>English for Medical Purposes</i>
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
KARDS	<i>Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SIOP	<i>Sheltered Instruction Observation Protocol</i>
TEFL	<i>Teaching English as a Foreign Language</i>
TESL	<i>Teaching English as a Second Language</i>
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO (CAPÍTULO 1)</b>	<b>11</b>
1.1 OBJETIVOS	12
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA	13
1.3 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	13
<b>2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO (CAPÍTULO 2)</b>	<b>14</b>
2.1 TEMAS DA PESQUISA	14
2.1.2 <i>Diferenças entre Método, Metodologia, Abordagem, Técnica, Desenho e Procedimento</i>	15
2.1.3 <i>A Abordagem CLIL</i>	23
2.1.4 <i>O Movimento Pós-método e a Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu</i>	29
2.1.5 <i>Escolha dos Temas de Pesquisa: Trabalho, Conhecimentos e Formação Docente</i>	35
2.1.5.1 Trabalho	36
2.1.5.2 Conhecimentos	39
2.1.5.3 Formação	45
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA (CAPÍTULO 3)</b>	<b>48</b>
3.1 O MÉTODO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	49
3.1.1 <i>Critérios de Escolha dos Bancos de Teses e Periódicos</i>	52
3.1.2 <i>Definição dos Termos e Combinações para as Buscas</i>	53
3.1.3 <i>Critérios de Inclusão e Exclusão dos Trabalhos</i>	57
3.1.4 <i>Organização dos Trabalhos</i>	58
<b>4 ANÁLISE (CAPÍTULO 4)</b>	<b>60</b>
4.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS TRABALHOS PARA ANÁLISE	60
4.2 A ABORDAGEM CLIL E A PEDAGOGIA DO PÓS-MÉTODO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA INDONÉSIA E DO IÊMEN: A AUTONOMIA DOCENTE EM RELAÇÃO ÀS DEMANDAS LOCAIS	61
4.3 AUTONOMIA, AGÊNCIA E IDENTIDADE DOCENTE COM A ABORDAGEM CLIL NO CONTEXTO FINLANDÊS: TENSÕES E SOLUÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	68

4.4 O ENSINO DE INGLÊS E ESPANHOL EM DOIS CONTEXTOS BRASILEIROS: A RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA DOCENTE E DISCENTE SOB A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A: CAPES – TP 1 (A)</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B: CAPES - TP 1 (B)</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE C: CAPES - TP 2 (A)</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE D: CAPES - TP 2 (B)</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE E: CAPES - TP 3 (A)</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE F: CAPES - TP 3 (B)</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE G: CAPES - TP 4 (A)</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE H: CAPES - 5 (TESES E DISSERTAÇÕES)</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE I: ERIC - 6 (A)</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE J: ERIC - 6 (B)</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE K: T &amp; F - 7 (A)</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE L: T &amp; F - 7 (B)</b>	<b>235</b>

## 1. Introdução

A presente pesquisa configura uma Revisão Sistemática da Literatura e tem como objetivo demonstrar o Estado da Arte das produções acadêmicas nacionais e internacionais dos últimos dez anos sobre a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e o movimento Pós-método em relação ao trabalho, conhecimentos e formação docente, além de analisar as produções em relação à autonomia e agência docente na perspectiva da abordagem e do movimento. Ao contrastar com a abordagem CLIL, por meio da análise de livros sobre os fundamentos e pesquisas que embasam o ensino de línguas e conteúdo de forma simultânea, e as justificativas para sua utilização pautadas em demandas advindas da globalização, o foco da investigação são elementos que elucidem a hipótese de que a metodologia poderia representar uma abordagem “de cima para baixo”, assim criando uma tensão com os pressupostos fomentados pelo Pós-método, principalmente em relação à autonomia docente.

Para a análise do Pós-método, foram utilizadas principalmente as obras do Professor B. Kumaravadivelu, por sua visão crítica em relação à importância de se considerar os elementos contextuais locais, que constituem e moldam o ensino-aprendizado de línguas, nos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2006). Ao reconhecer tais parâmetros, o autor promove a importância do constante desenvolvimento e autonomia dos professores e defende que abordagens, metodologias, materiais e ferramentas para o ensino sejam selecionados em um movimento “de baixo para cima” como forma de maximizar as oportunidades de aprendizado, mas também viabilizar possibilidades de transformação fora da sala de aula.

A partir da pesquisa de artigos científicos e trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais que abordam os temas relacionados ao trabalho, conhecimentos e formação docente dentro dos dois objetos de estudo (a abordagem CLIL e o Pós-método), o trabalho visa demonstrar o Estado da Arte, principalmente do conteúdo apresentado pela comunidade acadêmica nos últimos dez anos, para verificar as hipóteses por ora levantadas. O intuito da pesquisa visa localizar e descrever as tensões e convergências entre os fundamentos teóricos de uma abordagem muito em voga mundialmente em diversas instituições escolares para o ensino de línguas e conteúdo (CLIL), e o movimento Pós-método, em relação ao trabalho do professor, aos conhecimentos necessários e aos processos de formação envolvidos para e na utilização da abordagem CLIL em contextos escolares.

## 1.1 Objetivos

- investigar as principais concepções relacionadas ao trabalho, conhecimentos e formação docente dentro da abordagem CLIL e do movimento Pós-método, principalmente da Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2011);
- mapear as produções nacionais e internacionais dos últimos dez anos relacionadas aos tópicos de estudo;
- demonstrar os passos de construção de uma Revisão Sistemática da Literatura sobre o assunto e organizar as produções em tópicos a partir dos temas levantados na seguinte ordem:
  - Eleição das palavras-chave e combinações para as buscas e organização das informações encontradas em pastas relacionadas aos temas encontrados;
  - Definição dos bancos de dados nacionais e internacionais prioritários para a pesquisa;
  - Produção dos dados a partir da definição de palavras-chave e combinação de termos;
  - Tratamento dos dados por meio da definição de critérios de inclusão e exclusão de publicações;
  - Organização dos dados em planilhas em que constam: tema, bases de dados, periódico, autor(es), título, local de publicação e um resumo do trabalho;
  - Seleção e análise de trabalhos acadêmicos e artigos sobre autonomia docente para demonstrar o que as produções revelam em relação à abordagem CLIL e o movimento Pós-método, promovendo um diálogo com as reflexões inicialmente propostas e síntese da interpretação dos dados encontrados.

## 1.2 Questões de Pesquisa

- a) Quais as demandas relacionadas ao trabalho docente na abordagem CLIL e no Movimento Pós-método, mais precisamente na Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu?
- b) Como são abordados os conhecimentos docentes em ambos? Quais conhecimentos são necessários para o ensino de línguas dentro dos dois objetos de estudo?
- c) Quais os modelos de formação propostos por ambos?
- d) Quais temas ou linhas de pesquisa dos últimos dez anos abordam a tensão entre as propostas da abordagem CLIL e do Pós-método no que se refere à autonomia e agência docente? O que as pesquisas analisam? A tensão proposta no presente trabalho se verifica nas pesquisas acadêmicas investigadas?

## 1.3 Organização dos capítulos

Na primeira parte do presente trabalho serão expostas reflexões teóricas que embasaram a elaboração do estudo, além de uma breve autobiografia da pesquisadora para justificar a escolha dos temas da pesquisa e o enfoque da análise. Na segunda parte será descrita a metodologia, coleta e organização de dados encontrados nos bancos de teses e periódicos, assim como serão expostos os resultados e passos para a construção da pesquisa de revisão sistemática. Na terceira e última parte, será feita a análise a partir dos trabalhos selecionados, assim como um recorte temático dos fundamentos teóricos da abordagem CLIL e da Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu, promovendo um diálogo entre as produções acadêmicas principalmente em relação à autonomia docente, como forma de verificar se há tensões e convergências entre dois temas tão atuais e relevantes para a área de ensino de línguas.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1 Temas da pesquisa**

A escolha dos temas da pesquisa e da análise foi baseada em minhas experiências e reflexões como professora de inglês e estudante da área de Linguagem e Educação. Ao longo de minha experiência profissional de quase 20 anos, tive a oportunidade de trabalhar desde o início no curso de Letras, Tradução e Interpretação (Inglês-Português) como professora de inglês em escolas de idiomas com diferentes métodos e abordagens de ensino. Após ingressar em escolas particulares, ministrando aulas de inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, senti a necessidade de me aprofundar mais na área de Educação. Ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP em 2012 e pude aliar os estudos com minha prática no ensino de inglês em escolas de diferentes linhas pedagógicas, e ao final do curso, elaborar um projeto de pesquisa para o curso de Mestrado na área de Linguagem, Psicologia e Educação que refletisse minhas indagações, crenças, valores e reflexões como professora.

A ideia de fazer um trabalho de Revisão Sistemática da Literatura surgiu pelo interesse em investigar as produções nacionais e internacionais e temas relacionados às questões docentes, o uso de métodos de ensino, a abordagem CLIL e o Movimento Pós-método. O interesse pelo Movimento Pós-método e principalmente pela Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2011) surgiu ainda no curso de Pedagogia, ao entrar em contato com suas principais obras na matéria de Metodologia do Ensino de Inglês ministrada pela Profa. Dra. Livia de Araújo Donnini Rodrigues (minha orientadora). A leitura das obras de Kumaravadivelu e as reflexões propostas pela Profa. Livia sobre o ensino de língua inglesa, suscitaram novos questionamentos e orientações em relação ao uso de métodos de ensino de línguas, ao papel do professor na construção de uma pedagogia voltada para o contexto em que o ensino de inglês ou outra língua está situado e à formação docente. Pude refletir também sobre minhas próprias experiências em diferentes contextos escolares, ora com métodos específicos, ou com maior autonomia em relação às escolhas metodológicas voltadas ao ensino de inglês.

Ao ingressar no curso de Mestrado, com o aconselhamento de minha orientadora, selecionei as matérias mais alinhadas ao meu projeto e pude expandir minha visão sobre a área de Linguagem, Educação e Formação Docente, além de amadurecer meu projeto inicial após entrar em contato com autores e textos relacionados à Teoria Sociocultural, decolonialidade, superdiversidade, interculturalidade, entre outros. Para uma maior compreensão dos passos de

construção de uma pesquisa de revisão sistemática e operacionalidade dos bancos de periódicos e trabalhos acadêmicos, também participei de diversos treinamentos oferecidos pelo Portal de Periódicos da CAPES.

A escolha pela abordagem CLIL se deu pelo interesse em compreender e analisar se a utilização da abordagem limitaria a autonomia dos professores, assim como alguns métodos de ensino de línguas aos quais tive contato, além de possivelmente criar tensões em relação aos pressupostos do Movimento Pós-método, principalmente da Pedagogia do Pós-método proposta por Kumaravadivelu (2006). Mesmo não sendo um método, mas uma abordagem, com uma roupagem aparentemente mais flexível, surgiu o questionamento se na atual 'Era' Pós-método, que fomenta a não utilização de formas de ensino "de cima para baixo", uma abordagem como a CLIL, tão divulgada e muitas vezes reverenciada por instituições escolares no mundo todo, algo que foi verificado também nas produções encontradas, não iria contra a corrente proposta pelo movimento.

Se por um lado os interesses pessoais ligados às minhas experiências profissionais, aliados ao estudo de temas da educação nortearam as escolhas dos temas da pesquisa, houve a preocupação de lidar com minha subjetividade, buscando uma imparcialidade possível na construção dos procedimentos aplicados na pesquisa de Revisão Sistemática da Literatura. Após leituras de outros trabalhos de revisão sistemática e a realização de treinamentos oferecidos pelo Portal de Periódicos da CAPES, foi realizada a pesquisa e todos os passos foram documentados a fim de manter o máximo de isenção em relação aos procedimentos metodológicos, e propor um caminho, para quem tiver interesse, em realizar esse tipo de pesquisa na área de Educação, Linguagem e Psicologia

### **2.1.2 Diferenças entre Método, Metodologia, Abordagem, Técnica, Desenho e Procedimento**

Para promover uma maior compreensão acerca dos principais termos da área de ensino de línguas, a presente seção procura explorar as definições formuladas por teóricos e linguistas sobre método, metodologia, abordagem, técnica, desenho e procedimento. Tais definições e diferenciações também serão importantes para uma maior compreensão sobre o presente trabalho, que pretende analisar, dentro dos tópicos de pesquisa relacionados ao trabalho, conhecimentos e formação docente, a abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método.

Anthony E., M., (1963) destacou as principais diferenças entre método, abordagem e técnica da seguinte forma: “*The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach.*” (ANTHONY E., M., 1963, p 64). Ele definiu abordagem como axiomática, que engloba definições relacionadas à natureza da língua e a natureza do aprendizado de línguas, e método como procedimental, sendo que dentro de uma abordagem pode haver vários métodos. Já as técnicas, que devem ser consistentes com o método utilizado e em harmonia com a abordagem, são implementadas pelo professor e representam uma expressão e interpretação individual de conceitos propostos pelo método. Richards e Rodgers (2014) em “*Approaches and Methods in Language Teaching – Third Edition*”, expandem tais definições e preferem o termo ‘procedimento’ à técnica, que engloba as técnicas, práticas e comportamentos dos professores ao usarem determinado método. Além disso, os autores definem método e abordagem como sendo partes de um ‘desenho’ (*design*) em que os objetivos, programas de ensino e conteúdo são determinados, e o papel dos professores, alunos e materiais ao ensino são especificados.

The primary areas needing further clarification are, using Anthony’s terms, method and technique. **We see approach and method treated at the level of *design*, that level in which objectives, syllabus, and content are determined, and in which the roles of teachers, learners, and instructional materials are specified.** The implementation phase (the level of technique in Antony’s model) we refer to by the slightly more comprehensive term *procedure*. Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure. (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014, p. 22, grifo nosso).

Os autores Richards e Rodgers (2014) definem abordagem como referente às teorias sobre a natureza e ensino da língua, que servem como a base dos princípios e práticas ao ensino e à filosofia ou sistema de crenças que um método reflete. Eles também classificam os aspectos linguísticos e psicolinguísticos de abordagem dentro da teoria sobre a linguagem e da teoria sobre o aprendizado. A teoria sobre a linguagem é definida como um fenômeno complexo que de forma explícita ou implícita norteia métodos e abordagens antigos e atuais e podem ser divididos nos modelos: cognitivo (baseado na ideia de que a língua reflete as propriedades da mente); estrutural (visão de língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente em termos fonológicos, gramaticais e lexicais); funcional (ligado ao conceito de competência comunicativa na língua); interacional (visão de língua como veículo para a interação social); sociocultural (visão de língua como atividade comunicativa centrada no contexto social); lexical (visão de léxico e gramática como intrinsecamente relacionados); e de gênero (referente às áreas de atividade humana como ciências, negócios, medicina e literatura em que a



linguagem é um recurso para a construção de sentidos como em narrativas, descrições e explicações).

A teoria sobre o aprendizado engloba noções referentes aos processos cognitivos, pessoais, interpessoais e sociais que os alunos colocam em prática no aprendizado de uma segunda língua, que incluem (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014, tradução nossa):

- Behaviorismo ou comportamentalismo: baseado na visão de que o aprendizado é um processo em que comportamentos específicos são adquiridos pela resposta à estímulos. Respostas corretas são reforçadas e aumentam a chance de um comportamento ser aprendido. A língua é ensinada através de exercícios de repetição e substituição e atividades que minimizem as chances de produção de erro;
- Aprendizado código-cognitivo: visão alternativa ao behaviorismo, desenvolvida nos anos 60, que considerava o aprendizado de línguas um processo de esforço mental e cognitivo, devendo ser trabalhado de forma dedutiva e indutiva, com práticas significativas;
- Hipótese criativa-constructiva: teoria que sugere que o aprendizado de línguas é um processo criativo, que valoriza a diversidade linguística dos alunos, e enxerga os erros como parte importante do processo de aprendizado;
- Aprendizado de habilidades: teoria que consiste na ideia de que as habilidades representam um grupo de comportamentos aprendidos através da prática e que podem ser controlados e automáticos. O aprendizado ocorre a partir de processos controlados até atingirem um grau de automatização;
- Teoria interacional: teoria que sugere que o aprendizado é um processo interativo e depende do trabalho conjunto entre os alunos para atingirem uma compreensão mútua. Outro aspecto central da teoria, é o conceito de negociação de significado (processo de modificação de *input* pela interação com alunos mais avançados ou nativos);
- Construtivismo: consiste na ideia de que o aprendizado não ocorre de forma passiva ou pela internalização de conceitos externos, mas é algo que depende da construção interna de significado do aprendiz. O aprendizado ocorre a partir de um processo de internalização e através da construção de significados pela interação do aluno com o meio externo;
- Teoria sociocultural: é uma visão que engloba a teoria interacional e o construtivismo, em que o aprendizado é uma atividade mediada e depende da interação com um outro

mais competente. O aprendizado ocorre em um ambiente social (como a sala de aula), em que há interação entre pessoas (alunos e professores), objetos (textos, livros, imagens etc.), e atividades e eventos culturalmente organizados (atos e sequências instrucionais);

- Fatores individuais: os atributos individuais dos alunos também tem uma forte influência no aprendizado, como as preferências de aprendizado (se preferem trabalhar em grupo ou individualmente, por exemplo); fatores afetivos (ansiedade, introspecção, entusiasmo e outras emoções que podem influenciar a vontade do aluno em se comunicar); motivação (referente às atitudes, desejos, interesse e vontade de investir esforços para aprender uma língua estrangeira por parte do aluno) e estratégias de aprendizado (a forma pela qual os alunos planejam, gerenciam e avaliam seu próprio aprendizado).

As teorias sobre a linguagem e o aprendizado descritos acima, são referenciais importantes na elaboração de abordagens e métodos ao ensino de línguas. Richards e Rodgers (2014) definem abordagem em crenças e princípios que podem ser utilizados como base para o ensino de línguas e elencam as seguintes abordagens no livro “*Approaches and Methods in Language Teaching – Third Edition*”:

- *Communicative Language Teaching;*
- *Content and Language Integrated Learning;*
- *Whole Language;*
- *Competency-based Language Teaching;*
- *Task-based Language Teaching;*
- *Task-Based Instruction;*
- *The Lexical Approach;*
- *The Natural Approach;*
- *Neurolinguistic Programming;*
- *Multiple Intelligences;*
- *Cooperative Language Learning.*

Cada uma dessas abordagens compreende teorias e crenças sobre a natureza da língua e do ensino de línguas, porém nenhuma delas propõe técnicas ou prescrições para o ensino de

línguas, mas apresentam interpretações variadas de como seus princípios podem ser utilizados na prática. Tal flexibilidade faz com que tenham uma vida longa, pois permitem aplicações e interpretações individuais e podem ser revisadas e adaptadas ao longo do tempo, em conformidade com novas práticas e tendências. Já os métodos tendem a ter uma vida curta por oferecerem práticas e técnicas prescritivas, baseadas em sistemas relacionados a uma teoria sobre língua e ensino de línguas particular, contendo especificações detalhadas sobre conteúdos, papel dos alunos e professores, além de procedimentos e técnicas de ensino específicas que deixam pouco espaço para interpretações individuais. Os métodos são assimilados através de treinamentos e o papel do professor é seguir as instruções e aplicá-las de acordo com as regras. Por essas características, os métodos tendem a se tornar rapidamente desacreditados e obsoletos, tendo grande parte de seu declínio após os anos 1980. Richards e Rodgers (2014) elencam os seguintes métodos mais utilizados no século XX:

- *Audiolingualism;*
- *Counseling-Learning;*
- *Situational Language Teaching;*
- *The Silent Way;*
- *Suggestopedia;*
- *Total Physical Response.*

Richards e Rodgers (2014) ressaltam algumas vantagens dos métodos em relação às abordagens, principalmente para professores iniciantes, que precisam de orientações mais claras e diretas de como proceder em sala de aula, além de oferecerem recursos como atividades e planos de aulas prontos. A utilização de uma abordagem requer uma maior preparação e autonomia docente, já que a prática dos princípios e estratégias dependem da interpretação individual do professor. Eles afirmam que alguns métodos e abordagens não são adotados de forma ampla, por serem muito difíceis de implementar e compreender, não oferecerem orientações práticas claras, demandarem um treinamento específico e muitos ajustes em relação às práticas e crenças dos docentes.

Kumaravadivelu (2006) separa o termo ‘método’ em aquele proposto pelos teóricos e aquele praticado pelos professores, pois a prática docente é diferente do que é advogado pelos teóricos. Ele prefere o termo ‘metodologia’ para se referir à prática docente como forma de evitar a confusão com o termo ‘método’ (elaborado pelos teóricos). A forma de análise também

deve ser diferenciada, pois a análise de um método pode ser feita pela interpretação e avaliação de livros sobre métodos para o ensino de línguas, já uma análise metodológica, depende de uma avaliação e interpretação de dados autênticos advindos da sala de aula e a relação entre as intenções docentes e a interpretação dos alunos. Apesar de considerar relevante por um período em que havia a necessidade de compreender as diferentes partes das operações relacionadas ao ensino de línguas, ele questiona a distinção em três partes entre método, abordagem e técnica proposta por Antony (1963) por não considerar as complexas conexões envolvidas entre os fatores sociais, institucionais, instrucionais e as necessidades dos alunos:

The Antony framework is flawed in yet another way. It attempted to portray the entire language teaching operations as a simple, hierarchical relationship between approach, method, and technique, without in any way considering the complex connections between intervening factors such as societal demands, institutional resources and constraints, instructional effectiveness, and learner needs. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 85).

Kumaravadivelu (2006) define as classificações de método, abordagem, desenho e procedimentos propostas por Richards e Rodgers (2014) como mais abrangentes do que as definições de Antony (1963), porém ele considera alguns aspectos do sistema proposto pelos autores como redundantes, ambíguos e limitados. Talvez o aspecto mais relevante criticado por Kumaravadivelu (2006), seja o fato de que as definições de Richards e Rodgers (2014), apesar de servirem para avaliar os métodos propostos pelos teóricos, não servem para uma avaliação da efetividade dos métodos ao serem utilizados para o ensino de línguas pelos professores (metodologia).

**However, the framework can hardly be used to evaluate the relative effectiveness or usefulness of methods “in language teaching,” assuming it refers to what teachers do in the classroom.** It does not, for instance, take into consideration several variables that shape the success or failure of classroom language learning/teaching—variables such as intake factors and intake processes (cf. chap. 2, this volume) and input modifications and instructional activities (cf. chap. 3, this volume). In other words, the relative merits of methods cannot be evaluated on the basis of a checklist, however comprehensive it may be. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 88, grifo nosso).

Ele afirma que o termo ‘desenho’ proposto por Richards e Rodgers (2014) refere-se às especificações sobre o conteúdo, o papel dos professores e alunos, e os materiais e suas funções. Já o termo ‘procedimento’ refere-se ao dia-dia da sala de aula, o contexto em que o ensino está baseado e o que é esperado em termos de execução e resultados para cada tipo de atividade. ‘Procedimento’ está relacionado às questões referentes ao tipo de ensino, técnicas de aprendizagem, tipos de exercícios e atividades, e recursos, como tempo, espaço e equipamentos

necessários para a implementação didática do desenho elaborado. Kumaravadivelu (2006) prefere o termo ‘princípios’ para descrever os elementos relacionados à método, abordagem, desenho e procedimentos como propostos por Antony (1963) e Richards e Rogers (2014), e o termo ‘procedimentos’ para se referir aos eventos, atividades ou técnicas usadas em sala de aula.

The term, principles, may be operationally defined as a set of insights derived from theoretical and applied linguistics, cognitive psychology, information sciences, and other allied disciplines that provide theoretical bases for the study of language learning, language planning, and language teaching. The term thus includes not only the theoretical assumptions governing language learning and teaching but also those governing syllabus design, materials production, and evaluation measures. Similarly, procedures may be operationally defined as a set of teaching strategies adopted/adapted by the teacher in order to accomplish the stated and unstated, short- and long-term goals of language learning and teaching in the classroom. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 89).

Kumaravadivelu (2006) também afirma que a definição de método proposta pelos teóricos é ambígua pela ausência de conceitos coerentes para categorizar os princípios dos métodos e que a grande quantidade de métodos formulados principalmente nos anos 1970, gerou uma sobreposição de conceitos teóricos difíceis de serem distinguidos, compreendidos e aplicados. Ele propõe a classificação e diferenciação entre métodos centrados na língua, no aprendizado e nos alunos.

**Yet another source of tiresome ambiguity that afflicts language teaching is the absence of a principled way to categorize language teaching methods in a conceptually coherent fashion. This need has become even more acute because of what Stern (1985) called the “method boom” (p. 249) witnessed in the 1970s.** The exact number of methods currently in use is unclear. It is easy to count nearly a dozen, ranging from Audiolingualism to Jazz chants. (I haven’t found one beginning with a Z yet, unless we count the Zen method!) It is not as if the existing methods provide distinct or discrete paths to language teaching. In fact, there is considerable overlap in their theoretical as well as practical orientation to L2 learning and teaching. **It is therefore beneficial, for the purpose of analysis and understanding, to categorize established methods into (a) language-centered methods, (b) learner-centered methods, and (c) learning-centered methods** (Kumaravadivelu, 1993b). (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 90, grifo nosso).

Os métodos centrados na língua são aqueles que, principalmente, dão ênfase ao ensino de aspectos relacionados à forma linguística, como o método Audiolingual (*Audiolingual method*). Tais métodos tem como objetivo fornecer oportunidades aos alunos de praticar estruturas linguísticas pré-selecionadas e pré-sequenciadas por meio de exercícios sistemáticos focados na forma, com o objetivo de equipar os alunos com um repertório linguístico robusto.

Os entusiastas desses tipos de métodos advogam pela instrução, introdução, análise e explanação de sistemas linguísticos, pois acreditam que tais sistemas são simples, e a capacidade de explicação dos professores clara e suficiente, para transmitir tais conceitos aos alunos de forma que consigam compreendê-los e internalizá-los através de exercícios de prática graduados, com itens gramaticais e de vocabulário selecionados por sua usabilidade e dificuldade. O papel do professor é introduzir os itens aos poucos para que os alunos possam praticá-los e internalizá-los (KUMARAVADIVELU, 2006).

Os métodos centrados no aluno são aqueles principalmente preocupados com as necessidades, desejos e situações dos alunos. Assim como a abordagem comunicativa (*Communicative Language Teaching*), esses métodos, além de oferecerem oportunidades de práticas de estruturas linguísticas pré-selecionadas e pré-sequenciadas (de forma similar aos métodos focados da língua), também se preocupam em fornecer noções, funções e práticas comunicativas, com o objetivo de preparar os alunos, através do ensino de forma e função da língua, para a comunicação fora da sala de aula. A intenção principal de tal forma de ensino é tornar os alunos tanto gramaticalmente precisos quanto comunicativamente fluentes na língua-alvo. Os proponentes dos métodos centrados na língua, assim como dos métodos centrados no aluno, acreditam na acumulação de conceitos, porém, a principal diferença é que no caso dos primeiros, os conceitos estão relacionados à forma (sistema linguístico) e no caso dos segundos, a preocupação central é a forma e a função (língua em uso) (KUMARAVADIVELU, 2006).

A preocupação principal dos métodos centrados no aprendizado é relacionada aos processos cognitivos envolvidos no aprendizado de línguas. Assim como a Abordagem Natural (*Natural Approach*), esses métodos visam promover oportunidades de participação em interações significativas através de tarefas focadas em resolução de problemas, assumindo que o foco na construção de sentidos levará ao domínio da língua. Diferentemente dos métodos centrados na língua e no aluno, nos métodos centrados no aprendizado, o desenvolvimento da língua é mais acidental do que intencional, já que o foco está em propostas que promovam a construção de sentidos e não na forma ou função da língua.

O desenvolvimento se dá pelo engajamento em atividades significativas para que os alunos compreendam, se comuniquem e façam algo com a língua, e não no aprendizado isolado de estruturas e funções da linguagem. Os metodólogos voltados para a elaboração do ensino focado no processo de aprendizagem, incorporam conceitos advindos da psicolinguística e de noções sobre o funcionamento da mente, para elaborar o desenho curricular, a produção de

materiais, as estratégias de ensino, as avaliações e os cursos de formação docente (KUMARAVADIVELU, 2006).

Ao longo dos anos, as definições de método passaram por mudanças decorrentes de uma interpretação cada vez mais voltada para as complexidades dos processos de ensino de aprendizagem de línguas. Atualmente as abordagens são mais difundidas, por não terem um caráter tão prescritivo como os métodos de ensino e apresentarem referências pedagógicas mais diversificadas, porém, assim como afirmou Kumaravadivelu (2006), as classificações sobre o que constitui um método de ensino podem ser imprecisas. Nesse sentido, as características de uma abordagem também podem levar a uma falsa concepção de flexibilidade em relação aos métodos de ensino de línguas. Algumas abordagens, como no caso da CLIL, também demandam conhecimentos e um preparo específico por parte do professor para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados da melhor forma no menor espaço de tempo possível. A abordagem CLIL foi escolhida como objeto de pesquisa por ser mais difundida, principalmente em contextos de ensino bilíngue, o que levou à um questionamento se, mesmo após as mudanças que ocorreram nos últimos anos em relação a concepções de língua e ensino de línguas, e com o surgimento das teorias propostas pelo Pós-método, não haveria pontos de tensão com a abordagem, principalmente em relação ao trabalho, conhecimentos, formação, autonomia e agência docente.

### **2.1.3 A Abordagem CLIL**

A obra “*CLIL: Content and Language Integrated Learning*” escrita por Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D., (2010) fornece um panorama detalhado relacionado aos principais fundamentos da abordagem CLIL, às práticas em sala de aula e formas de avaliação. Não é o intuito do presente trabalho descrever a abordagem CLIL de forma detalhada (como aspectos relacionados à sua implementação e avaliação), mas descrever seus princípios e pontuar seus principais fundamentos em relação aos aspectos relacionados ao trabalho, conhecimentos e formação docente. Tal descrição e diálogo com outros autores e com os pressupostos de Kumaravadivelu e da Pedagogia do Pós-método será apresentado no subcapítulo “Trabalho, Conhecimentos e Formação Docente”.

Ao longo das últimas décadas, a crescente mobilidade e migração espontânea ou forçada das pessoas pelo mundo suscitaram discussões em relação aos novos fenômenos sociolinguísticos e aos conceitos tradicionais do campo da linguística. A visão de língua como

sistema fixo e estruturado com suas especificidades locais deu lugar para uma concepção de língua em constante movimento e transformação. Para Blommaert (2010) a globalização teve efeitos positivos para o campo da sociolinguística na medida em que o mundo se tornou uma rede de vilas, cidades, bairros conectados por laços materiais e simbólicos de forma complexa e imprevisível, o que fez com que houvesse uma ressignificação da sociolinguística e de uma visão de língua com variações estáticas e locais para uma sociolinguística de recursos móveis e intrinsecamente conectada ao processo de globalização.

Em decorrência da globalização, no âmbito do ensino, houve um grande aumento na demanda por práticas bilíngues e multilíngues nas instituições escolares como forma de preparar os alunos para a comunicação em outros idiomas, principalmente em língua inglesa, idioma que ainda opera de forma hegemônica na comunicação entre as diferentes nacionalidades pelo mundo. A adoção de sistemas bilíngues ou multilíngues de ensino pelas instituições ao redor do mundo também está pautada na inter-relação entre os fatores econômicos globais, a necessidade de comunicação em mais de uma língua e o valor de mercado agregado a tais sistemas (GARCÍA, O.; LIN M. Y. A.; MAY, S., 2014).

Dentro desse cenário, a abordagem CLIL teve grande difusão e penetração no âmbito do ensino bilíngue e multilíngue em diversos contextos, principalmente em países da Europa e mais recentemente em países da América Latina, e propõe não somente o ensino da língua em si, de forma sistemática e na condição de disciplina a parte e específica, mas também a língua como meio de ensino dos conteúdos curriculares previstos nas diversas áreas de conhecimento (por isso o seu caráter dual) (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010).

**Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.** That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010, p. 16, grifo nosso).

A abordagem é mais difundida em determinados contextos, principalmente instituições bilíngues ou multilíngues em que uma ou mais línguas são ensinadas além da língua do país de origem, e como forma de aumentar a exposição às línguas estrangeiras pode-se optar pelo ensino de determinados conteúdos, disciplinas ou áreas de estudo em um sistema de imersão total, na qual o professor se comunica principalmente ou exclusivamente na língua-alvo, e os conteúdos, propostas e materiais são voltados ao ensino da língua e conteúdo de forma dual (por isso o seu caráter *dual-focused educational approach*). Na acepção de Richards e Rodgers



(2014) CLIL não se enquadra em uma definição de método, mas de abordagem. Também por apresentar uma roupagem aparentemente mais flexível, há uma ampla adesão à abordagem CLIL por instituições de ensino no mundo todo, principalmente em escolas bilíngues ou multilíngues.

A abordagem pode ser utilizada para o ensino de qualquer língua, porém a mais utilizada em diversos contextos (ensino primário, secundário, superior, técnico etc.) é a língua inglesa. *“Whilst it must be stressed that CLIL is not synonymous with English language learning and teaching, the potentially huge global demand for learning English means that it is a popular vehicular language in non-Anglophone areas.”* (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010, p. 26). Segundo a descrição de seus idealizadores, CLIL pode ser adaptado a contextos diversos e para diversos tipos de aprendizes.

O termo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) foi adotado em 1994 (MARSH; MALJERS; HARTIALA, 2001) no contexto europeu para descrever ‘boas práticas’ alcançadas em diferentes ambientes escolares em que o ensino ocorre através de uma língua adicional. Uma das justificativas para tal proposta de ensino de línguas se fundamenta principalmente na crescente demanda por práticas de ensino bilíngue ou multilíngue que atinjam os melhores resultados no menor tempo possível (atendendo a noção econômica da eficiência quantitativa). Outro motivo, é que além de ensinarem a língua, também incluem os conteúdos com o objetivo de preparar os alunos (principalmente os jovens) para a competitividade do mercado de trabalho, além de exames internacionais como o PISA.

A descrição proposta pelos idealizadores da abordagem encontrada nos principais livros de referência para professores e especialistas que desejam aprofundar mais seus estudos nos conceitos da abordagem, justifica sua elaboração principalmente com base nas demandas advindas da globalização e uma ‘nova era’ que os autores Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D., (2010) descreveram como ‘Era do conhecimento’. Os idealizadores também apoiam seu uso em conceitos advindos da ‘revolução cognitiva’ da década de 50 e nos aportes da neurociência, por um viés cognitivista, para explicar como o aprendizado ocorre, e como forma de aumentar a eficiência do ensino de línguas e conteúdos curriculares.

CLIL é derivada da abordagem CBI (*Content-based Instruction*) ou Instrução Baseada em Conteúdo, em que da mesma forma como a CLIL, o ensino de uma língua-alvo é centrado no conteúdo ou disciplina curricular, como História ou Geografia e, ao invés de somente focar nos aspectos linguísticos, o conteúdo e a língua são ensinados de forma simultânea. A abordagem CBI surgiu nos anos 80 nos EUA e tem como base os princípios da abordagem

comunicativa ou CLT (*Communicative Language Teaching*), em que o foco é a comunicação e troca de informações e não as funções gramaticais ou outras estruturas da língua a ser ministrada, ou seja, a língua é um veículo para o aprendizado de conteúdos relacionados à vida cotidiana (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014).

Content-Based Instruction likewise draws on the principles of Communicative Language Teaching, as these emerged in the 1980s. If, as it was argued, classrooms should focus on real communication and the exchange of information, an ideal situation for second language learning would be one where the subject matter of language teaching was not grammar or functions or some other language-based unit of organization, but content, that is, subject matter from outside the domain of language. The language that is being taught could be used to present subject matter, and the students would learn the language as a by-product of learning about real-world content. (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2001, p. 204).

A CBI teve mais relevância nos EUA e emergiu ao longo de um extenso período com suporte de acadêmicos, educadores e extensa literatura, porém sem uma sanção oficial, enquanto a CLIL foi oficialmente proposta pela Comissão Europeia em que membros de estado foram encorajados a implementarem o ensino de conteúdo nas escolas europeias por meio de uma ou mais línguas. As duas abordagens são muito similares, porém em CBI há um professor que ensina a língua-alvo trabalhando com um professor de conteúdo, ou um professor de conteúdo que elabora e ministra um curso para alunos de língua estrangeira. Já a CLIL envolve um professor de conteúdo ensinando por meio de uma língua estrangeira, podendo ser o currículo elaborado a partir da língua, enquanto a CBI geralmente centra o currículo a partir do conteúdo (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014). Outra distinção entre as abordagens CBI e CLIL, apontada por Coyle (2002) é a integração pedagógica contextualizada pela CLIL de conceitos como conteúdo, cognição, comunicação e cultura na prática de ensino-aprendizado.

CLIL também se apoia nos conceitos de “imersão total”, em que o currículo é ensinado em uma segunda língua desde o início do processo de escolarização, “imersão parcial” em que determinadas partes do currículo são ensinadas em uma segunda língua e “imersão tardia” em que o currículo é ensinado na língua-alvo aos alunos mais tarde, como aos onze anos de idade. Vários estudos foram feitos no sentido de avaliar os resultados da implementação dos três tipos de imersão para o aprendizado de língua e conteúdo, principalmente no Canadá, em que na década de 60, houve uma forte pressão dos pais de alunos de escolas em Quebec para fortalecer o bilinguismo na língua francesa e inglesa. A pressão resultou no Ato de Línguas Oficiais (Canadá, 1969), que estabeleceu as duas línguas como oficiais no Canadá e o direito de qualquer

pessoa de se comunicar em inglês e francês em todo o país. Além disso, o ensino das duas línguas foi implementado em diversas escolas, principalmente em Quebec (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010).

Diferentemente de métodos de ensino, CBI e CLIL são ambas abordagens, pois englobam princípios ao ensino de línguas, sem determinar os métodos que podem ser adotados para esse objetivo. No caso da abordagem CLIL, foram identificados os seguintes princípios relacionados aos objetivos de aprendizagem individual, intercultural, social e educacional (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014, tradução nossa):

- O ensino de conteúdo está baseado no conceito de aprendizagem personalizada, em que são criadas as condições para que o aluno possa compreender e desenvolver suas habilidades com autonomia;
- O conteúdo está relacionado aos processos cognitivos de aprendizado e raciocínio. Para promover a interpretação do conteúdo por parte do aluno, as demandas linguísticas devem ser analisadas;
- Os aspectos linguísticos precisam estar relacionados ao contexto de aprendizado e este deve corresponder ao ensino por meio da língua, que deve ser acessível e transparente, e pela reconstrução do conteúdo, relacionado aos processos de desenvolvimento cognitivo;
- A interação no contexto de aprendizagem é fundamental ao aprendizado, o que leva a implicações correspondentes quando o contexto de aprendizagem opera por meio de uma língua estrangeira;
- A relação entre línguas e culturas é complexa, portanto, a promoção de uma consciência intercultural é fundamental na abordagem;
- A CLIL está imersa no contexto educacional mais amplo em que está inserida, e, portanto, deve considerar as variáveis contextuais para que seja realizada de forma efetiva (como os objetivos gerais do currículo).

Também foram identificadas as seguintes concepções de língua e aprendizado de línguas na abordagem CLIL (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014, tradução nossa):

1. A léxis é central na integração de língua e conteúdo;
2. A gramática é um recurso para a comunicação do conteúdo;

3. A linguagem é predominantemente textual e discursiva;
4. O uso da língua é atrelado às habilidades integradas;
5. A compreensão é uma condição necessária para que o aprendizado de uma segunda língua ocorra;
6. A negociação de significados é um aspecto importante para a compreensão de conteúdo;
7. O aprendizado é facilitado por feedback corretivo;
8. O aprendizado de conteúdo e língua é facilitado pela conversa dialógica;
9. O conceito de “andaime” advindo da Teoria Sociocultural (“*Scaffolding*”) representa um papel importante na abordagem.

Em relação ao desenho curricular, a abordagem CLIL estabelece objetivos gerais e específicos (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014, tradução nossa):

1. Desenvolver habilidades em comunicação intercultural;
2. Preparar para internacionalização;
3. Propiciar oportunidades ao estudo de conteúdo por meio de diferentes perspectivas;
4. Acessar terminologias linguísticas específicas de cada área na língua-alvo;
5. Melhorar a competência linguística de forma geral na língua-alvo;
6. Desenvolver as habilidades de comunicação oral;
7. Diversificar métodos e práticas em sala de aula;
8. Aumentar a motivação do aluno.

A abordagem CLIL também estabelece parâmetros para um olhar em relação ao papel dos alunos e professores, promovendo a ideia de autonomia e o uso de estratégias de ensino centradas no aluno, ao invés de uma prática transmissiva e centrada no professor. O papel do professor envolve o trabalho colaborativo com outros professores para o desenho de cursos e materiais, seleção e adaptação de materiais autênticos em sala de aula, análise das necessidades e avaliação do progresso, e criação de condições para práticas centradas no aluno.

Além disso, é esperado que os professores deem suporte ao ensino de conteúdo por meio de uma língua estrangeira para facilitar a compreensão, produção e instrução dialógica, e promover intervenção e feedback necessários para o aprendizado simultâneo de língua e

conteúdo e compreensão do material utilizado para este fim. Os procedimentos não são estabelecidos de forma prescritiva, já que CLIL se enquadra em um conceito de abordagem e não de método, mas ajustes devem ser feitos em relação ao ensino com um enfoque em conteúdo ou língua, dependendo das necessidades e nível de proficiência dos alunos (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014).

Críticos da abordagem CLIL apontam para o fato de que a maioria dos professores das instituições em que a abordagem é utilizada, são preparados para ensinar uma língua estrangeira e não conteúdos específicos, da mesma forma que professores de matérias específicas, muitas vezes não tem um domínio da língua-alvo para ministrar os conteúdos previstos. Algumas pesquisas feitas com o intuito de avaliar a efetividade do uso da abordagem em diversos contextos escolares pelo mundo, não justificam a ideia de que a abordagem seria uma panaceia para o sucesso no aprendizado de língua e conteúdo (PARAN, 2013). Também pela complexidade em se avaliar a efetividade da abordagem considerando uma gama de diferentes aspectos envolvidos, como o ambiente escolar e a população estudantil, os resultados das pesquisas são muitas vezes inconclusivos (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014).

#### **2.1.4 O Movimento Pós-método e a Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu**

Na área de ensino de línguas, principalmente entre meados de 1880 a 1980, vários métodos foram elaborados com o objetivo de ensinar com o máximo de eficiência no menor espaço de tempo possível e a busca pelo “melhor método” mobilizou muitos professores e linguistas (BROWN H., D., 2002). Os métodos refletiam, de acordo com seus idealizadores, um melhor entendimento em relação ao ensino de línguas e havia a crença de que adoção de métodos novos levaria a melhores resultados de aprendizado em relação aos métodos precedentes.

Os métodos são tipicamente prescritivos em relação aos conteúdos e formas de ensino, sendo o professor um mero instrutor, não havendo espaço para interpretações e exercício da criatividade e autonomia docente. Quando um método é adotado, a avaliação sobre o que constitui uma boa prática recai sobre a forma como o professor transmite os valores, crenças, princípios e técnicas estipuladas a priori, num movimento “de cima para baixo” (*top-down*). O papel dos professores é compreender e aplicar os princípios de forma ‘correta’, e o papel dos alunos, o de assimilar muitas vezes de forma passiva, os conteúdos previstos pelo método utilizado (RICHARDS J., C.; RODGERS T., S., 2014).

Dentro de um contexto de pós-modernidade, o Pós-método surgiu como um movimento ‘*botton up*’ (de baixo para cima), que propõe um novo olhar para as práticas de ensino de línguas voltadas para o contexto em que estão sendo formuladas e para os sujeitos envolvidos no processo, e representa uma reflexão crítica, no âmbito do ensino de línguas, a qualquer “método” que tenha a pretensão de servir como base uniforme e universal de ensino em contextos educacionais diversos sem considerar suas especificidades e particularidades. A noção de método no ensino de línguas passa a ser questionada, já que a padronização das práticas pedagógicas não considera toda a complexidade advinda dos novos movimentos migratórios e de toda transformação que a “virada multi-pluri” trouxe para o campo da linguagem e do ensino.

A virada multi-pluri foi um importante marco no movimento de mudança do paradigma tradicional e monolíngue da linguística para as noções de repertório linguístico e de uma sociolinguística na mobilidade, mas Kubota (2014) afirma que ao defender a diversidade, a pluralidade, a flexibilidade, o individualismo e o cosmopolitismo, a “virada” pode servir aos interesses do neoliberalismo e do multiculturalismo neoliberal, que defendem os mesmos conceitos de forma acrítica perpetuando o racismo e outros preconceitos de forma velada. A autora argumenta que o foco no fenômeno da hibridização da escola pós-colonial se transformou em um *status quo* acadêmico e elitista, ignorando questões de poder e não considerando as práticas de linguagem e comunicação de contextos diversos principalmente das classes menos favorecidas e excluídas socialmente. O ponto central da autora, em resumo, é que tais conceitos foram apropriados por interesses neoliberais, o que contribuiu para o desvio de seu objetivo que deveria ser, justamente, o de buscar contrabalancear as forças eminentemente pragmáticas do mercado e, por extrapolação, da globalização.

Although linguistic multiplicity is nothing new in human history (Cenoz 2013), the recent interest has been influenced by postmodern, poststructuralist, and postcolonial thought as seen in such notions as multiplicity, heterogeneity, fluidity, hybridity, and constructedness, which expand and blur the fixed boundaries of the social and linguistic categories that are defined in an essentialist binary logic in the previous modernist paradigm (Pennycook 2010). **However, as this ‘turn’ grows in popularity, it seems as though its critical impetus has faded and its knowledge is becoming another canon—a canon which is integrated into a neoliberal capitalist academic culture of incessant knowledge production and competition for economic and symbolic capital, and neoliberal multiculturalism that celebrates individual cosmopolitanism and plurilingualism for socioeconomic mobility.** (KUBOTA, 2014, grifo nosso)

O Pós-método indica o momento em que é colocada em xeque a importância de métodos ou técnicas de ensino que privilegiem a aquisição de conteúdos em detrimento de práticas mais inclusivas e que leva em consideração o contexto em que as escolas, alunos e professores estão

inseridos. Prabhu (1990) enfatiza a importância de se considerar o contexto em que o aprendizado ocorre para avaliar o melhor método a ser adotado e critica a visão universalizante de que exista um “melhor método” para todos, mas que um método será melhor para cada um de acordo com as circunstâncias, que incluem: a condição social, a organização educacional e fatores relacionados aos professores e aos alunos.

**If those who declare that there is no best method are asked why, the most immediate and frequent answer is likely to be "Because it all depends," meaning that what is best depends on whom the method is for, in what circumstances, for what purpose, and so on. That there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best.** The variations are of several kinds, relating to social situation (language policy, language environment, linguistic and cultural attitudes, economic and ideological factors, etc.), educational organisation (instructional objectives, constraints of time and resources, administrative efficiency, class-size, classroom ethos, etc.), teacher-related factors (status, training, belief, autonomy, skill, etc.), and learner-related factors (age, aspirations, previous learning experience, attitudes to learning, etc.). (PRABHU, 1990, p. 162, grifo nosso).

Prabhu (1990) afirma não haver um único método que seria melhor para todos, mas métodos diferentes para diferentes indivíduos ou contextos educacionais, o que significa, de acordo com o autor, que a ideia de que não há um “melhor método” seria uma postura defensiva, uma forma de não discutir mais profundamente o assunto. O argumento de que não há um “melhor método” seria uma afirmação, não da futilidade em se buscar um método que seja melhor, mas do desejo de se perguntar qual método seria melhor para determinado contexto. A escolha de métodos ou abordagens que atendam às necessidades impostas pelo contexto educacional em que o ensino está baseado pode ser feita a partir de discussões, debates e interações considerando diferentes percepções, sem cair na armadilha de uma fórmula única que resolva todos os problemas.

Ao final do século XX e início do século XXI, a noção de método e a busca pelo “melhor método” foi sendo substituída por uma visão de língua e ensino de línguas mais complexa, que abarca uma compreensão multifacetada dos processos envolvidos e um foco maior na ideia de ‘pedagogia’. Brown (2002), elenca alguns dos motivos pela decadência dos métodos de ensino de línguas (BROWN H., D.; RENANDYA W., A.; RICHARDS J., C., 2002, tradução nossa):

1. Os métodos são muito prescritivos e não consideram o contexto em que estão sendo utilizados;

2. São mais distintos nos estágios iniciais de um curso, mas se tornam indistinguíveis uns dos outros em estágios mais avançados;
3. Houve a crença de que os métodos teriam validade empírica e poderiam ser testados cientificamente para verificar quais seriam os ‘melhores’, porém, algo tão intuitivo e complexo como a pedagogia não poderia ser submetido à validação empírica;
4. Os métodos foram considerados por Pennycook (1989), como tendo uma agenda relacionada a um “conhecimento interessado”, sendo criados por um “centro” poderoso que impõe um “imperialismo linguístico” em relação à “periferia”.

Brown (2002) cunha o termo “abordagem de princípios” (*Principled approach*), para descrever o ensino de línguas como uma prática que deve proporcionar opções pedagógicas aos professores para ensinar em contextos diversos e particulares. Ele descreve abordagem como uma teoria sobre a linguagem e ensino de línguas que não está presa a procedimentos estáticos como os métodos de ensino, mas que é moldada de acordo com as demandas do contexto de sala de aula. Ela representa o conhecimento e princípios que os professores colocam em prática ao diagnosticarem as necessidades dos alunos, elaborarem estratégias pedagógicas de sucesso e avaliarem os resultados.

**A principled approach to language teaching encourages the language teacher to engage in a carefully crafted process of diagnosis, treatment, and assessment. It enables us initially to account for communicative and situational needs anticipated among designated learners, and to diagnose appropriate curricular treatment for those specific learners in their distinctive context and for their particular goals.** It helps us then to devise effective pedagogical objectives which have taken into account all the contextual variables in a classroom. A sound, comprehensive approach underlies the creation of a set of learning experiences that are appropriate, given specific contexts and purposes, for realizing established objectives. It enables teachers to assess what went right and what went wrong in a lesson, that is, to systematically evaluate the accomplishment of curricular objectives. And it assists them in revising activities, lessons, materials, and curricula. (BROWN H., D.; RENANDYA W., A.; RICHARDS J., C., 2002, p. 11, grifo nosso)

Kumaravadivelu (2006) usa o termo “condição Pós-método” para definir uma nova fase pautada no ensino de línguas mais alinhado com o contexto em que está inserido e propõe modelos e estratégias para orientar os professores em sua “Pedagogia do Pós-método”. Assim como Brown (2002) e Prabhu (1989), ele considera o contexto como central para a elaboração de estratégias de ensino, e para isso, propõe três parâmetros pedagógicos para um olhar mais inclusivo ao ensino de línguas: particularidade, praticidade e possibilidade.



I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education. **Within such a broad-based definition, I visualize a postmethod pedagogy as a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility.** (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 538, grifo nosso).

O parâmetro da particularidade consiste em um olhar para o contexto em que a língua-alvo está sendo ensinada, a abordagem e os conteúdos devem ser selecionados levando-se em consideração as particularidades referentes a um determinado grupo de professores, ensinando um determinado grupo de alunos, com objetivos particulares, inseridos em um contexto institucional e sociocultural particular. A ideia de um método ou abordagem de ensino de línguas *'one-size-fits-all'*, ou seja, universal para contextos díspares, iria contra a noção de uma abordagem sensível ao contexto. De um ponto de vista pedagógico, a particularidade serviria como um objetivo e um processo, ou seja, o ensino da língua seria elaborado para e por meio do contexto em que está inserida.

**That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.** A pedagogy of particularity, then, is antithetical to the notion that there can be one set of pedagogic aims and objectives realizable through one set of pedagogic principles and procedures. At its core, the idea of pedagogic particularity is consistent with the hermeneutic perspective of situational understanding (Elliott, 1993), which claims that a meaningful pedagogy cannot be constructed without a holistic interpretation of particular situations and that it cannot be improved without a general improvement of those particular situations. **All pedagogy, like all politics, is local. To ignore local exigencies is to ignore lived experiences.** (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 538, grifo nosso)

O parâmetro da praticidade refere-se à relação entre teoria e prática e seu direto impacto no ensino. Esse parâmetro prevê uma teoria da prática gerada pelo professor e reconhece que é ele quem deve estabelecer conexões por meio de um exercício intelectual e de identificação de problemas, análises e avaliação de alternativas que envolvem constante reflexão e ação. O papel do professor é central para a ação e reflexão que constituem a base da tomada de decisões em sala de aula, e esse exercício de prática é constantemente reformulado e amadurecido a partir da preparação profissional, crenças pessoais, limites institucionais, expectativas dos estudantes, instrumentos de avaliação entre outros fatores.

**The parameter of practicality goes beyond such deficiencies inherent in the theory versus practice and theorists' theory versus teachers' theory dichotomies. As I have argued elsewhere (Kumaravadivelu, 1999b), if context-sensitive**

**pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be enabled to theorize from their practice and practice what they theorize.** Edge (2001) made similar observations when he stated that “the thinking teacher is no longer perceived as someone who applies theories, but someone who theorizes practice” (p.6). This objective, however, cannot be achieved simply by asking them to put into practice professional theories proposed by others. It can be achieved only by helping them develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive theory of practice. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 173, grifo nosso)

Para Kumaravadivelu, o professor no pós-método é considerado um professor autônomo. Ele considera a autonomia central em sua pedagogia e o conhecimento prévio do professor como seu potencial para saber como ensinar e agir de forma autônoma dentro dos parâmetros acadêmicos e administrativos impostos pelas instituições, currículos e materiais didáticos. Em sua obra *“Language Teacher Education for a Global Society*, Kumaravadivelu (2011) pontua alguns conhecimentos necessários para que o professor esteja preparado para ensinar com um olhar voltado para o contexto em que está inserido, tais conhecimentos são definidos como: pessoal, profissional e procedimental. Ele fornece micro e macroestratégias para nortear os professores no processo de elaboração e prática do ensino de línguas (as micro e macroestratégias serão descritas no subcapítulo “Trabalho, conhecimentos e formação docente”).

Entretanto, há críticos do movimento Pós-método que questionam, além de outros aspectos, o fato das escolhas em relação à metodologia, materiais e todo o processo que envolve a preparação de aulas, ficar a cargo do professor, o que Kamali (2014) denominou *“teacher metamorphosis”* e *“teacher over-responsability”*, já que o professor assumiria muitas funções, chegando muitas vezes ao limite de suas possibilidades, especialmente em contextos de ensino de línguas em países de terceiro mundo em que já há muitas questões, não somente em relação à preparação adequada e satisfatória dos docentes, mas também pelo fato de não haver condições de trabalho e tempo suficientes para que o professor exerça um papel mais complexo e inclusivo em relação ao contexto de ensino-aprendizagem em que está inserido.

Há também outros contrapontos sobre concepções relacionadas ao papel do professor no Pós-método no processo que envolve a tomada de decisões ao ensino de línguas. Kabgani S. e Zaferani P. (2013) questionam, entre outros aspectos, o fato de Kumaravadivelu não ter considerado em seus trabalhos, a existência de uma grande indústria de produção de materiais para o ensino de línguas de orientação ideologicamente global e que direta ou indiretamente influencia as pedagogias locais, não havendo nesse sentido, espaço de manobra suficiente para

que de fato o professor possa valorizar e considerar as características locais de forma articulada e inclusiva.

Outro aspecto a ser considerado, é o risco de o Movimento Pós-método ser apropriado pela ideologia neoliberal. Como parte de um movimento representado pela “virada multi-pluri”, o Movimento Pós-método pode igualmente ser utilizado como forma de vender uma ideia de inclusão no ensino de línguas e em relação ao papel docente, porém, estar vinculado à uma estrutura neoliberal que visa o lucro em detrimento de práticas inclusivas ao ensino, mas que se apropria das ideias ligadas aos diferentes “Pós” para vestir uma roupagem mais flexível e inclusiva, quando na verdade esconde preconceitos e exclusões (KUBOTA, 2014).

Ao considerar os ganhos com práticas e políticas mais inclusivas e multilíngues na sociedade e nas instituições, Canagarajah (2017), também aponta para o risco de tais políticas servirem aos interesses neoliberais. Ele afirma que durante a virada multi-pluri, os estudiosos focaram na resistência às ideologias monolíngues advindas da modernidade europeia e não consideraram a possibilidade de seus trabalhos serem apropriados por movimentos que visam o lucro e atendem aos interesses privilegiados. Para o autor, o neoliberalismo é limitado por seus interesses materiais e ideológicos, apesar de apropriar-se da diversidade linguística e práticas comunicativas da virada multi-pluri.

### **2.1.5 Escolha dos Temas de Pesquisa: Trabalho, Conhecimentos e Formação Docente**

Nesta parte pretende-se incluir as pospostas da abordagem CLIL e da Pedagogia do Pós-método destacando possíveis tensões e convergências para cada um dos temas (trabalho, conhecimentos e formação docente) em relação aos dois objetos de estudo<sup>1</sup>. Os tópicos de pesquisa estão relacionados aos principais temas das obras de Kumaravadivelu<sup>2</sup>, que advogam pela prática do ensino de línguas que emerge do contexto em que está inserido, e na formação docente, sobre a qual estabelece parâmetros e modelos voltados à preparação de professores para um ensino de línguas transformador e emancipador.

---

<sup>1</sup> A divisão da análise e da revisão sistemática em tópicos se deu após a leitura da obra “*Revisão Sistemática da Literatura: contributo para um novo Paradigma Investigativo*”; Faria, P., M., (2016), que descreve os passos para a construção de um trabalho de revisão sistemática na área de educação para uma tese de doutorado. O autor e pesquisador divide a pesquisa na área de tecnologia para a educação (TICS) em tópicos, e a partir deles, estabelece os termos e combinações com a ajuda do *Thesaurus* da plataforma ERIC.

<sup>2</sup> Obras principais de Kumaravadivelu que compõem a análise: “*Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*”, (2003); “*Understanding Language Teaching*”, (2006) e “*Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*”, (2011).

A partir da leitura das obras de Kumaravadivelu (2003, 2006, 2011) e de outros autores de referência da área ensino e formação, como Tardif (2014); Freire (1996); Nóvoa (2009) e Azanha (2006), pôde-se chegar a três tópicos de análise relacionados ao papel docente: trabalho, conhecimentos e formação. Os tópicos “trabalho” e “conhecimentos” surgiram da necessidade de contemplar os processos envolvidos no trabalho do professor e nos conhecimentos necessários ao trabalho, como a responsabilidade de ensinar; a importância da autonomia nas escolhas metodológicas; a colaboração em equipe; a motivação para o trabalho; os saberes<sup>3</sup> ou conhecimentos necessários ao trabalho e que vão além do conhecimento dos objetos de ensino; a experiência docente e as demandas relacionadas ao processo de instrumentalização de uma abordagem como a CLIL e seu impacto para o trabalho do professor.

### 2.1.5.1 Trabalho

Inicialmente, ao invés de ‘trabalho’, o termo escolhido foi ‘autonomia’, pois a ideia seria avaliar o nível de autonomia que o professor teria ao utilizar a abordagem CLIL e os pressupostos do Pós-método, além da observação de que haveria pontos de tensão entre os dois objetos de estudo nesse âmbito. Porém, verificou-se que este termo poderia ser muito limitado para constituir um tópico de pesquisa, e após leituras das obras de Maurice Tardiff (2014), optou-se pelo tópico ‘trabalho’, que contém em si, além de outros, o termo ‘autonomia’. O termo ‘trabalho’ surgiu a partir da obra de Tardif (2014), *“O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas”*. A obra propõe uma análise: “[...] do trabalho interativo dos professores, com e sobre os alunos, que, sendo sujeitos autônomos de sua história, são também objeto do trabalho docente e com ele estão em constante e intensa interação.” (TARDIF, 2014, primeira contracapa).

Para o autor, o trabalho escolar e docente é resultado principalmente das interações sociais entre alunos e professores, que constituem uma relação entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”. Porém, ele atenta para questões importantes, como a proletarização do trabalho docente, a sensação de desvalorização por parte dos professores, a perda da autonomia, a utilização de métodos de ensino que ‘amarram’ a docência e uma formação deficiente e pouco relacionada à prática em sala de aula. Ele defende um processo de formação que liga as questões

---

<sup>3</sup> Em referência à: Tardif, M., *Saberes Docentes e Formação Profissional*, 2014

da profissionalização do ensino à função da docência e coloca concretamente o problema da organização do trabalho escolar e docente (TARDIF, 2014).

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes. (TARDIF, 2014, p. 27).

O autor cita a utilização de diferentes métodos e abordagens pedagógicas pelas instituições escolares como forma de ‘garantir’ e medir a eficiência do ensino, além de uma atitude prescritiva por parte dos responsáveis pela gestão pedagógica frente às tarefas e conteúdos escolares, o que limitaria a ação dos professores e conseqüentemente, a relação entre professores e alunos, já que as relações seriam mediadas por uma burocracia institucional que acabaria por tolher a tomada de decisões docente. A organização do trabalho docente passa por uma hierarquia institucional em que há “*grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes*”, sendo o professor muitas vezes um mero reproduzidor de métodos ou práticas pedagógicas ligadas a grupos envolvidos com a produção de materiais ou elaboração curricular.

Do ponto de vista macro, tais relações de poder também refletem as prioridades de grupos dominantes na sociedade e as micro relações entre educadores, alunos e a comunidade em que estão inseridos. É nessas micro interações que a aquisição de conhecimentos e a formação da identidade (docente e discente) são negociadas, constituindo as relações de poder, que nunca são neutras, mas têm sempre influência sobre o sucesso ou fracasso escolar e podem reforçar relações coercitivas de poder ou promover relações colaborativas, contribuindo para o empobrecimento da expressão cultural diversa de alunos e comunidades ou para o processo de ‘empoderamento’ e enfrentamento das operações coercitivas das estruturas de poder (CUMMINS, 2000).

Outro autor que aborda tais aspectos é Michael Young, em seu capítulo “*What are schools for?*”, o sociólogo da educação descreve o conceito de “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” e as relações de dominação e emancipação envolvidas no processo de escolarização (YOUNG, M. 2007).

In using the very general word ‘knowledge’ I find it useful to distinguish between two ideas – ‘knowledge of the powerful’ and ‘powerful knowledge’. ‘Knowledge of the powerful’ refers to who defines ‘what counts as knowledge’ and has access to it. Historically and even today when we look at the distribution of access to university,

it is those with more power in society who have access to certain kinds of knowledge. It is this that I refer to as ‘knowledge of the powerful’. It is understandable that many sociological critiques of school knowledge have equated school knowledge and the curriculum with ‘knowledge of the powerful’. (YOUNG, M. 2007, p. 1294).

Os grupos dominantes, ou “dos poderosos”, seriam aqueles grupos que detém o capital e acabam influenciando nas decisões sobre quais conhecimentos seriam valorizados. Para este grupo, a comunicação em outros idiomas é uma ferramenta fundamental e a adoção de sistemas bilíngues ou multilíngues de ensino pelas instituições ao redor do mundo está pautada na inter-relação entre os fatores econômicos globais, a necessidade de comunicação em mais de uma língua e o valor de mercado agregado a tais sistemas:

The interrelationship of bilingual education especially to economic factors is evident in its concern with neoliberal global economy in which it operates. As Heller (2011) has said, “in the globalized new economy, communication is central to the functioning of the market and added value, in a process of localization that globalization has made possible, indeed necessary” (p.20). In many of the contexts in which bilingual education operates bilingualism is upheld simply because of its market value. (GARCÍA, O.; LIN M. Y. A.; MAY, S., 2014, p. 2)

A abordagem CLIL seria uma ferramenta útil para aliar o ensino de língua e conteúdo e tornar o ensino bilíngue mais ‘eficiente’, ao fornecer às instituições de ensino e aos professores princípios para o desenho ao ensino de línguas, estratégias, modelos, formas de avaliação, cursos de formação docente, entre outros subsídios. O trabalho docente com a abordagem CLIL demandaria certos conhecimentos específicos por parte do professor e um investimento em formação continuada para uma implementação ‘satisfatória’ da abordagem. Em contextos de imersão ou EMI (*English as a medium of instruction*), que tendem a focar no ensino de conteúdos, o perfil dos professores é geralmente de especialistas em áreas específicas, que receberam uma formação voltada às disciplinas que ministram, e em muitos casos, são falantes nativos da língua a ser ministrada (LO, Y., Y., 2020).

Vários pesquisadores afirmam que em alguns contextos, os professores nativos não foram bem-sucedidos em ensinar aspectos focados na língua, por não dominarem tais conhecimentos, apesar de serem falantes nativos. Da mesma forma, em contextos em que há um maior foco no ensino da língua, muitos dos professores tem um maior conhecimento em relação a este aspecto, porém não dominam os conteúdos a serem ensinados. Há três formas possíveis de implementação da abordagem CLIL: A primeira opção é que professores de línguas ensinem conteúdo e língua, a segunda é que este trabalho seja realizado por professores de áreas específicas e a terceira envolve o trabalho colaborativo entre estes dois tipos de profissionais,

para que ambos contribuam com suas áreas de expertise, porém a viabilidade desta última opção depende amplamente do contexto em que o ensino está baseado (LO, Y., Y., 2020).

A colaboração docente é a forma ideal de trabalho na abordagem, pois a troca de conhecimentos e experiências propicia uma maior chance de sucesso na implementação de um modelo de ensino dual, em que língua e conteúdo são ensinados de forma integrada, e principalmente quando não há disponibilidade de professores especializados e com fluência na língua de instrução. A colaboração docente tem uma natureza fluida e pode ser de vários tipos, dependendo das necessidades do contexto educacional, mas quatro tipos mais comuns foram identificados: a contação de histórias, assistência e ajuda, compartilhamento e trabalho conjunto (LO, Y., Y., 2020).

No caso da abordagem CLIL, o compartilhamento e trabalho conjunto são os tipos mais comuns, em que um professor especialista em alguma área do conhecimento ou matéria trabalha em conjunto com um professor de língua estrangeira em determinado tema, como por exemplo, na área de ciências, o professor especialista pode focar no ensino de conceitos relacionados à poluição enquanto o professor de língua trabalha um texto como atividade de leitura e propõe exercícios relacionados à aspectos gramaticais aos alunos, entre outras formas de colaboração. Porém, para que a colaboração seja bem-sucedida, os professores devem estar comprometidos e motivados, e trabalharem em um ambiente que favoreça a colaboração. O sucesso e tipo de colaboração depende do contexto educacional em que está baseada (LO, Y., Y., 2020).

### **2.1.5.2 Conhecimentos**

Além dos conhecimentos relacionados ao ensino de língua e conteúdo, os professores dentro de um contexto em que a abordagem CLIL é adotada, também devem ter os seguintes conhecimentos: (1) pedagógicos gerais; (2) sobre os alunos; (3) sobre o contexto educacional; (4) sobre filosofia da educação; (5) sobre o currículo; (6) sobre os conteúdos e (7) sobre o ensino de conteúdo. Pesquisadores também estabeleceram um conjunto de competências necessárias para uma implementação eficiente da abordagem, tais como: (1) compreensão dos fundamentos teóricos da CLIL; (2) conhecimento sobre o ensino de língua, conteúdo e sua integração; (3) planejamento de aulas e (4) aprendizado intercultural (LO, Y., Y., 2020, tradução nossa).

Some researchers have put forward several frameworks which summarise the competencies of CLIL teachers, such as the “CLIL Teacher’s Competences Grid” (Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, & Mehisto, 2010) and the “European Framework for CLIL Teacher Education” (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols-Martin, 2010).

Several key aspects of competencies can be identified across these frameworks: (i) understanding of the theoretical underpinnings of CLIL; (ii) knowledge about teaching language, content and their integration; (iii) lesson planning and pedagogy; and (iv) intercultural learning (Brüning & Purrmann, 2014). (LO, Y., Y., 2020, p. 18).

Para atingir os objetivos da forma mais eficiente possível, o professor deve dominar a língua estrangeira e a disciplina ou conteúdos que irá ministrar aos alunos, além de ter as seguintes “competências ideais” (MARSH et al, 2001, apud PAPAJA K., 2013, tradução nossa):

- a) *LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO* – *conhecimento suficiente na língua estrangeira e habilidades pragmáticas para CLIL.*
- b) *TEORIA* – *compreensão das diferenças e similaridades entre os conceitos de aprendizagem e aquisição de língua.*
- c) *METODOLOGIA* – *habilidade de identificar dificuldades linguísticas, - habilidade de usar métodos de comunicação/interação que facilitam o entendimento de sentido, - habilidade de usar estratégias (ex.: repetição, eco, etc, ...) para correção e como modelo de bom uso da língua – habilidade de usar atividades com foco ‘dual’ que simultaneamente atendem aos aspectos da língua e do conteúdo.*
- d) *AMBIENTE DE APRENDIZAGEM* – *habilidade de trabalhar com alunos de diversos repertórios linguísticos/culturais.*
- e) *DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS* – *habilidade de adaptar e explorar materiais – habilidade de selecionar materiais complementares de um determinado assunto.*
- f) *AVALIAÇÃO* – *habilidade de desenvolver e implementar ferramentas de avaliação.*

A adoção da abordagem exige diversas competências e “saberes”<sup>4</sup> ou conhecimentos específicos por parte do professor para que o ensino seja eficiente, de acordo com a noção de eficiência para o ensino de línguas estrangeiras e conteúdo. Certamente não há dúvidas em relação à necessidade de determinados conhecimentos por parte dos professores para o ensino de maneira geral, e específicos ao ensino de línguas estrangeiras, porém, a demanda de conhecimentos e domínios necessários dentro da abordagem CLIL, pode, além de ofuscar outros conhecimentos igualmente importantes, sobrecarregar o trabalho do professor, ou fazê-lo se sentir aquém das expectativas, já que uma utilização satisfatória da abordagem exigiria diversos conhecimentos específicos (além do domínio da língua e conteúdo). A delimitação dos

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Tardiff M., 2014 em “*Saberes Docentes e Formação Profissional*”.



conhecimentos necessários para o uso da abordagem denota um viés utilitarista em que os saberes ficam subordinados às atividades relacionadas ao ensino de forma produtivista, sem haver uma preocupação com a dimensão formadora dos saberes (TARDIF, 2014).

Os estudiosos da abordagem CLIL propõem, principalmente, modelos de formação em formato de workshops, programas de formação em-serviço, cursos on-line e comunidades de aprendizado entre professores. Contudo, a implementação de tais modelos depende de investimentos, o que pode gerar uma desigualdade entre países ou instituições que possuem condições de investir em programas de formação voltados à implementação da abordagem e contextos educacionais que não contam com recursos para investir em formação continuada ou em-serviço. No segundo caso, poderia haver uma sobrecarga por parte dos professores ao terem que implementar a abordagem CLIL em contextos que não fornecem as ferramentas de aprendizado necessárias à uma implementação eficiente da abordagem.

However, it would be naive to assume that such demands on teacher education can be met without financial support. Some countries have invested heavily in teacher education, whereas in others, teachers are left to cope with changes of policy and direction, sometimes leading to self-help groups which cut across national boundaries. The balance between macro-level initiatives and micro-level development is open to wide interpretation and thus, in terms of sustainability and quality measures in CLIL teacher education, the future remains very challenging. (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010, p. 241)

Nos últimos anos, e principalmente a partir do movimento Pós-método, houve uma grande mudança de mentalidade em relação à formação de professores de línguas, que de um paradigma técnico-procedimental pautado na assimilação de métodos e abordagens de ensino, passou a considerar a importância de uma formação voltada para os aspectos sociais, ou seja, das relações entre os sujeitos envolvidos, da bagagem que o professor traz para o contexto, suas crenças, valores, biografia entre outros aspectos constitutivos na relação de ensino-aprendizagem. No contexto do pós-método, o professor é visto como um intelectual e produtor de conhecimentos, algo que vai contra a ideia de adoção de sistemas que colocam o professor como consumidor de métodos, estratégias ou abordagens ao ensino. Nesse sentido, o professor é incentivado a agir com maior autonomia, a partir do constante aperfeiçoamento da prática e das teorias que dão suporte a ela.

Como já mencionado anteriormente no subcapítulo “O Movimento Pós-método e a Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu”, Kumaravadivelu (2006), propõe três parâmetros ou pedagogias estruturantes para um olhar mais inclusivo em relação ao ensino de línguas: a da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Tais parâmetros correspondem

aos fundamentos da Pedagogia do Pós-método, porém, como forma de orientar os professores no trabalho relacionado ao ensino de línguas de forma mais específica, ele também propõe macroestratégias, ou planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos relacionados ao ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. As macroestratégias são guias gerais que servem de base para que professores possam gerar seus próprios procedimentos e microestratégias, dependendo das necessidades locais e específicas dos contextos educacionais que operam (KUMARAVADIVELU, 2006).

If we assume that the three pedagogic parameters of particularity, practicality, and possibility have the potential to form the foundation for a postmethod pedagogy, and propel the language teaching profession beyond the limited and limiting concept of method, **then we need a coherent framework that can guide us to carry out the salient features of the pedagogy in a classroom context. I present below one such framework—a macrostrategic framework.** (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 38, grifo nosso)

A estrutura proposta por Kumaravadivelu contém as seguintes macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201):

1. *Maximize learning opportunities;*
2. *Facilitate negotiated interaction;*
3. *Minimize perceptual mismatches;*
4. *Activate intuitive heuristics;*
5. *Foster language awareness;*
6. *Contextualize linguistic input;*
7. *Integrate language skills;*
8. *Promote learner autonomy;*
9. *Ensure social relevance; and*
10. *Raise cultural consciousness.*

As macroestratégias são princípios gerais para guiar o professor na elaboração de microestratégias, ou seja, procedimentos voltados aos objetivos propostos por cada macroestratégia. As microestratégias devem se ater às políticas: nacionais, regionais, curriculares, institucionais e linguísticas de cada contexto em que o ensino está baseado. Kumaravadivelu (2006) fornece exemplos de microestratégias em sua obra “*Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*”, sem, no entanto, dar uma receita

prescritiva de como os professores devem proceder, algo que iria contra a ideia de autonomia docente. Sua intenção é empoderar os docentes com conhecimentos, habilidades, atitudes e autonomia necessários para que possam elaborar por si mesmos microestratégias relacionadas ao contexto local em que atuam, e para que desenvolvam a capacidade de teorizar a partir da prática e praticar o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 2006).

Essa visão pedagógica voltada às necessidades e especificidades locais, coloca o professor como principal elemento na tomada de decisões relacionadas ao ensino. Kumaravadivelu considera a autonomia central em sua pedagogia, assim como os conhecimentos do professor e seu potencial para saber como ensinar e agir dentro dos parâmetros acadêmicos e administrativos impostos pelas instituições, currículos e materiais didáticos. Em sua obra *“Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing”* (2011), ele coloca o professor como peça central para a ação e reflexão em sala de aula, e este exercício de prática é constantemente reformulado e amadurecido a partir da preparação profissional, crenças pessoais, limites institucionais, expectativas dos estudantes, instrumentos de avaliação entre outros fatores.

Kumaravadivelu (2011) propõe modelos denominados ‘*KARDS*’ para uma prática docente que envolvem os seguintes conceitos: ‘*Knowing*’ (abrange os conhecimentos docentes divididos em ‘procedimental’, ‘profissional’ e ‘pessoal’); ‘*Analyzing*’ (envolve a análise, por parte do professor, das necessidades, autonomia e motivação dos alunos); ‘*recognizing*’ (relacionado ao reconhecimento e valorização da identidade, valores e crenças dos professores); ‘*doing*’ (referente à prática do ensino, teorização e diálogo entre teoria e prática) e ‘*seeing*’ (propõe um ‘olhar’ para as perspectivas dos alunos, docentes e observadores ou orientadores). Para Kumaravadivelu (2011, p. 20), *“Knowing is a process; knowledge is a product”*, sendo os dois conceitos e definições conectadas ou até inseparáveis. O autor cita Dewey para se referir ao conceito “*knowing*” (sendo talvez “aprendizagem” a tradução mais adequada) que definiu como algo ligado à atividade pessoal do indivíduo (assim como postula a Teoria Sociocultural) e não como algo abstrato que habita a mente humana, mas que estabelece uma relação dialética entre reflexão e ação (KUMARAVADIVELU, 2011).

O termo “*knowledge*” (conhecimento) seria um conceito mais estável, uma noção ligada à produção, ou um resultado do ato de aprender e estabelecer conexões através da atividade. Já o “conhecimento docente” ou “*teacher knowledge*” é um termo amplo relacionado aos conhecimentos teóricos e práticos, assim como as disposições, crenças e valores docentes. O autor cita diversos conceitos relacionados aos conhecimentos docentes advindos de outros

autores e estudos (conhecimento de conteúdo disciplinar, conhecimento de conteúdo pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento sobre os alunos, conhecimento sobre os contextos educacionais, conhecimento prático pessoal etc.), porém, ele enfatiza a dificuldade em aferir tais conhecimentos e pontua as limitações em relação à pesquisa sobre conhecimentos docentes:

In dealing with all these types of knowledge, we should keep an important caveat in mind. It pertains to the limitations of doing research on teacher knowledge. Most of the knowledge-related terms and concepts presented above are mutually defining and largely overlapping, carrying terminological and conceptual ambiguities. As such, they may not survive rigorous scrutiny. **From a cognitive perspective, they are all fragmented because it is difficult, almost impossible, to separate one sub-type of knowledge from another sufficiently enough to investigate.** From a methodological perspective, we are yet to devise an investigative technique such as interviews, diary studies, case studies, self-reported, think-aloud protocols, simulated recall, etc. By analyzing whatever participating teachers say, the researcher has to infer a possible underlying knowledge they might have used for reflection and action. As David Block (2000:759) points out in another context, what someone says in response to data elicitation are merely “voices adopted by research participants in response to the researcher’s prompts and questions” (original emphasis). They should be seen more as symptomatic of a particular state of mind and even ephemeral, ongoing social interaction than as a reflection of underlying memory or mental models of domains of knowledge and experience. Studies on teacher knowledge, therefore, can at best reveal only partial knowledge. (KUMARAVADIVELU, 2011, p. 23, grifo nosso).

As principais dificuldades em avaliar e definir os conhecimentos docentes estão relacionadas ao fato de terem fronteiras imprecisas, sendo difícil separá-los e investigá-los com profundidade, além disso, os instrumentos e meios de acesso que os pesquisadores têm à disposição demonstram somente lampejos desses conhecimentos, um estado mental efêmero e não a totalidade da memória ou de modelos mentais ligados ao conhecimento ou à experiência. Kumaravadivelu propõe três tipos de conhecimentos que considera manejáveis e significativos ao propósito da preparação ou formação docente: conhecimento profissional, conhecimento procedimental e conhecimento pessoal (KUMARAVADIVELU, 2011).

O conhecimento profissional envolve os conhecimentos compartilhados por membros de uma área, no caso do ensino de línguas, entre professores e especialistas ou formadores. Os professores adquirem o conhecimento profissional em programas de treinamento ou formação pré e em-serviço, ou seja, fora e dentro de sala de aula, no âmbito do estudo teórico e pela prática docente. No contexto do ensino de línguas, o autor faz referência aos conceitos relacionados aos sistemas, aprendizado e ensino de línguas. O conhecimento relacionado à língua envolve a língua como sistema, discurso e ideologia. Já o conhecimento referente ao aprendizado de línguas envolve teorias e modelos empíricos de áreas como aquisição de

línguas, psicologia cognitiva e processamento da informação. O conhecimento relacionado ao ensino de línguas é dividido em procedimental (saber criar e sustentar um ambiente de sala de aula em que o aprendizado seja possível) e pessoal (reflete a individualidade, reação, *insights*, crenças e intuição docente, além da experiência acumulada e senso de plausibilidade do que constitui uma boa prática) (KUMARAVADIVELU, 2011).

Goodwin, A. L., (2010) em “*Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching*” também destaca domínios necessários à prática docente que não estão enclausurados em uma determinada abordagem de ensino, mas que ao serem considerados e desenvolvidos, podem ampliar o repertório profissional docente e consequentemente impactar o ensino e os alunos envolvidos. Dentro dos domínios necessários à prática docente, a autora destaca cinco conhecimentos principais (GOODWIN, A. L., 2010, p. 22):

1. *personal knowledge/autobiography and philosophy of teaching;*
2. *contextual knowledge/understanding children, schools, and society;*
3. *pedagogical knowledge/content, theories, methods of teaching, and curriculum development;*
4. *sociological knowledge/diversity, cultural relevance, and social justice; and*
5. *social knowledge/cooperative, democratic group process, and conflict resolution.*

Tais conhecimentos e domínios seriam fundamentais para uma maior compreensão dos processos envolvidos no ensino e uma tomada de decisões mais consciente visando sempre a colaboração e participação ativa dos envolvidos no processo, no caso professores e alunos. Uma formação que contemplasse tais domínios poderia minimizar os conflitos e aumentar as possibilidades de tornar o ensino da língua realmente significativo, interessante, produtivo, eficiente e transformador, tornando este conhecimento um instrumento, ao invés de dominação, de emancipação social e profissional.

### **2.1.5.3 Formação**

Em relação aos programas de formação voltados à abordagem CLIL, além da colaboração docente que constitui um tipo de formação entre pares, há treinamentos intensivos voltados para o desenvolvimento profissional docente “em-serviço”, ou seja, para professores

que já atuam em instituições escolares que adotam a abordagem. Os programas podem ter formatos diversos, com diferentes *workshops* que abordam aspectos e necessidades específicas. Os *workshops* podem durar de 3 a 6 horas ou 5 dias intensivos. Alguns exemplos de programas de formação são os seguintes (LO, Y., Y., 2020):

1. *Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)*: treinamento voltado para professores e formadores que incluem modelos para orientar o ensino de conteúdo e torná-lo mais compreensível aos alunos;
2. *Content-Language-Literacy Integration for curriculum planning*: estrutura que visa preparar os professores para a integração de conteúdo, língua, letramento acadêmico e planejamento curricular através de fórmulas para que os docentes identifiquem os objetivos de ensino em diferentes dimensões como: conteúdo, habilidades de letramento acadêmico, conteúdo relacionado à linguagem e linguagem relacionada ao letramento;
3. *The Contextualization, Awareness, Practice, and Autonomy (CAPA) sequence*: sequência para a elaboração de atividades dividida em quatro fases. Na primeira, o papel do professor é auxiliar os alunos a perceberem as características da língua alvo ao adaptarem um texto relacionado ao conteúdo; na segunda fase, o professor irá aumentar a percepção dos alunos em relação à compreensão metalinguística da língua alvo; na terceira fase, após a assimilação dos conceitos, os alunos são incentivados a utilizarem a língua em exercícios de prática controlada, e na quarta fase, terão mais autonomia para executar as tarefas mais livremente;
4. *Genre-based pedagogy (Rose & Martin, 2012) and Multimodalities–Entextualisation Cycle (MEC)*: curso voltado para professores desenvolverem formas de incorporarem o ensino de gêneros textuais de diferentes áreas do conhecimento ao ensino de conteúdo.

Azanha (2006) expõe toda a complexidade envolvida no processo de formação docente, que vai muito além de colocar em prática abordagens pedagógicas, mesmo tendo algum respaldo científico, além da dificuldade de avaliar de forma abrangente a utilização de tais aportes pedagógicos e teóricos. Ao transpor esta questão para o ensino de línguas e para a abordagem CLIL, pode-se aferir que a simples adoção de estratégias, modelos ou abordagens

ao ensino não constituem um processo formativo, na medida em que não abrangem diversos conhecimentos e valores envolvidos no ensino e nas relações entre docentes e alunos.

Constatou-se que a Pedagogia do Pós-método promove uma concepção de professor como sendo o elemento central para o processo de ensino-aprendizagem, já que é ele quem está diretamente envolvido na relação com seus alunos, sendo fundamental considerar seus conhecimentos prévios e senso de autonomia ao ensinar, além de promover uma formação que contemple toda a bagagem sociocultural dos sujeitos e um olhar para a atividade pedagógica voltada para o contexto em que a instituição, alunos, professores e formadores estão envolvidos.

Consideradas as discussões até aqui apresentadas, observou-se uma tensão conceitual entre os conhecimentos valorizados pela Pedagogia do Pós-método e a abordagem CLIL, na medida em que Kumaravadivelu (2006), além de considerar aqueles conhecimentos necessários ao ensino de línguas, incluir e valorizar conhecimentos e aspectos da individualidade, identidade e experiência pessoal do professor. Já o que se observa da abordagem CLIL, são conhecimentos relacionados ao uso de uma abordagem e forma de ensino específicas, que envolvem conhecimentos procedimentais, linguísticos e em relação aos conteúdos que serão ensinados, além de exigirem um grande esforço de assimilação dos conceitos advogados pela abordagem.

Porém, professores e instituições de ensino podem preferir a adoção da abordagem como um modelo que fornece princípios e um desenho para a implementação de ensino de língua estrangeira e conteúdo, principalmente em contextos de ensino bilíngue. A Pedagogia do Pós-método, por fornecer princípios e modelos mais gerais ao ensino de línguas, pode não corresponder à uma demanda específica e mais pragmática de ensino. As implicações para o trabalho, conhecimentos e formação docente devem ser consideradas em ambos os modelos, para que atendam às demandas locais de diversos contextos educacionais. A análise de trabalhos acadêmicos que dialogam com os temas do presente trabalho pode servir para fornecer dados empíricos e reflexões teóricas para uma maior compreensão acerca das implicações da implementação da abordagem CLIL e dos pressupostos da Pedagogia do Pós-método, principalmente em relação à autonomia e agência docente. Tal análise será exposta no último capítulo.

### 3. Metodologia de Pesquisa

A escolha pela pesquisa em formato de Revisão Sistemática de trabalhos acadêmicos se deu por ser um importante método de seleção e análise de materiais de diversas áreas de estudo, sendo comum principalmente na área médica, aderindo muitas vezes às pesquisas em formato metanálise, que consiste num método estatístico de avaliação quantitativa dos resultados de estudos realizados em conjunto (GOUGH, D.; OLIVER, S; THOMAS, J., 2017). O presente trabalho não inclui a metanálise, pois diferentemente da área médica, em que este tipo de pesquisa visa agrupar diversos estudos de forma a demonstrar resultados quantitativos, optou-se por um tipo de revisão que valoriza a interpretação crítica dos dados (COSTA, A. B. & ZOLTOWSKI, A. P. C., 2014).

A presente investigação tem como instrumento de metodologia a Revisão Sistemática da Literatura e pretende demonstrar o Estado da Arte das produções acadêmicas nacionais e internacionais que relacionem temas sobre a docência, a abordagem CLIL e o movimento Pós-método. Os dados foram demonstrados de forma organizada e toda a metodologia foi descrita de forma detalhada para que os leitores possam compreender os passos utilizados na busca de trabalhos acadêmicos, na organização e análise crítica dos trabalhos a luz da bibliografia de base, questões de pesquisa e reflexões da pesquisadora. Ferreira, N., S., A., (2002) descreve o Estado da Arte como:

**Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.** Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, N., S., A., 2002, grifo nosso)

A forma como se pretendeu reunir os dados da pesquisa, com um recorte temporal entre 2010 e 2020, configuram um Estado da Arte<sup>5</sup> que além de relacionar as produções aos temas propostos no trabalho, também visa traçar um panorama dos principais temas que constam nas produções acadêmicas a partir dos termos e combinações relacionados aos objetos de estudo.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.



A intenção da pesquisa é revelar os principais temas encontrados dentro dos tópicos de pesquisa pretendidos e selecionar para a análise trabalhos que se aproximam e se distanciam das problematizações levantadas pela pesquisadora, como forma de evitar qualquer tipo de enviesamento em relação a abordagem CLIL e ao movimento Pós-método.

A pesquisa apresentou desafios principalmente durante o processo de combinação de termos e buscas no Portal da CAPES, pois primeiramente foram escolhidos tópicos de pesquisa amplos, abrangendo aspectos como o contexto, ensino de línguas e formação docente. Após todo processo de pesquisa de termos nos *Thesauri* (INEP e ERIC) e combinações e buscas dentro do Portal da CAPES, pode-se observar uma grande quantidade de trabalhos pertinentes aos tópicos inicialmente formulados e que uma análise tão abrangente não caberia no escopo da dissertação.

A solução encontrada foi manter o foco no aspecto de investigação de interesse da pesquisadora, no caso os aspectos referentes à docência. Após releituras de obras de referência sobre a abordagem CLIL e os principais livros de Kumaravadivelu com um olhar nos aspectos referentes ao professor em cada um deles, além de outras obras sobre o assunto, pode-se chegar aos tópicos “trabalho, conhecimentos e formação docente”.

### 3.1 O Método de Revisão Sistemática da Literatura

Costa, A. B. & Zoltowski, A. P. C., (2014), definem de forma clara a pesquisa de Revisão Sistemática da Literatura:

**A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (Fernández-Ríos & Buela-Casal, 2009).** Seria possível simplesmente consultar livros-texto ou bases eletrônicas de dados que permitem que milhares de artigos sejam pesquisados em um período de tempo relativamente curto. No entanto, essa forma tradicional de revisão organiza o material de acordo com a perspectiva dos autores. Ao fazer uma revisão assim, corremos o risco de que a busca fique enviesada, já que, como autores, temos a tendência de supervalorizar estudos que estejam de acordo com nossas hipóteses iniciais e ignorar estudos que apontem para outras perspectivas. Nesse sentido, a revisão sistemática é um método que minimiza esse viés. (COSTA, A. B. & ZOLTOWSKI, A. P. C., 2014, p.56, grifo nosso)

A revisão sistemática difere da revisão narrativa em que fica evidente a subjetividade do investigador em seus critérios de seleção e análise das fontes. Como forma de minimizar o

enviesamento, é fundamental a clareza e transparência metodológica na identificação, seleção e avaliação crítica dos dados bibliográficos. (FARIA, P., M., 2016). Pretende-se, desta forma, demonstrar detalhadamente os passos relacionados à revisão sistemática da literatura no presente trabalho. A partir da definição dos tópicos de pesquisa e reelaboração dos mecanismos de busca, foram observadas as seguintes ações referentes à construção metodológica da Revisão Sistemática da Literatura (COSTA, A. B. & ZOLTOWSKI, A. P. C., 2014):

1. Delimitação das questões de pesquisa;
2. Definição das fontes de dados;
3. Escolha das palavras-chave dentro de cada tópico de pesquisa;
4. Busca e seleção de termos a partir das palavras-chave nos *Thesauri* (ERIC e INEP);
5. Combinação de termos de acordo com os requisitos operacionais do Portal de Periódicos da CAPES;
6. Busca e armazenamento dos resultados na área “buscas salvas”;
7. Revisão dos trabalhos pelo resumo de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
8. Extração dos artigos para o software de gestão bibliográfica *Endnote*;
9. Organização e categorização dos trabalhos em pastas no *Endnote* de acordo com a temática principal de cada um;
10. Organização das informações de cada trabalho em planilhas no Excel por cores referentes às duplicações encontradas em cada combinação de busca;
11. Busca adicional nas fontes ERIC e *Taylor and Francis* e inclusão dos trabalhos adicionais no *Endnote* e planilhas;
12. Download dos trabalhos disponíveis e salvamento em pastas na nuvem *Onedrive* denominadas “publicações nacionais” e “publicações internacionais”
13. Contato com os autores dos artigos não disponíveis gratuitamente pela rede social acadêmica *Research Gate*;
14. Seleção dos trabalhos para a análise de acordo com a relevância e aderência aos tópicos de pesquisa (“trabalho docente”, “conhecimentos docentes” e “formação docente”)

Inicialmente, a pesquisa se propôs a selecionar trabalhos com conceito ‘A’ pela Qualis no levantamento dos trabalhos acadêmicos em bancos de teses e periódicos nacionais e internacionais para a verificação da tensão proposta no trabalho, além de um levantamento em

relação às discussões mais recentes relacionadas aos objetos de estudo. Porém, após leituras e reflexões, observou-se a limitação que tal critério colocaria para a verificação da tensão proposta na análise entre a abordagem CLIL e o movimento Pós-método, além de possivelmente desconsiderar trabalhos relevantes e pertinentes ao Estado da Arte proposto. Optou-se então por considerar somente trabalhos revisados por pares, como forma de garantir que os trabalhos tenham rigor teórico e compromisso com a área de pesquisa.

Como forma de evitar o enviesamento terminológico e para uma elaboração mais precisa e relevante dos termos de busca, foram utilizados um *Thesaurus* nacional (INEP<sup>6</sup>) e outro internacional (ERIC<sup>7</sup>) a partir de diferentes tópicos de pesquisa na área de educação. Tal procedimento visa minimizar o viés na escolha das palavras-chave, já que os conceitos iniciais partiram de referências relacionadas aos dois objetos de estudo (CLIL e Pós-método). A partir dos tópicos de pesquisa<sup>8</sup>, foram realizadas buscas de termos relacionados nos *Thesauri* e utilizadas diferentes combinações com os operadores booleanos, a fim de se obter uma gama variada de trabalhos dentro do escopo da pesquisa. Em seguida, foram coletados e organizados os dados em planilhas, sendo todos os passos devidamente documentados, e posteriormente, houve a seleção dos trabalhos a serem utilizados para a análise e justificados os motivos pelos quais parte dos trabalhos não foram incluídos na dissertação (em: “critérios de inclusão e exclusão”).

Um recurso interessante que a CAPES disponibiliza e que foi abordado em um dos treinamentos oferecidos, é a possibilidade de armazenar os dados de pesquisa em pastas dentro de “meu espaço” (para usuários do acesso CAFé). Nesse espaço, podem ser salvas as buscas e as bases de dados, além da possibilidade de organização em diferentes pastas. Para uma melhor organização dos dados, foi utilizada a ferramenta de gestão bibliográfica *Endnote*<sup>9</sup>, disponível na base *Web of Science*<sup>10</sup> vinculada ao portal da CAPES e os trabalhos foram direcionados às pastas relacionadas a diferentes temas que surgiram a partir dos trabalhos selecionados.

Posteriormente, foram criadas planilhas no Excel relacionadas aos termos de busca em que constam: fontes, periódico, autor(es), ano, título, local de publicação e um resumo do

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 24 ago. 2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://eric.ed.gov/?ti=all>. Acesso em: 24 ago. 2020.

<sup>8</sup> Em referência à: *Faria, P., M.. Revisão Sistemática da Literatura: contributo para um novo Paradigma Investigativo*, 2016, p. 24-25.

<sup>9</sup> O *Endnote* é uma ferramenta de gestão bibliográfica vinculada à base *Web of Science* que permite a exportação dos trabalhos encontrados nos bancos de dados e a organização deles em diferentes pastas, além de permitir a exportação das referências para a dissertação de forma organizada e contar com o recurso “*cite while you write*” no programa *Word* que inclui as citações automaticamente conforme os autores são mencionados no texto.

<sup>10</sup> Disponível em: [www.webofscience.com](http://www.webofscience.com). Acesso em: 24 ago. 2020.

trabalho. Em cada planilha, constam informações referentes a diferentes operadores booleanos e termos de busca utilizados de acordo com os seguintes tópicos de pesquisa: “trabalho docente”, “conhecimentos docentes” e “formação docente”. Porém, ao longo do processo de pesquisa com seis combinações diferentes e a partir da seleção dos trabalhos, observou-se a repetição da maioria dos trabalhos e somente alguns trabalhos diferentes dentro das combinações elaboradas.

Além disso, algumas combinações resultaram em mais de mil trabalhos, optou-se então por incluir nas planilhas somente os trabalhos que demonstraram aderência aos temas de investigação e não todos os resultados obtidos. Dentro dos tópicos de pesquisa pretendidos, foram encontrados trabalhos de diferentes temáticas e foram criadas categorias secundárias a partir dos temas que surgiram e foi feito o agrupamento dos trabalhos em tópicos dentro do programa *Endnote*. Essa estratégia de levantamento e agrupamento dos trabalhos em temas servirá para demonstrar transparência e organização do Estado da Arte da produção acadêmica relacionada aos objetivos de investigação propostos na dissertação.

### 3.1.1 Critérios de Escolha dos Bancos de Teses e Periódicos

Inicialmente, haviam sido definidos os seguintes bancos de teses e periódicos para a pesquisa: CAPES, Scielo, Eric e Web of Science. Porém, após a realização das pesquisas nos bancos referidos, constatou-se que os trabalhos encontrados na CAPES, que é um portal em que constam vários bancos de periódicos (incluindo os mencionados acima), também constavam nos bancos previamente selecionados e que uma pesquisa em cada um deles demandaria um ajuste nos critérios de busca, o que poderia levar a resultados dispare e a um comprometimento da sistematização pretendida. Optou-se por realizar uma busca adicional em duas outras fontes que forneceram o maior número de resultados nas buscas pela CAPES, como forma de checar se havia resultados adicionais que pudessem contribuir com a pesquisa. Foram definidas a base ERIC, e a revista eletrônica *Taylor and Francis*.

A fonte primária de buscas foi a plataforma CAPES e outras combinações de busca foram realizadas dentro das fontes secundárias mencionadas acima. A CAPES possui dois portais de acesso, um de periódicos<sup>11</sup> e um catálogo eletrônico de teses e dissertações<sup>12</sup>. O portal

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 24 ago. 2020.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

de periódicos disponibiliza o acesso a diversas bases de dados, livros e revistas, já o catálogo de teses e dissertações contém trabalhos acadêmicos de diferentes instituições de ensino superior, porém nem todos os trabalhos são disponibilizados para o acesso público. A busca no catálogo de dissertações e teses é mais simples, basta inserir os termos no campo busca e refinar os resultados por tipo de trabalho; ano; autor; orientador; banca; áreas de conhecimento, avaliação e concentração; nome do programa; instituição e biblioteca.

Como fontes secundárias foram escolhidas a base ERIC e a revista eletrônica *Taylor and Francis*, pois estas foram as fontes que continham a maior parte dos trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES. A base ERIC é voltada à área de educação e vinculada ao Instituto de Ciências da Educação (*IES*<sup>13</sup> – *Institute of Education Sciences*), um instituto independente e apartidário, cuja missão é disponibilizar pesquisas pautadas em evidências científicas e torná-las acessíveis a educadores, pais, pesquisadores e ao público em geral. A pesquisa dentro da base ERIC foi feita em duas etapas: na primeira, foram pesquisados os termos relacionados às palavras-chave dos tópicos de pesquisa e na segunda, os artigos dos últimos dez anos relacionados à abordagem CLIL e ao Pós-método com foco nas discussões sobre o papel docente dentro desses objetos de estudo.

Grande parte dos trabalhos encontrados no portal da CAPES e na base ERIC estão disponíveis na revista eletrônica *Taylor and Francis Online*<sup>14</sup>. A revista disponibiliza mais de quatro milhões de artigos científicos de diversas áreas, como artes, biociências, geografia, direito, turismo, matemática, engenharia, educação, linguagem, literatura etc. A revista faz parte do grupo *Informa*<sup>15</sup>, um grupo que engloba outras áreas de atuação além da pesquisa, como tecnologia, inteligência e eventos.

### 3.1.2 Definição dos Termos e Combinações para as Buscas

A intenção inicial de buscar trabalhos que fizessem uma análise apontando tensões entre a abordagem CLIL e o movimento Pós-método não resultou em nenhum trabalho a partir das combinações “CLIL AND Post-method” ou “CLIL AND Pós-método” em todas as fontes utilizadas. Como forma de relacionar os dois objetos de estudo através da pesquisa e análise

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://ies.ed.gov/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.informa.com/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

dentro do tema da docência, delimitaram-se os três tópicos de pesquisa em que se pode observar possíveis pontos de tensão, sendo eles, “trabalho docente”, “conhecimentos docentes” e “formação docente”. A partir das palavras-chave relacionadas aos tópicos e questões de pesquisa, foram encontrados diversos outros termos nos *Thesauri* da área de educação (INEP e ERIC).

A seleção dos termos foi feita de acordo com a pertinência aos temas do trabalho, às questões e aos objetivos principais dos tópicos de pesquisa. Optou-se por uma seleção que contemplasse termos relacionados de forma ampla, porém objetiva, e as combinações foram criadas utilizando-se os operadores booleanos AND e OR. O objetivo das combinações foi pesquisar trabalhos que contemplassem termos relacionados aos pressupostos do Pós-método e da abordagem CLIL dentro dos tópicos mencionados acima. Abaixo, seguem as palavras-chave, os termos relacionados em português, de acordo com o *Thesaurus* do INEP, e em inglês de acordo com o *Thesaurus* do ERIC e as combinações para as buscas no portal de periódicos da CAPES:

<b>Tópicos de pesquisa: “trabalho, conhecimentos e formação docente”</b>		
<b>Palavras-chave:</b> Trabalho; autonomia; criatividade; função; motivação; conhecimentos; saberes; experiência; competência; desenvolvimento; formação; treinamento; qualificação (docente / do professor)		
<b>Keywords:</b> (teacher) autonomy; creativity; role; motivation; knowledge; experience; competence; development; professional qualification; training		
<b>Palavras-chave (português-inglês)</b>	<b>Termos relacionados</b>	<b>Combinações</b>
<b>Trabalho; autonomia; criatividade; função; motivação</b>	Trabalho, responsabilidade, participação, colaboração, liderança, papel, autonomia, agência, motivação e criatividade (didático-pedagógica, docente ou do professor)	CLIL OR “Pós-método” AND trabalho OR responsabilidade OR participação OR colaboração OR liderança OR papel OR autonomia OR agência OR motivação OR criatividade

		(didatic* OR pedagógic* OR docente* OR “do professor”)
<b>Conhecimentos; experiência; saberes</b>	Saberes, conhecimentos, experiência, qualificação, competência, domínio, eficiência (didático(a), docente(s), pedagógico(a), do professor)	CLIL OR “Pós-método” AND saberes OR conhecimento* OR experiência OR qualificação OR competência OR domínio OR eficiência (didatic* OR pedagógic* OR docente* OR “do professor”)
<b>Desenvolvimento; formação; treinamento; qualificação</b>	Formação, desenvolvimento, treinamento, aperfeiçoamento, atualização docente, do professor, pedagógica, técnica, tecnológica	CLIL OR “Pós-método” AND formação OR desenvolvimento OR treinamento OR aperfeiçoamento OR atualização OR (didatic* OR pedagógic* OR docente* OR “do professor”)
<b>Autonomy; creativity; role; motivation</b>	<i>(Teachers or educators) autonomy, beliefs, collaboration, effectiveness, characteristics, agency, motivation, empowerment, attitudes, leadership OR creativity)</i>	<i>CLIL OR “Post-method” AND teacher* OR educator* (autonomy OR belief* OR collaboration OR effective* OR characteristic* OR agency OR motivation OR empowerment OR leadership OR attitude* OR creativity)</i>
<b>Knowledge; experience; competence</b>	<i>(Teachers or educators) background, competence, knowledge, accountability, achievement, expertise, performance, evaluation, skills,</i>	<i>CLIL OR “Post-method” AND teacher* OR educator* (background OR competence OR knowledge OR accountab* OR achievement OR expertise OR perform* OR evaluation OR</i>

	<i>characteristics, qualifications, effectiveness</i>	<i>skill* OR characteristic* OR effective*)</i>
<b><i>Development; professional qualification; training</i></b>	<i>(Teachers or educators) certification, development, preparation, training, education, supervision, qualification, microteaching, reflective teaching, student teacher</i>	<i>CLIL OR “Post-method” AND teacher* OR educator* (certification OR development OR preparation OR training OR education OR supervision OR qualification* OR microteaching OR “reflective teaching” OR “student teacher*”</i>

Considerando-se que grande parte dos trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES constam na base ERIC e na revista eletrônica *Taylor and Francis*, optou-se por refazer a pesquisa dentro destas fontes para checar se havia outros trabalhos que não apareceram nos resultados de pesquisa na CAPES. Ambas as fontes não aceitaram as combinações feitas para a pesquisa na CAPES, pois os sistemas operam de formas diferentes, não havendo a necessidade de incluir operadores booleanos, aspas ou asteriscos, sendo feita somente a combinação de termos um ao lado do outro (no caso da base ERIC) e dentro das caixas de pesquisa com um sinal de “mais” (no caso da editora *Taylor and Francis*). Após alguns testes, optou-se pelas combinações “*CLIL teacher*” (base ERIC), “*CLIL + teacher*” (editora *Taylor and Francis*) e o termo “*Post-method*” (ambas).

A escolha das combinações se deu pela intenção de filtrar os trabalhos que incluíssem temas relacionados aos aspectos docentes, não somente sobre os tópicos “trabalho, conhecimentos e formação”, mas qualquer temática relacionada à prática docente ou aos professores, pois a intenção é demonstrar o Estado da arte das produções dos últimos dez anos. Como as combinações de termos mencionadas acima não resultou em muitos trabalhos a serem avaliados (como no caso da CAPES, que exige uma precisão terminológica mais elaborada), pode-se ampliar as buscas como forma de garantir que nenhum trabalho potencialmente pertinente à investigação fosse perdido. A pesquisa resultou, além dos trabalhos já encontrados na CAPES, em mais onze trabalhos pertinentes aos temas desta investigação que não constam



no Portal da CAPES. A busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES foi mais simples, pois constam somente trabalhos acadêmicos nacionais e os termos “CLIL” e “Pós-método” resultaram em pouco mais de sessenta trabalhos, sendo selecionadas seis dissertações e duas teses consideradas relevantes aos temas da pesquisa. A seleção de todos os trabalhos foi feita a partir da leitura dos resumos e em alguns casos, de trechos dos trabalhos, como forma de checar a pertinência e relevância às discussões propostas com base nos objetivos desta pesquisa.

### **3.1.3 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Trabalhos**

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão de artigos e trabalhos acadêmicos:

- Idiomas (somente português e inglês por serem as línguas pelas quais a pesquisadora tem fluência e pelo interesse em levantar uma relação de produções nacionais e internacionais);
- Trabalhos revisados por pares (como forma de garantir que os trabalhos tenham rigor teórico e compromisso com a área de pesquisa);
- Período (somente trabalhos publicados entre 01 de janeiro de 2010 a 31 de dezembro de 2020);
- Trabalho completo (alguns trabalhos acadêmicos não estão disponíveis, somente o resumo);
- Pertinência aos temas do estudo (a partir do resumo, foram selecionados os trabalhos que analisassem os aspectos relacionados ao “trabalho, conhecimentos docentes e formação docente” tanto dentro da abordagem CLIL quanto do movimento Pós-método, além de outros temas dentro desse escopo).

Alguns trabalhos que constam na revista eletrônica “*Taylor and Francis*” não estão disponíveis gratuitamente, sendo restrito o acesso aos trabalhos completos, porém, dada a pertinência de alguns deles, optou-se por pesquisar no site “*Research Gate*” e pedir o acesso diretamente aos autores.

### 3.1.4 Organização dos Trabalhos

Os artigos e trabalhos acadêmicos foram organizados em planilhas de acordo com as fontes, combinações de busca, tipo de trabalho e entre trabalhos nacionais e internacionais. Foram utilizadas diferentes cores para cada planilha e trabalho, sendo a cor verde para trabalhos encontrados em mais de uma fonte, azul para trabalhos encontrados exclusivamente a partir daquela combinação de busca, laranja para trabalhos encontrados na CAPES e na fonte de origem (ERIC e *Taylor and Francis*) e amarelo para trabalhos completos não disponíveis. A opção por incluir os trabalhos completos não disponíveis gratuitamente foi feita com o intuito de demonstrar nas planilhas o que foi encontrado de mais relevante dentro dos tópicos pretendidos e, caso não houvesse o acesso aos trabalhos completos, estes não seriam incluídos na análise.

A maior parte dos trabalhos não disponíveis gratuitamente contam em periódicos disponíveis na revista eletrônica *Taylor and Francis*, em que não há acesso pelo IP da USP ou pelo portal da CAPES, e para acessá-los, há um custo de quarenta e cinco dólares por trabalho. Outra forma encontrada de acessar os trabalhos, foi o contato direto com os autores pela rede social acadêmica *Research Gate*. A maior parte dos autores disponibiliza seus trabalhos em suas páginas dentro da rede, sendo necessário o envio de uma mensagem já criada pelo site pedindo o acesso ao trabalho completo.

O software de gestão bibliográfica *Endnote* foi muito útil e facilitou a organização das referências e dos trabalhos de acordo com novos tópicos ou categorias. Pelo portal da CAPES é possível exportar os trabalhos para o *Endnote* na parte “meu espaço” em que constam todos os trabalhos selecionados. O acesso ao software é possível pela base de dados *Web of Science* através do portal da CAPES. Na base ERIC também há a opção de exportar os artigos selecionados, porém não há esta opção no site da revista eletrônica *Taylor and Francis* ou no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Assim, os trabalhos selecionados nessas duas fontes foram incluídos manualmente no *Endnote* na parte “nova referência” em que é possível incluir as informações dos trabalhos (título, autor, ano...).

Os termos em inglês e português foram escolhidos a partir dos temas encontrados nos trabalhos, sendo alguns a partir de termos que constam no título ou no resumo dos artigos e trabalhos acadêmicos, não tendo necessariamente correspondência entre uma língua e outra. Tais denominações foram criadas a partir dos temas dos resumos e conforme os trabalhos foram sendo inseridos no software. Nesse momento, houve o agrupamento de cada um de acordo com

as pastas já criadas, ou foram criadas pastas, caso o tema do trabalho não estivesse contemplado nas já existentes. Parte dos resumos dos trabalhos foi incluída nas planilhas do Excel e no *Endnote* (alguns de forma automática contendo o resumo completo e outros manualmente com parte do resumo). Procurou-se selecionar e copiar as partes que justificassem a inclusão dos trabalhos nas planilhas, como as que citam um enfoque às questões docentes e à abordagem CLIL ou ao movimento Pós-método. A seleção também teve o objetivo de facilitar a leitura e identificação dos pontos pertinentes às temáticas da pesquisa.

A partir da pesquisa no portal de periódicos da CAPES, foram selecionados cento e dezesseis artigos, sendo seis nacionais e cento e dez internacionais. Além dos artigos, foram selecionados oito trabalhos acadêmicos nacionais, sendo duas teses e seis dissertações, totalizando cento e vinte e quatro trabalhos. Seguem os trabalhos organizados em temas exatamente da forma como estão agrupados no software *Endnote*:

<b>Temas</b>	<b>Quantidade e tipo de trabalho</b>
Autonomia / agência docente	Duas dissertações (2)
Formação docente	Duas dissertações, uma tese e dois artigos nacionais (5)
Papel docente	Três artigos nacionais (3)
Percepção / crenças docentes	Uma dissertação, uma tese e um artigo nacionais (3)
Prática docente	Uma dissertação e um artigo nacionais (2)
<i>Teacher autonomy / agency</i>	Cinco artigos internacionais (5)
<i>Teacher identity</i>	Quatro artigos internacionais (4)
<i>Teacher knowledge</i>	Cinco artigos internacionais (5)
<i>Teacher training / education / development</i>	Trinta e quatro artigos internacionais (34)
<i>Teachers' attitudes / views / reflections / perceptions / perspectives / beliefs</i>	Quarenta e sete artigos internacionais (47)
<i>Teachers' roles / competences</i>	Seis artigos internacionais (6)
<i>Teaching practice</i>	Dez artigos internacionais (10)
<i>Post-method criticism</i>	Um artigo internacional (1)

Os temas secundários descritos acima, ou seja, temas que foram encontrados a partir de tópicos de pesquisa primários (“trabalho, conhecimentos e formação docente”), foram criados

a partir da temática principal encontrada pela leitura do resumo dos trabalhos. Alguns trabalhos sugerem mais de uma temática (ex. formação e percepção<sup>16</sup> docente), porém, como forma de facilitar o acesso e organização e evitar duplicações em diferentes grupos temáticos dentro do *Endnote*, optou-se por escolher um tema principal de agrupamento. A maior parte dos trabalhos nacionais encontrados foram sobre formação docente, e dos internacionais, sobre formação e percepção docente. Grande parte dos artigos internacionais encontrados são sobre a abordagem CLIL, principalmente trabalhos que investigam a percepção docente em relação a diferentes aspectos da abordagem.

Parte dos trabalhos selecionados não estão disponíveis para acesso gratuito, embora a maior parte conste ou na fonte *Taylor and Francis* ou no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Já no caso dos artigos que constam na revista eletrônica *Taylor and Francis*, conforme já indicado anteriormente, a maior parte são pagos (quarenta e cinco dólares por PDF). Entre oito trabalhos acadêmicos nacionais, somente três possuem divulgação autorizada para consulta pública e entre as publicações internacionais, de um total de cento e dez, trinta e sete não estão disponíveis para consulta gratuita, somente setenta e três.

## **4. Análise**

### **4.1 Critérios de Inclusão dos Trabalhos para Análise**

A seleção dos trabalhos para a análise foi baseada no interesse na pesquisadora em relação ao tema da autonomia docente dentro dos dois objetos de estudo. Além de “autonomia”, também se optou pelo termo “agência”, já que é um termo em voga na área de ensino de línguas, relacionado ao conceito de autonomia e que foi encontrado em alguns resumos selecionados. Foram selecionados sete trabalhos para compor a análise relacionada ao tema da autonomia e agência docente, cinco artigos internacionais e duas dissertações nacionais. Um dos artigos não foi disponibilizado para acesso gratuito e um pedido de acesso foi feito pelo site *Research Gate* diretamente para o autor, porém até a finalização da pesquisa não houve resposta, sendo assim, somente quatro dos cinco artigos internacionais selecionados foram incluídos nesta seção.

---

<sup>16</sup> O termo “percepção” docente engloba trabalhos que avaliam as opiniões, crenças, visões e perspectivas dos professores em relação ao Pós-método e a abordagem CLIL.

A forma de seleção dos trabalhos foi feita a partir da leitura dos resumos em que constam os termos “autonomia” ou “agência” para trabalhos nacionais e “*autonomy*” ou “*agency*” para trabalhos internacionais. Optou-se por criar subcapítulos e agrupamento de trabalhos com temas semelhantes, ou que abordam pesquisas sobre contextos escolares de um mesmo país, a fim de comparar as ideias centrais de cada um, dar voz aos autores e promover um diálogo entre as produções e reflexões da pesquisadora.

#### **4.2 A Abordagem CLIL e a Pedagogia do Pós-método para o Ensino de Inglês no Contexto da Indonésia e do Iêmen: A Autonomia Docente em Relação às Demandas Locais**

No artigo “*Critical Pedagogy in TESL/TEFL: How Far Can We Go?*”, (Yumarnamto, M., 2013), o autor faz referência à duas abordagens para o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira: a pedagogia crítica e a pedagogia pragmática. O autor procura entender o caminho para melhores práticas e a relevância das duas abordagens para o ensino de inglês na Indonésia. A pedagogia crítica refere-se à um conjunto de valores ligados às dimensões políticas e socioculturais no campo da educação e, sob influência das ideias Marxistas da luta de classes, a sala de aula é vista como um lugar de relações de poder que refletem as condições socioculturais e políticas da sociedade (FREIRE, 1970, apud YUMARNAMTO, M. 2013).

Yumarnamto (2013) afirma que no âmbito da pesquisa educacional, a pedagogia crítica teve mais visibilidade nas últimas duas décadas do que no âmbito das práticas de ensino de línguas, por haver certo ceticismo em relação ao grande discurso postulado pelos pedagogos críticos de solução dos problemas sociais pelo empoderamento dos alunos, e que a doutrinação voltada a certas perspectivas que vão além dos objetivos de aprendizado curriculares, pode ser uma tarefa muito pesada para os professores. Porém, ele argumenta a necessidade de abordar assuntos relacionados a intolerância religiosa, de raça e de gênero no contexto do ensino de línguas na Indonésia. Ele divide o discurso da pedagogia crítica no âmbito do ensino de línguas em quatro dimensões: a primeira está relacionada ao ensino da língua inglesa, a segunda é uma visão sobre os materiais e métodos usados em sala de aula, a terceira é sobre a natureza dos alunos e a última dimensão da pedagogia crítica citada no artigo reflete sobre a natureza dos professores (YUMARNAMTO, M. 2013).

Em relação ao ensino de língua inglesa, o autor descreve a visão dos pedagogos críticos e a mudança de paradigma de um ensino voltado ao domínio da língua para atingir uma competência ‘quase nativa’ para um ensino que tenha como objetivo a habilidade de se

comunicar internacionalmente, sem a necessidade de se alcançar uma performance nativa, mas abraçando a cultura e identidades locais. Sobre a visão dos métodos e materiais o autor cita Kumaravadivelu (1994) e o Pós-método para descrever a ideia de que quaisquer métodos ou materiais utilizados para o ensino de línguas deve refletir as realidades locais e questões sociais, principalmente em contextos em que há uma grande intolerância religiosa, de raça e gênero, como no caso da Indonésia, mesmo que tal agenda não esteja contemplada no currículo oficial, e que cabe aos professores fazerem as adequações necessárias a tal objetivo.

No contexto da Indonésia, a diferença de classes constitui um problema para alunos de escolas em que há um grande ‘gap’ social. O papel dos professores seria o de ‘empoderar’ os alunos nos contextos citados e em contextos semelhantes, no sentido de desenvolver o pensamento crítico e a consciência social para que reflitam e possam transformar suas realidades. A última dimensão, relacionada a natureza dos professores, sintetiza a ideia das abordagens críticas de ‘ensinar com atitude’ (PENNYCOOK, 1999 apud YUMARNAMTO, M. 2013), em que o professor se posiciona em favor da justiça e equidade social trazendo tais dimensões para a sala de aula, problematizando as normas estabelecidas relacionadas à cultura, gênero e raça e agindo como ‘provocadores’ e ‘subversivos’, conscientizando assim os alunos para agirem em favor da transformação social. Conseqüentemente, os professores de línguas devem desenvolver a habilidade de reflexão e compreensão de suas próprias identidades, valores e crenças (YUMARNAMTO, M. 2013).

Já a pedagogia pragmática está ligada ao positivismo e naturalismo, sendo Dewey, sua maior referência. Sua ideia de educação esteve fortemente ligada à manutenção e desenvolvimento de uma sociedade democrática em que os interesses comuns e a liberdade de interação devem ser preservados. Para Dewey o avanço da sociedade depende da interação com outros grupos, da troca de conhecimentos e da manutenção da ordem e dos ganhos da modernidade, enquanto os pedagogos críticos têm uma visão negativa em relação à parte destes valores, ao afirmarem que são heranças de uma sociedade modernista e capitalista dividida em grupos de opressores e oprimidos (YUMARNAMTO, M. 2013).

O autor afirma que no contexto da Indonésia, mais especificamente em Singapura, o aprendizado de língua inglesa representa uma forma de subsistência, sendo muito importante para a comunicação com turistas no comércio local e em outras formas de trabalho que dependem da intercambialidade com outros países. Ele afirma que neste sentido, a pedagogia pragmática serve mais aos interesses da população do que a pedagogia crítica, além disso, questiona a efetividade em alcançar os objetivos de aprendizagem de língua estrangeira por

parte dos alunos, e o trabalho dos professores, que podem se sentir sobrecarregados ao terem que, além de ensinar a língua, transmitir aos alunos valores ligados à solução de problemas sociais (YUMARNAMTO, M. 2013).

In TESL/TEFL, the pragmatic pedagogy has shaped the field prior to the emergence of postmethod movement and the emergence of critical pedagogy. Originally, the pragmatic pedagogy, including in the field of language education, is viewed as a tool—a tool to maintain and develop a democratic society. **For individuals, pragmatic pedagogy is also a tool to achieve individuals' goal, economically and politically. Thus, learning English for learners outside the inner circles can also mean to have the cultural capital and to join the grand discourse. In the case of Singapore embracing English as one of the national languages in the city state, for example, it can be considered as an act of survival—not an act of conforming to the linguistic imperialism.** (YUMARNAMTO, M. 2013, p. 13, grifo nosso)

A pedagogia crítica pode servir para problematizar a realidade social e política enquanto a pedagogia pragmática pode ser mais instrumental ao oferecer estratégias de ensino que atendem às demandas locais, relacionadas principalmente à necessidade de comunicação em língua inglesa para o mercado de trabalho. O papel dos professores é fundamental no sentido de compreender e extrair ideias das duas abordagens para contribuir com o ensino de língua inglesa e promover o bem-estar dos alunos como membros da sociedade. Nesse sentido, a pedagogia crítica seria mais produtiva ao considerar os interesses individuais, não somente o coletivo: *“critical teaching will be meaningful to students only if it also serves their individual motivations to succeed.”* (Seitz, 2002, p. 504 apud Yumarnamto, 2013, p. 20).

Apesar de o autor não fazer uma análise dos dois objetos de estudo do presente trabalho (a abordagem CLIL e o Pós-método), ambas abordagens analisadas (crítica e pragmática) podem ser relacionadas a estes, já que o Pós-método tem na pedagogia crítica seus principais pilares. Kumaravadivelu (2006) rebate exatamente a visão pragmática de ensino de línguas, que visa somente ganhos práticos e enxerga a língua como um sistema. Ele considera importante ir além, ao promover possibilidades de formação da identidade e transformação social aos alunos:

Nobody emphasized this critical nature of education more and with greater conviction than critical pedagogists such as Giroux, Shor, Simon, and others who, influenced by the pioneering thoughts of Paulo Freire, looked at the classroom as an ideological site—a site that is socially constructed, politically motivated, and historically determined. **Therefore, critical pedagogy has to empower classroom participants “to critically appropriate forms of knowledge outside of their immediate experience, to envisage versions of a world which is ‘not yet’ in order to alter the grounds on which life is lived”** (Simon, 1988, p. 2). (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 72, grifo nosso)

Já a abordagem CLIL é uma ferramenta de ensino de línguas que pode servir aos interesses da pedagogia pragmática na medida em que está voltada para um ensino de língua e conteúdo com vistas a preparar os alunos para ingressarem num mercado de trabalho cada vez mais globalizado e competitivo. O aprendizado de línguas é considerado um ‘capital linguístico’ que representa um componente importante do ‘capital humano’ em contextos multilíngues, e o “*desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e outros atributos que habilitam as pessoas a contribuir para o bem-estar pessoal e social de seus países*” constitui o objetivo central da abordagem CLIL (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010, p. 228, tradução nossa).

**We have considered how CLIL classrooms might operate effectively in a range of contexts, using fundamental principles which permeate a vision for preparing a future workforce, as well as the situated practicalities of classroom learning.** In the 19th century, John Dewey (1897) famously wrote: ‘Education is a social process. Education is growth. Education is not a preparation for life; education is life itself.’ And now, in the second decade of the 21st century, life is changing at an unprecedented rate and it is within this rapid process of globalization that we have positioned our thinking ‘with at least one certainty: that the world in which the next generation will grow up, learn, work and play will be very different from the one we know’ (Nuffield Languages Inquiry, 2000:12). (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010, p. 227, grifo nosso)

Al-Kadi A., (2018) em “*Towards Humanizing ELT: Revisiting the Need for English in the Medical Context in Yemen*”, descreve uma pesquisa quantitativa em que são entrevistados 120 estudantes e profissionais da área da saúde no Iêmen com o objetivo de analisar o perfil dos alunos em contextos de ensino de inglês para fins específicos (*ESP - English for specific purposes*), sob a visão humanística ao ensino de línguas da Era Pós-método. O autor sugere a abordagem CLIL como uma forma de maximizar as chances de atender às demandas individuais dos estudantes e profissionais. Este foi o único trabalho encontrado que relaciona os dois objetos de estudo da presente pesquisa.

O autor inicia o artigo enfatizando as mudanças em relação ao ensino de línguas que melhor atendem às necessidades individuais dos alunos e promovem uma maior autonomia no processo de aprendizado de língua inglesa. Ele cita o ESP (*English for specific purposes*) que em português é denominado ELFE (ensino de línguas para fins específicos) como forma de ensino de inglês em certas áreas do conhecimento, como a da saúde, com a finalidade de preparar os alunos para a comunicação em inglês em seus contextos profissionais. Porém, ele questiona o formato da ESP tradicional e propõe o formato integrado, além da abordagem CLIL como formas mais atuais que podem aproximar mais o ensino aos interesses e necessidades individuais dos alunos, respeitando e incluindo suas identidades locais (AL-KADI A., 2018).



A pesquisa foi feita em um ambiente hospitalar, em que a língua inglesa é o principal meio de comunicação, em formato de questionário para avaliar a visão, as experiências e os sentimentos dos entrevistados (médicos, estudantes e professores universitários) em relação às necessidades individuais de aprendizado de língua inglesa na universidade e em locais de trabalho. No contexto das ciências da saúde no Iêmen, os alunos em instituições médicas, devem demonstrar um nível avançado de competência na língua inglesa para progredirem em seus estudos e carreira. Os alunos aprendem a língua por meio do ensino de inglês para propósitos médicos (*EMP – English for medical purposes*), porém Al-Kadi A. (2018), afirma que tal ensino não reflete as reais necessidades dos alunos e que esses não têm nenhuma autonomia em relação à escolha dos conteúdos ou estratégias mais apropriadas para cada um. O foco é no ensino de gramática, vocabulário, leitura e na ‘aprendizagem mecânica’, levando muitas vezes ao desinteresse e fracasso nos estudos e na performance profissional.

De forma geral, o estudo concluiu que a maior parte dos entrevistados necessita de um bom nível da língua inglesa em contextos acadêmicos (89%), em laboratórios (77%) e na clínica médica (68%). Somente alguns relataram a necessidade do uso da língua em locais públicos (14%) e em casa (18%) (AL-KADI A., 2018). A pesquisa concluiu que o uso de ESP não é suficiente para atender as demandas dos estudantes por se tratar de um curso formal e estruturado que não possibilita um ensino voltado às particularidades dos contextos locais como postula Kumaravadivelu (2006). O autor do estudo sugere a inserção de elementos humanísticos no currículo de língua inglesa voltado ao contexto da área médica para que os estudantes possam ser ouvidos e suas necessidades, desejos e preocupações sejam atendidos. Ele afirma que a pesquisa pode servir para que pedagogos e legisladores atualizem e façam as modificações necessárias para humanizar e refinar o ensino de língua inglesa para propósitos médicos levando-se em consideração a autonomia dos alunos, o aprendizado informal (que ocorre fora do espaço escolar), o uso da tecnologia e a autonomia docente.

Sobre esse último aspecto, o autor advoga pela autonomia docente e cita Kumaravadivelu (2006) e os princípios da Pedagogia do Pós-método para que professores tenham a possibilidade de moldar o ensino de língua inglesa de acordo com o que funciona ou não, e para que seus alunos possam aprender de forma mais eficiente, considerando suas necessidades e interesses. Al-Kadi A. (2018) vê a abordagem CLIL como uma melhor forma de integrar conteúdos específicos da área médica com as quatro habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral em língua inglesa. Porém, ele enfatiza o fato de a abordagem não

ser uma receita de sucesso para quaisquer contextos, já que demanda uma formação específica, materiais apropriados e profissionais que dominem a língua-alvo e o conteúdo a ser ministrado.

The study advocates for teacher' autonomy. It builds on Kumaravadivelu' (2006) post-method principle that there should be room for teachers to shape their teaching. **Teachers should be empowered to decide what works and what does not work in their teaching situations. The post-method pedagogy views teachers as co-learners, theorists, and researchers who “theorize from their practice and practice what they have theorized” (Kumaravadivelu, 2006, p.184).** Being in direct contact with their learners, teachers know better than anybody else how their learners learn efficiently. Teachers are familiar with the priorities, preferences, and learning styles of their students. Lojova (2009) maintains that teachers in the classroom behave according to their interiorized beliefs, attitudes, opinions, and understanding of learning and teaching. They base their teaching on their subjective experience, created opinions, pedagogical intuition, and learned knowledge. Thus, teachers should be the engineers of their teaching. They decide on shaping teaching that responds directly to learners' needs in a friendly environment. (AL-KADI A., 2018, p. 135, grifo nosso).

Mesmo afirmando a dificuldade em implementar a abordagem ao contexto do Iêmen, ele sugere a tentativa de adotar a abordagem CLIL no lugar de ESP, pela integração do ensino de língua e conteúdo que pode ser um fator de motivação para os alunos, além de oferecer modelos para customizar cursos que melhor atendam às demandas locais. O autor aponta vantagens tanto da adoção da abordagem CLIL (como forma de melhor atender as demandas de aprendizagem dos alunos, mesmo enfatizando a dificuldade de implementação em alguns contextos como do Iêmen), quanto a Pedagogia do Pós-método (em relação à humanização do ensino e à autonomia docente). Porém, ao sugerir a abordagem CLIL e os preceitos da Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2006), pode haver uma contradição entre a adoção de uma abordagem que poderia limitar a ação docente e uma pedagogia de propõe um movimento “de baixo para cima” (ou seja, a escolha de estratégias de ensino ficaria a cargo do professor a partir de um olhar para as particularidades, praticidade e possibilidades do contexto).

Tanto Kumaravadivelu (2006) quanto os idealizadores da abordagem CLIL (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010), defendem um olhar para o ensino de línguas que possibilite transformações para as próximas gerações e para o mundo, porém o primeiro se apoia em ideais ligados à pedagogia crítica e à um ensino que promova a reflexão acerca do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, e o segundo visa instrumentalizar os alunos para que possam transformar suas realidades econômicas, sem entretanto, promover uma reflexão crítica sobre o lugar que ocupam na sociedade ou formas de transformação mais profundas de suas realidades.

Em relação ao trabalho e autonomia dos docentes, como afirma Yumarnamto (2013), a pedagogia crítica pode sobrecarregá-los ao incluir demandas adicionais ao trabalho docente relacionado ao ensino de línguas. Além disso, promover o pensamento crítico dos alunos sobre suas realidades demanda uma preparação nesse sentido, algo que poucas instituições universitárias e escolares abordam nos processos de formação de professores. Sobre esta última dimensão, o autor enfatiza a necessidade e importância de aliar o desenvolvimento simultâneo da consciência crítica sobre o mundo com a habilidade de comunicação em língua inglesa. Apesar de ser uma tarefa que pode sobrecarregar os professores, os autores enfatizam a importância de preparar os docentes neste sentido e apresentam dez dos vinte princípios propostos por Crawford (1978 apud YUMARNAMTO M., 2013, tradução nossa):

1. *O propósito da educação é desenvolver o pensamento crítico nos alunos ao apresentá-los aos problemas de suas realidades para que percebam, reflitam e ajam no sentido de transformá-las;*
2. *Os conteúdos curriculares derivam das situações de vidas dos estudantes como temas relacionados às suas realidades;*
3. *Diálogos formam o conteúdo da situação educacional;*
4. *A organização do currículo reconhece a classe como entidade e recurso social;*
5. *Os alunos produzem seus próprios materiais;*
6. *A tarefa de planejar é primeiro organizar temas generativos e segundo organizar conteúdos relacionados aos temas propostos;*
7. *O professor participa como aprendiz entre aprendizes;*
8. *Os professores contribuem com ideias, experiências, opiniões e percepções ao processo dialógico;*
9. *A função do professor é a de apresentar problemas;*
10. *Os alunos possuem o direito e poder de tomar decisões.*

Talvez, assim como no artigo “*Critical Pedagogy in TESL/TEFL: How Far Can We Go?*”, (Yumarnamto, M., 2013), analisado anteriormente, a abordagem CLIL seria uma ferramenta interessante para atender a demanda de ensino dos alunos que precisam aprender inglês para obterem sucesso acadêmico e profissional. No entanto, para que o professor possa se apropriar tanto das estratégias e modelos de ensino propostos pela abordagem CLIL, quanto atingir um nível de autonomia que possibilite um olhar para o contexto em que o ensino está

baseado ele precisaria de dois tipos de formação diferentes, um mais voltado à pedagogia pragmática e outro à pedagogia crítica, algo muitas vezes difícil de ser implementado.

#### **4.3 Autonomia, Agência e identidade Docente com a Abordagem CLIL no Contexto Finlandês: Tensões e Soluções ao Ensino de Língua Inglesa**

As autoras Eteläpelto A.; Moate J.; Ruohotie-Lyhty M., (2017) definem o conceito de agência como *“a capacidade mediada de agir dentro de discursos hegemônicos e estruturas socioculturais. Portanto, a agência docente é a forma como a intenção e compreensão dos professores é expressa em determinado contexto, seja ele físico, emocional, social, pedagógico ou profissional”* (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., 2017, p. 2, tradução nossa). As autoras ainda afirmam que caso a agência docente seja restrita de alguma forma, o ensino com a abordagem CLIL terá menos sucesso e haverá um impacto negativo no bem-estar dos professores. Elas dividem o conceito de agência em pedagógica, relacional, profissional e sociocultural.

A agência pedagógica refere-se à seleção e uso de materiais, estratégias instrucionais, manejo de sala de aula, a performance do professor e outras decisões relacionadas ao ensino que impactam o aprendizado e performance acadêmica dos alunos, e reforçam a importância dos professores em influenciar e negociar as práticas instrucionais, implementando novas ideias ao trabalho, tomando decisões em relação a formas de ensino e desenvolvendo sua própria maneira de ensinar. Já a agência relacional refere-se ao compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos entre colegas, o que contribui com a competência coletiva e representa um fator importante no desenvolvimento profissional docente. A agência sociocultural é definida como um fenômeno mediado que envolve aspectos externos ao contexto educacional, como formuladores de políticas e outras autoridades. As diferentes dimensões relacionadas ao conceito de agência, compõe a agência docente e a forma reativa ou proativa em que os professores agem frente às políticas, objetivos, expectativas e demandas educacionais, incluindo o uso da abordagem CLIL (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., 2017).

Eteläpelto A.; Moate J.; Ruohotie-Lyhty M., (2017) utilizaram entrevistas semiestruturadas com quatorze participantes finlandesas e uma internacional, treze delas professoras de escolas primárias e uma da Educação Infantil. A língua de instrução é a língua inglesa, as participantes são fluentes e trabalham em sete diferentes escolas. Todas elas

demonstraram interesse na utilização da abordagem CLIL como um componente desafiador tanto para o estudo quanto para a prática docente. As seguintes perguntas norteadoras e direcionadas às professoras foram utilizadas: (1) Quais tensões reconhecem ao exercerem a agência no trabalho; (2) quais recursos tem para lidarem com as tensões no trabalho; (3) o que o ensino e aprendizado significam para elas; (4) quais são seus sentimentos positivos mais comuns em relação à abordagem CLIL; (5) como descrevem as relações com seus colegas. Os dados foram coletados entre outubro e dezembro de 2015.

Nos resultados, tensões foram relatadas, principalmente nos aspectos relacionados ao uso da língua estrangeira, ao manejo de sala de aula e à disponibilidade temporal, material e de recursos. As professoras relataram que o uso da língua estrangeira precisa ser constantemente adaptado aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, o que faz com que não consigam desenvolver uma comunicação eficiente, algo que também impacta o manejo de sala de aula. A maior parte dos participantes relataram que experimentam autonomia no trabalho, abertura para mudanças e versatilidade docente com o uso da abordagem CLIL. As relações e experiências criadas pela proatividade e reatividade das professoras em sala de aula também foram um fator positivo de desenvolvimento da identidade docente das participantes.

As autoras Eteläpelto A.; Moate J.; Ruohotie-Lyhty M., (2017) sugerem um maior investimento em cursos de formação docente na abordagem CLIL como forma de preparar os professores para lidarem com tais desafios. Elas também enfatizam a importância de incluir os professores na implementação de modelos de ensino bilíngue e em ‘parcerias educacionais’ com os pais dos alunos para o desenvolvimento em língua estrangeira. Na visão das autoras, a autonomia, versatilidade e agência docentes devem ser encorajadas, pois a contribuição intelectual, social e material dos professores são elementos fundamentais para que a implementação da abordagem CLIL tenha sucesso.

Na mesma linha, o artigo *“Teachers’ pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context”* (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., PAPPA S., 2017), busca compreender como os professores negociam suas identidades pedagógicas e relacionais e como a agência docente é expressa com o uso da abordagem CLIL no contexto finlandês. Foram realizadas entrevistas com treze professoras residentes da Finlândia, com exceção de uma, internacional, que trabalham em cinco escolas primárias. A análise temática das entrevistas esboça um processo bidirecional de negociação docente entre contextos pessoais, profissionais e sociais no ambiente de trabalho. A definição de identidade profissional docente se apoia na ideia de que as experiências, sistema de crenças, valores e subjetividades do

professor moldam as ações em sala de aula e as diferentes posições em relação à um contexto educacional específico. Elas cunham o termo “agência identitária” para se referirem ao tipo de agência relacionada à negociação da identidade docente (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., PAPPAS S., 2017).

No contexto educacional da Finlândia, segundo as autoras, os professores podem exercer a autonomia sem se depararem com regimes de inspeção ou responsabilização ao trabalho, e o sistema educacional promove o comprometimento, inovação, inspiração, sustentabilidade, responsabilidade e engajamento ao trabalho. A abordagem CLIL, apesar de não ter sido oficialmente adotada como no caso de outros países europeus, ganhou notoriedade a partir dos anos 1990 na Finlândia, por oferecer aos professores um norte ao ensino de línguas e conteúdo, respeitando o exercício da autonomia e direcionando o trabalho sem diretrizes restritivas ou impositivas. A última reforma curricular finlandesa também reitera a importância da inovação e integração nas práticas de ensino de línguas ao afirmar que “cada professor é um professor de línguas”, criando assim um ambiente propício ao uso da abordagem. As pesquisas sobre os professores finlandeses que adotam a abordagem CLIL focam no papel fundamental da integridade individual e coletiva, crenças docentes e diferentes formas de agência exercidas pelos professores. As pesquisas internacionais sugerem que os desafios oferecidos pelo uso da abordagem, podem abrir novos caminhos para a ação e o trabalho docente (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., PAPPAS S., 2017).

A agência identitária constitui a tomada de decisões docente e as ações em sala de aula, já a identidade relacional é um aspecto criado entre as ações individuais e as relações sociais no ambiente de trabalho. O impacto do relacionamento com os colegas e do ambiente escolar constituem partes do contexto formativo em que os professores se confrontam com suas identidades individuais e a construção de sentidos ocorre de forma dialógica, entre aspectos individuais e as relações sociais, é nessa interação que a identidade relacional é negociada.

*In other words, identity agency is the form of agency teachers employ to act in accord with who they believe they are at the moment (present), who they have been (past) and who they would like to become (future) (Emirbayer & Mische, 1998). Within the context of CLIL in Finnish elementary education, this study adopts this term of identity agency, but also argues for a more enriching relationship between teachers' personal and professional lives as well as a more dialogical relationship between teachers and their community. (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., PAPPAS S., 2017, p. 63).*

Ambos os artigos revelam tensões e soluções ao trabalho docente a partir dos relatos de professores em contextos escolares bilíngues em que há a adoção da abordagem CLIL ao ensino

de língua inglesa e conteúdo. As soluções estão relacionadas a uma maior instrumentalização e orientação da prática docente e as tensões focam em aspectos relacionados a uma maior demanda de conhecimentos, à escassez de materiais e recursos e ao manejo em sala de aula, além do uso da língua por parte dos professores, que pode dificultar a relação com alunos com um menor nível de conhecimento da língua inglesa. Porém, de forma geral, foi constatada a avaliação positiva dos professores em relação ao uso da abordagem, principalmente por oferecer subsídios e suporte ao ensino.

Os resultados mostraram que os participantes negociaram suas identidades profissionais ao acionarem seus recursos internos e experiências anteriores e ao serem envolvidos de forma ativa em trocas com seus colegas, porém, o estudo demonstrou que pode haver tensões quando as crenças, objetivos e expectativas dos professores em relação ao ensino de línguas não dialogam com o papel e expectativas projetadas sobre eles pelo contexto educacional. Tais tensões podem sinalizar e orientar negociações e adaptações em relação à agência identitária, mas para que o uso da abordagem CLIL seja efetivo, os professores devem estar comprometidos e engajados com os princípios da abordagem e com o trabalho compartilhado com seus colegas. O artigo sugere um investimento em programas de formação docente em-serviço, em que há um diálogo entre teoria e prática, além de um reconhecimento das experiências pessoais e crenças pré-existentes dos docentes. Os professores devem ser encorajados a refletirem sobre suas expectativas e aspirações ao mesmo tempo em que são guiados pelas teorias pedagógicas.

#### **4.4 O Ensino de Inglês e Espanhol em dois Contextos Brasileiros: A Relação entre a Autonomia e Agência Docente e Discente sob a Perspectiva do Pós-método**

As duas pesquisas de mestrado selecionadas por abordarem os temas da autonomia e agência docente sob a perspectiva do Pós-método, também enfatizam a importância da autonomia e agência discente no processo de ensino-aprendizado de línguas. A dissertação “Pós-método e autonomia no Ensino de Língua Inglesa: Uma Proposta de Avaliação do Livro do Professor” (Silva, V., M., C., 2019), analisa o grau de autonomia oferecido pelo livro do professor de uma coleção voltada ao ensino de línguas. De acordo com a autora, a autonomia *“envolve responsabilidade social, com o comprometimento daqueles que participam dos processos de decisão de forma que não fiquem condicionados aos seus próprios interesses.”* (SILVA, V., M., C., 2019, P. 54). A autonomia se constitui em um processo social, de trocas do sujeito com o meio em que está inserido, sem haver um isolamento, mas ao contrário, requer a

compreensão do outro na tomada de decisões. Ao referir-se à autonomia dos alunos, a autora reforça a importância de desenvolver um senso de responsabilidade nos alunos que envolve a conscientização, mudança de atitude e transferência de papéis, com o objetivo de motivar a proatividade, reflexão crítica e tomada de decisões consciente.

O professor é fundamental no processo de desenvolvimento da autonomia nos alunos, e para isso, ele precisa ter autonomia em seu próprio processo de desenvolvimento profissional para que, através de pesquisas, observações de sala de aula, análise das necessidades dos alunos e avaliação de sua prática, possa agir no sentido de fomentar a autonomia discente. O papel das instituições é o de incentivar tais atitudes e não de reduzir o professor a um mero executor de tarefas. Silva, V., M., C., (2019) cita Contreras (2012), que cunhou o termo “profissionalidade” para descrever a prática profissional dos professores no trabalho educativo, relacionada às seguintes dimensões: obrigação moral (consciência moral sobre o trabalho docente e compromisso ético da profissão, visando o desenvolvimento dos alunos); compromisso com a comunidade (relação do trabalho docente com a mediação dos conflitos que possam surgir a partir do compartilhamento com a comunidade); competência profissional (domínio de habilidades, técnicas e do conhecimento dos aspectos culturais do objeto ensinado, além do desenvolvimento de práticas que permitam reflexões e experiências que favoreçam o ensino) (SILVA, V., M., C., 2019).

O professor autônomo envolve-se à forma como as relações são construídas e mantidas, dependendo, por sua vez, da autonomia e do protagonismo dos alunos em relação às suas vidas escolares. Essa autonomia se constrói no Outro e pressupõe negociação e equilíbrio entre as posições, os papéis desempenhados por cada um que compõe a sociedade. Por isso, mais uma vez, Contreras (2012, p. 222) salienta a importância do processo de reflexão crítica que caminha para a problematização das práticas, valores e demandas sociais. Para isso, é responsabilidade do professor desenvolver e cultivar sua relação com a comunidade e, assim, compreender as necessidades do alunado junto ao contexto social no qual estão inseridos, o que deve minimizar ou mesmo dirimir os possíveis conflitos. (SILVA, V., M., C., 2019, p. 66).

Silva, V., M., C., (2019) também diferencia a “autonomia libertadora” da “autonomia acadêmica”:

Essa reflexão deve ser acompanhada de uma participação crítica, possibilitando que o futuro professor possa diferenciar “autonomia acadêmica” de “autonomia libertadora” (KUMARAVADIVELU, 2013, [30:52]). Autonomia acadêmica refere-se a ajudar o aluno a aprender estratégias para alcançar os objetivos escolares, acadêmicos em geral. Já autonomia libertadora refere-se ao empoderamento pessoal que leva ao pensamento crítico. (SILVA, V., M., C., 2019, p. 84).



Em sua pesquisa, Silva, V., M., C., (2019) utiliza como recurso para fomentar a autonomia libertadora e promover a reflexão crítica nos alunos sobre diversos temas atuais, o “material autêntico”, que se refere a “*textos, imagens, vídeos e outros recursos didáticos que não foram especificamente preparados para fins pedagógicos.*” (SILVA, V., M., C., 2019, p. 85). Diferentemente dos materiais criados, que se referem a livros didáticos e outros materiais desenvolvidos para determinado curso e com objetivos e visões sobre alunos e professores pré-estabelecidas, os materiais autênticos são elaborados com o objetivo de atender às demandas específicas do contexto educacional que será utilizado. A autora enfatiza a importância do material didático como o livro do professor que apresenta informações e conceitos que visam conduzir o professor no processo de ensino-aprendizagem, como um manual de instruções, porém, adaptações devem ser feitas, como inclusões e omissões, para que o material didático se molde às necessidades locais. Este trabalho cabe ao professor, que deve ser um mediador entre os materiais e os alunos, sendo responsável pelos procedimentos utilizados para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa, que avaliou a introdução do livro do professor da série de livros didáticos *Openmind* da editora britânica Macmillan (2006), demonstrou a importância do material como referência aos professores, principalmente aqueles em início de carreira, pois o material foi elaborado por profissionais experientes na área de ensino de línguas:

Nosso entendimento é que o corpus celebra a autonomia do professor de diversas formas: para o professor com pouca experiência (ou não), é possível utilizá-lo de forma integral, pois ele se mostra um material completo para o fim a que se propõe. Ao mesmo tempo, ele faculta, ao professor, a decisão de como (e se) trabalhar o conteúdo proposto, podendo o profissional excluir, alterar, incluir, alongar ou omitir o que ele preferir. Certamente essa decisão só cabe ao professor, pois é ele que conhece o contexto e a realidade nos quais seus alunos estão inseridos, assim como compreende suas necessidades. De qualquer modo, vale ressaltar, conforme a pesquisa, que essa autonomia não significa agir isoladamente, mas sim, tomar decisões com um olhar geral, o que requer dividir impressões e ser sensível ao Outro.

A autora Silva, V., M., C., (2019) conclui seu trabalho enfatizando a necessidade de cursos de formação para professores que os levem a desenvolver o pensamento crítico e a criar materiais e métodos que contemplem as necessidades e a realidade do contexto escolar em que estão inseridos. Além disso, a autora afirma que o desenvolvimento da autonomia do professor é fundamental para que haja o desenvolvimento da autonomia do aluno e constatou a escassez de trabalhos acadêmicos voltados ao estudo da autonomia docente.

A dissertação “Reflexões a partir da Perspectiva dos Letramentos Críticos” (Pinto, E., 2018) também aborda o tema da autonomia e agência docente e discente sob a perspectiva do

Pós-método e dos Letramentos Críticos, esse último que consiste em um olhar visando o desenvolvimento do pensamento crítico e da agência, considerando as características locais em que o ensino de línguas está baseado, propondo práticas que desconstroem estereótipos e preconceitos e fomentam a reflexão. A autora encontra convergências entre as duas perspectivas e relata uma pesquisa realizada com alunos de uma escola pública, e a partir de sua própria participação como professora-pesquisadora, para analisar a percepção, recepção e avaliação de atividades desenvolvidas na perspectiva dos Letramentos Críticos.

Os instrumentos foram questionários para traçar o perfil e interesse dos alunos, diário de bordo da professora-pesquisadora, fichas de autoavaliação e gravação de aulas. A pesquisa qualitativa buscou colocar em prática os fundamentos dos Letramentos Críticos e do Pós-método ao ensino de espanhol e observar as brechas que emergiram na sala de aula e a atitude curricular da professora frente essas brechas (PINTO, E., 2018). O conceito de autonomia discente e docente utilizado é a perspectiva do Pós-método, principalmente as teorias da Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2006), e em relação aos alunos, o conceito é dividido entre visão estreita (*narrow view*) e visão ampla (*broad view*):

Além disso, nessa pedagogia encontramos dois tipos de visões da autonomia dos aprendizes: visão estreita (*narrow view*) e visão ampla (*broad view*). A primeira busca desenvolver no aprendiz a capacidade de aprender a aprender e, dessa forma, assumir o controle de seu aprendizado. Enquanto a segunda vai além e inclui a capacidade de também se libertar, dando empoderamento ao aprendiz para que seja um pensador crítico. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.178, apud PINTO, E., 2018, p. 47-48).

Pinto, E., (2018) também cita a autonomia libertária, que corresponde à uma visão ampla de autonomia, algo postulado pela Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2006) como uma das estratégias para auxiliar na autonomia e agência dos participantes da pesquisa (professora-pesquisadora e alunos). Porém, os resultados não foram satisfatórios, na medida em que ela encontrou dificuldades para encorajar os alunos a agirem de forma autônoma e avaliarem positivamente seus procedimentos e abordagens ao ensino, descrevendo sua própria atitude como impositiva, não abrindo espaço para o diálogo e o compartilhamento de opiniões e experiências. Ela preparou materiais ao ensino com o intuito de promover a reflexão sobre assuntos como estereótipos, através da análise de materiais que promovem uma visão ideal de beleza feminina, mas relatou que não estava preparada para as brechas que emergiram do discurso dos alunos.

A estratégia seguinte está relacionada às brechas que emergem a todo momento na sala de aula. No entanto, para que elas sejam percebidas, o professor precisa compreender, conforme o parâmetro da possibilidade aponta (Kumaravadivelu, 2006), que existem poder e dominância em qualquer ensino e reforçá-los criaria mais desigualdade social e, acrescento aqui, preconceitos e violências relacionadas às questões de gêneros, etnias e classes sociais. As brechas estão relacionadas não somente aos movimentos feministas, aos direitos gay e aos movimentos antirracistas, mas também a temas que aparentemente são comuns e carregam consigo estereótipos, como por exemplo, as datas comemorativas, comidas típicas, etc. Dessa forma, verificamos que as brechas surgiram de diferentes perspectivas: da fala dos participantes, da suposição da PP e do próprio material didático. Dentro das brechas encontramos discursos hegemônicos, violentos e preconceituosos, além de alguns fazerem parte do senso comum – saber ingênuo (Freire 2005 apud Souza, 2011). Podemos afirmar que, a partir de todos os recortes trazidos para serem analisados, não nos deparamos com as brechas sendo percebidas e aproveitadas por estes participantes. Assim, estes participantes não desenvolveram a agência, uma vez que também a entendemos como (Ahern, 2010) a pessoa que é engajada e que possui a habilidade de trazer os efeitos para (re)construir os sentidos. (PINTO, E., 2018, p. 140).

A professora-pesquisadora também afirmou que o maior desafio da pesquisa foi desenvolver um trabalho sob a perspectiva dos Letramentos Críticos, que envolve uma maior compreensão do contexto, dos sujeitos, dos docentes e do currículo por trás dos materiais didáticos, além de uma “atitude curricular” (Duboc, 2012) e de um “exercício da suspeita” (Monte Mór, 2015), para desconstruir discursos que fazem parte do senso comum e perpetuam preconceitos e desigualdades, e gerar “*combustão nas brechas encontradas*” (Pinto, E., 2018, p. 143), ao desenvolver nos alunos uma visão crítica e reflexiva sobre tais questões, para que se enxerguem como agentes no processo e construtores de sentidos. Porém, ela relatou que alguns alunos desenvolveram a criticidade:

Pudemos observar, a partir dos resultados obtidos primeiramente, que as concepções de língua, de leitura e de aprendizado de grande parte dos participantes estavam distantes da perspectiva dos Letramentos Críticos. Isso porque estes entendiam a língua como uma lista de palavras e a leitura como um modo de se elevar ou uma maneira de escrever melhor e não consideravam as marcas ideológicas, históricas e discursivas, características estas que devem ser consideradas para o ensino na perspectiva dos Letramentos Críticos. **No entanto, pudemos verificar que alguns participantes, em alguma medida, após as discussões e os questionamentos levantados ao longo do curso, desenvolveram a criticidade. Isso porque entendemos que esta concepção envolve outras formas de construir conhecimentos e identificamos nos dados selecionados momentos em que estes estranharam e desconstruíram alguns discursos e se reposicionaram – a partir também das suas próprias experiências e entendimentos –, atribuindo e construindo novos sentidos coletivamente.** (PINTO, E., 2018, p. 143, grifo nosso).

Ela também constatou uma desconstrução positiva em sua atitude como professora-pesquisadora:

Ao término desta pesquisa, observamos que a PP se desconstruiu, muito mais que se construiu como professora ou pesquisadora. Isso porque refletiu durante as leituras, as discussões e a análise dos dados e deparou-se com uma professora bastante impositiva e que não abre espaço para que os alunos se expressem. Nesse sentido, as leituras a auxiliaram a ver-se e a ouvir-se como professora e, com a convivência com os participantes, a repensar sua própria prática docente. (PINTO, E., 2018, p. 144).

Os dois trabalhos abordam temas relacionados e demonstram uma preocupação em analisar se os materiais didáticos, e se a própria professora-pesquisadora, abrem brechas para que a autonomia possa ser exercida e fomentada em sala de aula, tanto por parte do professor quanto dos alunos. A Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2006) e os letramentos críticos nortearam as análises, além de outros autores que abordam o tema da autonomia e do ensino reflexivo e crítico. Os resultados revelaram que cabe ao professor adaptar os materiais ao ensino com vistas a fomentar a autonomia crítica ou libertadora nos alunos, de forma que possam refletir criticamente sobre questões atuais e enxergarem os mecanismos de controle e poder presentes no sistema educacional. Para isso, o professor precisa de uma preparação ou formação que contemple os conhecimentos necessários, que vão além da assimilação de estratégias e técnicas de ensino, mas que fomente a reflexão crítica e a ação pedagógica consciente.

### **Considerações Finais**

A pesquisa de revisão sistemática foi um importante recurso para organizar os temas contidos nas produções relacionadas ao trabalho, conhecimentos e formação docente com o uso da abordagem CLIL e a partir dos pressupostos do Pós-método, e revelar o Estado da Arte das produções nacionais e internacionais publicadas na última década sobre os temas selecionados. A pesquisa revelou que a maior parte dos trabalhos internacionais encontrados tem como tema central a abordagem CLIL, e a maioria dos trabalhos nacionais, o movimento Pós-método. A maior parte dos trabalhos sobre a abordagem CLIL foram encontrados no site da revista eletrônica *Taylor and Francis* e, mesmo após demonstrar vinculação acadêmica com a USP, não foi possível acessar a maioria dos trabalhos completos de forma gratuita, mas por um custo de 45 dólares por artigo. Além disso, constatou-se pela leitura dos resumos que muitos dos trabalhos sobre a abordagem CLIL publicados pela revista *Taylor and Francis Online*, demonstram resultados favoráveis à implementação da abordagem CLIL por meio de estudos empíricos realizados em diversos contextos escolares. Essa constatação pode revelar um viés relacionado à produção de trabalhos com o intuito de favorecer a implementação da abordagem,

além de visar o lucro através do acesso pago às pesquisas. Porém, outras pesquisas de Revisão Sistemática são necessárias para contribuir com mais dados à essa hipótese.

Os trabalhos acadêmicos relacionados ao movimento Pós-método e aos pressupostos de Kumaravadivelu (2006) revelaram uma tentativa de implementação e análise das teorias na prática docente e em sua maioria, observou-se uma avaliação positiva por parte dos docentes e pesquisadores em relação principalmente ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que deve estar no centro das escolhas relativas ao ensino e se preparar de forma abrangente, como um intelectual, para enfrentar os diversos desafios e fomentar a reflexão crítica e autonomia nos alunos. Alguns dos artigos internacionais analisados, porém, revelam uma dificuldade de implementação dos pressupostos do Pós-método na prática, uma possível sobrecarga em relação ao trabalho docente, falta de formação adequada disponível e dificuldades, principalmente para professores iniciantes, que necessitam de um suporte teórico maior para nortear suas práticas. Em alguns casos, um ensino de línguas mais pragmático foi sugerido como forma de atender às demandas locais, revelando resultados mais satisfatórios para alunos e professores, além da implementação da abordagem CLIL como forma de atender às demandas específicas de ensino (AL-KADI A., 2018; YUMARNAMTO, M., 2013).

Os idealizadores da abordagem CLIL (COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D., 2010) adotam um discurso pautado nas demandas da globalização como justificativa para um ensino de línguas e conteúdo mais “eficiente” e “forte”, principalmente em contextos de ensino bilíngue, em que há uma maior imersão na língua alvo. Também citam a “revolução cognitiva” e a “era da informação” para defenderem a ideia de um ensino que estimule o raciocínio e à assimilação cognitiva de conteúdos e informações diversas aliadas ao aprendizado de uma segunda língua. Porém, segundo Pennycook (2016), a língua e seu aprendizado não podem ser analisados numa perspectiva somente pautada no aspecto cognitivo, individual ou autônomo, mas os elementos exteriores e socioculturais se relacionam na mente e como uma extensão dela em uma cognição distribuída através do espaço físico, aspecto que Vygotsky (1978) também relacionou ao criar as teorias sociais da mente para explicar como o aprendizado ocorre de forma dialética, entre mecanismos internos e a relação com o mundo externo.

Sobre a autonomia e agência docente, os trabalhos analisados demonstraram resultados satisfatórios para os autores, com poucas ressalvas e pontos negativos em relação à adoção da abordagem CLIL e ao trabalho docente, no que tange às escolhas dos professores e à autonomia ao ensino (ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., PAPPA S., 2017). Porém, surgiu o questionamento se o conceito de autonomia contido nos trabalhos seria aquele

relacionado à uma visão estreita ou abrangente (*narrow and broad view*) (KUMARAVADIVELU, 2006), já que dentro do termo, pode conter uma visão ampla, que traz um significado mais profundo ligado à autonomia libertária e ao pensamento crítico, ou uma visão mais pragmática, voltada ao ensino focado no aluno, em que ele é estimulado a agir com autonomia para “aprender a aprender”. As duas visões também podem ser extrapoladas ao trabalho docente, em que na autonomia “estreita” o professor encontra brechas para agir e fazer escolhas dentro de um sistema, de forma mais controlada, como no caso de contextos que adotam a abordagem CLIL. No caso da autonomia “ampla”, o professor seria incentivado a pensar e agir criticamente, questionando muitas vezes as escolhas impostas pelo sistema num movimento “*top-down*”, e fomentando um olhar mais inclusivo e reflexivo nos alunos.

Os conhecimentos e formação docente constituem dois conceitos interligados, já que os conhecimentos, também advém de um processo formativo, além da bagagem e experiências pessoais e individuais que os professores trazem ao contexto escolar. A pesquisa revelou uma formação mais pragmática fomentada pela abordagem CLIL, em que cursos e estratégias são criados para suprir as demandas relacionadas aos diferentes aspectos do uso da abordagem e lacunas referentes aos conhecimentos docentes, sem haver uma preocupação com a dimensão formadora dos saberes (TARDIF, 2014). Já o conceito de formação na Pedagogia do Pós-método de Kumaravadivelu (2011) abrange diversos conhecimentos docentes necessários ao ensino de línguas e coloca o professor como um intelectual que deve sempre buscar os conhecimentos necessários em um movimento de pesquisa constante frente aos desafios encontrados nos diversos contextos escolares. Porém, ao colocar no professor a responsabilidade de encontrar os meios para se preparar e obter os conhecimentos necessários ao ensino de línguas transformador e crítico, pode haver uma sobrecarga ao trabalho docente, já que além de se ocupar das demandas relacionadas ao ensino, caberia ao professor buscar os conhecimentos de que necessita, o que pode ocasionar uma sensação de esgotamento e falta de suporte, já que dependendo do contexto, os docentes não tem acesso às ferramentas, materiais e cursos de formação necessários a esse objetivo.

De maneira geral, foram encontrados vantagens e contrapontos em relação aos dois objetos de estudo (abordagem CLIL e Pedagogia do Pós-método) no que tange ao trabalho, autonomia, agência, conhecimentos e formação docente. Mais pesquisas são necessárias no sentido de avaliar outros pontos importantes relacionados ao uso de abordagens ao ensino (não somente em relação à CLIL, mas outras abordagens atuais) e as implicações para o trabalho, conhecimentos e formação docente. A pesquisa de Revisão Sistemática é um recurso muito

importante de pesquisa, seleção e organização de trabalhos acadêmicos para apresentação do Estado da Arte das produções de determinado período e análise de temas diversos. Espera-se com o presente trabalho, que o recurso de pesquisa em formato de Revisão Sistemática na área de Educação e Linguagem tenha mais visibilidade e adesão por parte de pesquisadores, e que a explicitação dos procedimentos envolvidos na produção de uma revisão sistemática contribua para que outros pesquisadores também a ela se dediquem. Considerando o aumento expressivo de trabalhos de pesquisa no campo da educação, especialmente da educação linguística e do ensino de línguas, as revisões sistemáticas possibilitam a construção de cenários em que se evidenciam aproximações e distanciamentos existentes na produção científica em diferentes contextos, contribuindo para uma melhor compreensão das complexidades de nosso campo de investigação e de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AL-KADI, A. *Towards Humanizing ELT: Revisiting the Need for English in the Medical Context in Yemen*. In: *Language Teaching and Educational Research*, vol. 1, issue 2, p. 121-138, 2018. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/later/issue/41915/434557> 2018. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ANTHONY, E., M. *Approach, Method, and Technique*. *English Learning* 17: 63-67. An Arbor: University of Michigan Press, 1963.
- AZANHA, J., M., P. *A Formação do Professor e Outros Escritos*. Editora Senac, São Paulo, 2006.
- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BROWN, H. D. *English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment*. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 9-17). Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practices and Neoliberal Policies Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces*. Springer International Publishing, 2017.
- COSTA, A. B. & ZOLTOWSKI, A. P. C. *Como escrever um artigo de revisão sistemática*. In S. H. KOLLER, M. C. P. DE PAULA COUTO & J. V. HOHENDORFF (Orgs.), *Manual de Produção Científica* (pp. 55-70), Editora Penso, Porto Alegre, 2014.
- COYLE, D. *Against all odds: Lessons from Content and Language Integrated Learning in English Secondary Schools*. In Daniel, W. C. and Jones, G. M. (eds.) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels: Brussels University Press, 2002.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- CUMMINS, J. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. *Multilingual Matters*, 2000.
- DUBOC, A., P., M. *Atitude Curricular: Letramento Crítico nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.
- ETELÄPELTO A.; MOATE J.; RUOHOTIE-LYHTY M., PAPPAS S. *Teachers’ pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context*. *TATE* Volume 65, Number 1, July 2017 ISSN 0742-051X Publisher: Elsevier Ltd, 2017.



FARIA, P., M. *Revisão Sistemática da Literatura: contributo para um novo Paradigma Investigativo*. Editora Whitebooks, Portugal, 2016.

FERREIRA, N. S. A. *As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”*. In: Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O.; LIN M. Y. A.; MAY, S. *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education, v 1, 2014.

GOODWIN, A. Lin. *Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching*. Teaching Education, v. 21, n. 1, 2010.

GOUGH, D.; OLIVER, S; THOMAS, J. *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE Publications Ltd, 2017.

KABGANI, S.; ZAFERANI, P. *A critical review of postmethod pedagogy*. Article in: The Iranian EFL Journal, 2013, 427 - 441. Disponível em: <http://www.Iranian-efl-journal.com>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KAMALI, J. *Postmethod Survival - International Conference on Current Trends in ELT*. Procedia - Social and Behavioral Sciences v. 98, 2014. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KUBOTA, R. *The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics*. Applied Linguistics, Volume 37, Issue 4, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. TESOL QUARTERLY, San Jose, p. 538-545, 2001.

\_\_\_\_\_. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, London: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Understanding Language Teaching – From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

\_\_\_\_\_. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. ESL & Applied Linguistics Professional Series, New York: Routledge, 2011.

LO, Y. YI. *Professional Development of CLIL Teachers*. Springer Nature Singapore LTDA, 2020.

MARSH, D., MALJERS, A. AND HARTIALA, A-K. *Profiling European CLIL Classrooms*, Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, 2001.

MONTE MOR. *Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas*. Periódicos Científicos Unilasalle. Canoas – RS, v. 8, nº. 1 e 2, 2008.

NÓVOA, A. *Professores: ainda falta muito para o futuro? In: Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores*, vol. 1, nº1, Autentica Editora, Belo Horizonte, MG, 2009.

PAPAJA, K. *The role of a teacher in a CLIL classroom*. *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics*, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/281889357\\_The\\_role\\_of\\_a\\_teacher\\_in\\_a\\_CLIL\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/281889357_The_role_of_a_teacher_in_a_CLIL_classroom). Acesso em: 20 jan. 2022.

PAPPA, S., MOATE, J., RUOHOTIE-LYHTY, M., & ETELÄPELTO, A. *Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources*. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 65, p. 61-70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARAN, A. *Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? In: Applied Linguistics Review*, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. *TESOL Quarterly*, 23, 589–618, 1989.

\_\_\_\_\_. *Posthumanist Applied Linguistics*. *Applied Linguistics*, 2016.

PINTO, E., C. *Reflexões a partir da perspectiva dos letramentos críticos: a experiência em aulas de língua espanhola no CEL-SP*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9620>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *There's no Best Method. Why?* *Tesol Quarterly*, 1990.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching (Third Edition)*. Cambridge University Press, 2014.

SANTOS, A., R. *Metodologia do Trabalho Científico - A Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SILVA, V., M., C. *Pós-método e Autonomia no Ensino de Língua Inglesa: Uma Proposta de Avaliação do Livro do Professor*. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17º edição, Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

YOUNG, M. *What are schools for?* in: H. Daniels, H. Lauder, J. Porter (Eds) In: *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. Vol. 2 (London, Routledge), 2007.

YUMARNAMTO, M. *Critical Pedagogy in TESL/TEFL: How Far Can We Go?* In: *Beyond Words: A Journal on Applied Linguistics and Language Education*. v. 1, n. 1, p. 1-22, 2013.

## APÊNDICES

Os trabalhos estão organizados de acordo com as planilhas em excel. Foi feita a converção no programa WORD para que todas colunas pudessem ser vizualizadas. Cada planilha refere-se à uma combinação de pesquisa e constam todos os trabalhos relacionados aos temas da pesquisa e as seguintes informações:

- a) tópico de pesquisa;
- b) combinação de busca;
- c) portal / base;
- d) periódico;
- e) ano;
- f) nome do artigo;
- g) autor(es);
- h) local de publicação
- i) resumo do trabalho.

As linhas coloridas representam:

- a) trabalhos encontrados em mais de uma combinação de busca ou fonte (verde);
- b) trabalhos completos não disponíveis gratuitamente ou que não possuem divulgação autorizada (amarelo somente no nome do trabalho);
- c) trabalhos encontrados exclusivamente pela combinação de busca correspondente (azul);
- d) trabalhos encontrados na CAPES e nas fontes ERIC e *Taylor and Francis* (laranja).

- **APÊNDICE A: CAPES – TP 1 (A)**

Tabela com publicações nacionais a partir do tópico de pesquisa “trabalho docente” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE B: CAPES - TP 1 (B)**

Tabela com publicações internacionais a partir do tópico de pesquisa “trabalho docente” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE C: CAPES - TP 2 (A)**

Tabela com publicações nacionais a partir do tópico de pesquisa “conhecimentos docentes” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE D: CAPES - TP 2 (B)**

Tabela com publicações internacionais a partir do tópico de pesquisa “conhecimentos docentes” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE E: CAPES - TP 3 (A)**

Tabela com publicações nacionais a partir do tópico de pesquisa “formação docente” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE F: CAPES - TP 3 (B)**

Tabela com publicações internacionais a partir do tópico de pesquisa “formação docente” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE G: CAPES - TP 4 (A)**

Tabela com publicações nacionais a partir do tópico de pesquisa “Pós-método” no Portal de Periódicos da CAPES.

- **APÊNDICE H: CAPES - 5 (Teses e Dissertações)**

Tabela com trabalhos acadêmicos nacionais a partir da combinação de busca ““Pós-método” OR CLIL” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

- **APÊNDICE I: ERIC - 6 (A)**

Tabela com publicações internacionais a partir da combinação de pesquisa “CLIL TEACHER” na base de dados ERIC.

- **APÊNDICE J: ERIC - 6 (B)**

Tabela com publicações internacionais a partir da combinação de pesquisa “Post-method” na base de dados ERIC.

- **APÊNDICE K: T & F - 7 (A)**

Tabela com publicações internacionais a partir da combinação de pesquisa “Post-method” na revista eletrônica *Taylor & Francis Online*.

- **APÊNDICE L: T & F - 7 (B)**

Tabela com publicações internacionais a partir da combinação de pesquisa “CLIL + teacher” na revista eletrônica *Taylor & Francis Online*.

**APÊNDICE A: CAPES – TP 1 (A)**

<b>Tópico de pesquisa 1 - Trabalho docente (Publicações nacionais) - Combinação de busca: CLIL OR "Pós-método" AND trabalho OR autonomia OR motivação OR criatividade (didático-pedagógica OR docente OR "do professor")</b>						
<b>Portal / Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPES / DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 308-322, jul./dez., 2017	2017	Possibilidades para o ensino de língua inglesa na era pós-método – um relato de experiência de estágio	Claudia Marchese Winfield; Daniele Carla de Moraes; Fernanda Sanches Busch	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	Este artigo é relato de experiência de estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa que propõe uma prática de ensino da Língua Inglesa aliada à teoria de acordo a visão pós-método de ensino da L2, levando em consideração postulados da área de leitura na L2 de acordo com a perspectiva cognitiva. As experiências relatadas indicam que a perspectiva adotada levou a uma prática que foi considerada significativa pelas professoras em formação envolvidas, pois as atividades foram realizadas pelos alunos e pelas alunas com perceptível motivação e engajamento.
CAPES / DOAJ	Signótica: revista do Mestrado em Letras e Lingüística, 01 March 2011, Vol.23(2), pp.459-473	2011	Formando Professores: Uma Heurística Reflexiva	Tania Gastão Saliés	Universidade Federal de Goiás, Goiás - GO	O presente estudo reflete criticamente sobre a formação do professor de LE à luz da condição pós-método, com o intuito de contribuir para a ação de programas de formação. Dentre outras questões, ilumina a importância de o professor em formação construir percepção sobre o contexto e de si próprio como agente

						da própria formação. Para tal, primeiro trata de aspectos filosóficos presentes no contra-discurso da condição pós-método, em seguida destaca a conscientização sobre o papel do contexto no ensino-aprendizagem de línguas e finalmente apresenta uma heurística reflexiva com potencial de guiar as ações dos cursos de formação.
CAPES / DOAJ	Revista Entre Línguas, 01 August 2020, Vol.6(2)	2020	Ensino de Língua Estrangeira: Os Métodos	Milena Meira Ramos dos Santos	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	As metodologias de ensino de línguas mudaram/se aperfeiçoaram ao longo dos anos para atender às necessidades de professores e alunos em sala de aula. Objetivamos, neste artigo, apresentar a evolução do ensino de línguas estrangeiras, através de uma descrição das metodologias de ensino de línguas ao longo do tempo. Descrevemos os princípios subjacentes a algumas metodologias, o papel do professor e do aluno e como a avaliação da aprendizagem é realizada.



**APÊNDICE B: CAPES - TP 1 (B)**

<b>Tópico de pesquisa 1 - Trabalho docente (Publicações internacionais) - Combinação de busca: CLIL OR “Post-method” AND teacher* OR educator* (autonomy OR belief* OR collaboration OR effective* OR characteristic* OR motivation OR empowerment OR leadership OR attitude* OR creativity)</b>						
<b>Portal / Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPEs / SCIELO	Colomb. Appl. Linguist. J. vol.17 no.1 Bogotá Jan./June 2015	2015	Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language	Jermaine McDougald	Universidade de La Sabana, Chía, Colombia	This paper is a preliminary report on the “CLIL State of the Art” project in Colombia, drawing on data collected from 140 teachers regarding their attitude, perceptions of, and experiences with CLIL.
CAPEs / ERIC	English Language Teaching, v5 n4 p65-73 Apr 2012	2012	From Method to Post Method: A Panacea!	Masouleh, Nima Shakouri	Roudbar Branch, Islamic Azad University, Iran	Furthermore, the author claimed the concept of post-method is not plausible by novice teachers. For the fulfillment of post-method perspectives, the whole system must be touched upon, not just a teacher as the key feature of post method. And if it is said there should be an

						attempt to find an alternative to method, is it logical to imagine that even a novice teacher must seek for it? The one who first must be provided with some packages of principles in order to begin his teaching job? There is not a place to discuss whether a teacher should adopt a method or not, but what is plausible is that method is always present everywhere even in the body of the phrase like post-method.
CAPES / ERIC	English Language Teaching, v10 n5 p234-242 2017	2017	Language Practitioners' Reflections on Method-based and Post-method Pedagogies	Abdul Fattah Soomro; Mansoor S. Almalki2	Taif University, Kingdom of Saudi Arabia	This small-scale study explores English language practitioners' experience and their views about applying method-based and post-method pedagogies.

CAPES / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n2 p425-436 Apr 2018	2018	The Relationship between English Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness	Khodabakhshzadeh Hossein; Arabi, Mahdi; Samadi, Farideh	Islamic Azad University, Torbat-e Heydarieh, Iran	The main purpose of this study is to investigate the relationship between English Foreign Language (EFL) teachers' willingness and conformity with post-method pedagogy and their teaching effectiveness.
CAPES / DOAJ	English Language Teaching Vol. 3, No. 1, pp.89-109, 2016	2016	The Familiarity of EFL Teachers with Post-Method: Considering their Field of Study	Mir Habib Aboulalaei; Jafar Poursalehi; Yaser Hadidi	Tabriz University, Tabriz, Iran	This study principally sets out to explore any correlation between the field of study taught and the teachers' attitudes towards the post-method strategies at hand today.
CAPES / Taylor & Francis	Cogent Education Volume 7, 2020 - Issue 1	2020	Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review	Jawad Golzar	Herat University, Herat 3001, Afghanistan	This paper presents a systematic review of 37 empirical studies that explored English teacher identity, and its formation through classroom practices from 1997 to 2020. After excluding 26 non-relevant studies from 63 articles, the

						remaining research has been analyzed through a systematic process to get salient themes that can be best cognized in terms of identity (re)construction issues among English language teachers, how they implement critical and post-method pedagogy, and reflect it in their classroom practices.
CAPES / DOAJ	Turkish online journal of qualitative inquiry, 01 April 2013, Vol.4(4), pp.55-69	2013	An Investigation into Novice English Teachers' Beliefs about Method and Post-method Pedagogy in Turkish EFL Context	Mustafa Tekin	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey	This study which has a qualitative research design, reports on the views and beliefs of eleven novice English as a foreign language (EFL) teachers about the English language teaching (ELT) methods for the purpose of examining their knowledge about and attitudes towards popular methods and post-method as well as towards current discussions in ELT

						and the effects of them on their reported classroom practices. In this respect, the novice teachers were interviewed by means of the video conferencing feature of the Windows Live Messenger (currently SKYPE) about their views and beliefs related to method vs. post-method discussions as well as their current teaching practices.
CAPES / Science Direct	Teaching and Teacher Education - Volume 65, July 2017, Pages 61-70	2017	Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context	Sotiria Pappa; Josephine Moate; Maria Ruohotie-Lyhty; Anneli Etelapelto	University of Jyvaskyl, Finland	This study explores the professional identity of Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers in Finnish primary education. It aims at explaining how CLIL teachers negotiate their pedagogical and relational identity, and how identity agency is exercised in

						negotiating a more encompassing professional identity.
CAPES / Taylor & Francis	Theory Into Practice, 57:212–221, 2018	2018	Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training	María Luisa Pérez Cañado	The Ohio State University, Ohio, USA	This article focuses on a key issue for the sustainability of bilingual education: teacher training for content and language integrated learning (CLIL). It begins by canvassing the main innovations affecting teacher training within the current CLIL panorama in terms of the CLIL teacher training profile and the interesting evolution that research into the topic has undergone.
CAPES / Wiley Online Library	The Modern Language Journal, September 2013, Vol.97(3), pp.655-669	2013	‘Zip Your Lips’ or ‘Keep Quiet’: Main Teachers’ and Language Assistants’ Classroom Discourse in CLIL Settings	Dafouz, Emma; Hibler, Abbie	Madrid, Spain	This article sets out to describe how these two different groups of educators interact in the classroom, how they distribute their corresponding teaching roles, and how these roles are articulated linguistically.

CAPES / Oxford Academic Journals	ELT Journal, Volume 71, Issue 4, October 2017, Pages 478–490	2016	What makes CLIL leadership effective? A case study	David Soler, Maria González-Davies, Anna Iñesta	Catalan, Spain	The main purpose of this article is to examine how three schools have implemented successful CLIL programmes in the Catalan context by analyzing, from a leadership perspective, the perceptions and practices of the schools' principals, English department heads, and CLIL teachers.
CAPES / EBSCO / Taylor & Francis	Theory Into Practice. Summer2018, Vol. 57 Issue 3, p185-195. 11p.	2018	Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe	San Isidro, Xabier	University of the Basque Country UPV/EHU	This has led teachers enrolled in multilingual educational programs to reconsider, rediscover, and reinvent their practice. However, although methodological commonalities exist, the full significance of CLIL implementation goes beyond methodology, because it develops out of the

						<p>synergy brought about by integrating language learning methods and methodologies related to the learning of other subject matter. CLIL is a reconceptualization, a philosophy of language learning, an approach. This article addresses the analysis of existing research on CLIL implementation, along with its pedagogical implications and its impact on remodelling teaching practice.</p>
CAPES / DOAJ	Applied research on English language, 01 July 2017, Vol.6(3), pp.363-386	2017	A Putative Model of Transformative Teaching Self	Seyyed Mohammad Ali Soozandehfar; Rahman Sahragard	Shiraz University, Iran	<p>The findings of the study were put into a putative model, delineating Iranian EFL teachers' transformative teaching self at its core, which can constantly stimulate the teachers' three interactive triplex identity types, i.e.</p>



						conformative, critical, and mediational identities.
CAPEs / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n4 p445-466 Oct 2018	2018	The Knowledge-Base of Pre-Service and In-Service Iranian EFL Teachers in Teacher Education Programs	Sahragard, Rahman; Saberi, Leila	Shiraz University, Iran	This study investigated the knowledge base of pre-service and in-service teacher education in Iran. In so doing, a teacher education knowledge base, and a knowledge base effectiveness questionnaire, developed by Jadidi and Bagheri (2014) were used.
CAPEs / Science Direct	Teaching and teacher education, February 2018, Vol.70, pp.165-174	2017	The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers	Oattes, Huub; Oostdam, Ron; de Graaff, Rick; Wilschut, Arie	Amsterdam University of Applied Sciences, The Netherlands	The role of subject teachers in content and language integrated learning (CLIL) has received little attention, since most research focuses on language learning results of students. This exploratory study aims to gain insight into the perceptions of Dutch bilingual education history teachers by comparing

						teaching CLIL with regular history teaching.
CAPEs / DOAJ	Beyond words, 01 November 2013, Vol.1(1), pp.1-22	2013	Critical Pedagogy in TESL/TEFL: How Far Can We Go?	Mateus Yumarnamto	School of Education, Indiana University, USA	In this post-method era, perspectives and stances gain momentum as postmodernist' educators highlight teachers' agency in transforming the students and the society. In this framework, this paper discusses two approaches in teaching English as a second or foreign language (TESL/TEFL). The first perspective is critical pedagogy and the second is pragmatic pedagogy. By discussing the two important perspectives, this paper aims at understanding the path for better practices, both in research and

						teaching in TESL/TEFL.
CAPES / DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015	2015	Some reflections on communicative approach postmethod and teaching practice	Abrahão, Maria Helena Vieira	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP	Este artigo busca trazer algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Inclui-se, nesta reflexão, uma avaliação das mesmas abordagens realizada por alunos de pós-graduação em linguística aplicada, em que consideram seus aspectos positivos e negativos, tanto em nível teórico como prático. Finaliza-se com alguns encaminhamentos para a formação docente.
CAPES / Taylor & Francis / ERIC	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 301-320	2013	CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe	Liss Kerstin Sylve´n	University of Gothenburg , Gothenburg , Sweden	Many studies show positive correlations between content and language integrated learning (CLIL) and the learning of English as a foreign language.

						<p>However, findings from CLIL research in Sweden do not match those obtained elsewhere. The aim of this article is to show that some explanations for discrepancies in results obtained across CLIL contexts in Europe may be found in nation-specific contextual factors. Four such factors are focused on: policy framework, teacher education, age of implementation, and extramural exposure to English. The article gives an overview of these factors in four European countries: Finland, Germany, Spain, and Sweden.</p>
<p>CAPES / Wiley Online Library</p>	<p>International Journal of Applied Linguistics - Volume 28, Issue 3 p. 369-390</p>	<p>2018</p>	<p>CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?</p>	<p>María Luisa Pérez Cañado</p>	<p>Spain</p>	<p>This article presents the outcomes of a large-scale program evaluation into whether the pedagogical innovation which is</p>

						associated theoretically to CLIL is actually trickling down to on-the-ground practice. The outcomes reveal that considerable headway has been made in the implementation of CLIL methodology, materials, and evaluation, although problems still continue to surface affecting diversity, parental support, and teacher training.
CAPES / Gale Academic Onefile	Australian Federation of Modern Language Teachers Associations - Babel, 2016, Vol.50(2-3), p.20(8)	2016	CLIL in Queensland: the evolution of 'immersion'	Simone Smala	Queensland, Australia	This paper offers insights into the Queensland context and presents interview data from program directors and teachers who reflected on teaching approaches and program structures. The teacher positions suggest that elements of CLIL have been part of Queensland immersion programs

						from their inception, and that 'immersion' alone might be a misleading description.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n2 p374-400 Jul-Dec 2016	2016	CLIL in Italy: A General Overview	Cinganotto, Letizia	Italy	CLIL was introduced in the Italian school system in 2003 through a Reform Law. This paper is aimed at describing the most important steps of this innovation, with the relevant implications for policymakers, teachers and students.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v8 n2 p104-130 Jul-Dec 2015	2015	Sharing Views of CLIL Lesson Planning in Language Teacher Education	Banegas, Dario Luis	Argentina	Argentina seems to favour CLIL (content and language integrated learning) as a language-driven approach in secondary and higher education. In this paper, I investigate curriculum development and lesson planning based on trainees' perceptions and lesson plans submitted to pass a module on

						Didactics as part of their formal initial English language teacher education. My aim is to compare what a group of trainees does in relation to the notion of CLIL as forward curriculum planning and the frameworks posited in the CLIL literature.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v10 n1 p49-73 Jan-Jun 2017	2017	Phrasebook: a Way out for CLIL Teachers in Thailand	Kewara, Punwalai	Thailand	This article aims to examine the possibility of providing prefabricated classroom language sentences to Thai content teachers who need language support in order to identify the appropriateness of the components of the manual and the language for classroom use, in order to create a motif of language support for other subjects. In addition, this paper

						aims to explore Thai mathematics teachers' perception toward the CLIL classroom.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n1 p17-36 Jan-Jun 2016	2016	Teachers Develop CLIL Materials in Argentina: A Workshop Experience	Banegas, Dario Luis	Argentina	Therefore, teachers initially educated in other paradigms need professional development opportunities to understand CLIL as an innovative language teaching approach. The aim of this article is to reflect on CLIL materials produced by a group of Argentinian teachers as part of a professional development workshop.
CAPES / SCOPUS	Estudios Sobre Educacion, March 2017, Vol.32, pp.179-195	2017	Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context	Agata Muszyńska; Carmen Urpí; Alicja Gałązka	Spain	The paper is inspired by the increasing educational development of bilingualism and CLIL in Spain and the need to explore new teaching methodologies in initial teacher education in this field.



						On the basis of other European countries' experience, above all the United Kingdom and Poland, an academic course on drama was designed for Education students taking a degree in Early Childhood, Primary Education and/or Pedagogy. This consisted of teaching drama theory and practice, providing support with class design, and observing the application during the qualifying phase in educational institutions.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 334–353	2013	Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development	Cristina Escobar Urmeneta	Catalonia, Spain	This case study is part of a larger project which aims to determine the usefulness and validity of a model of a pre-service content and language integrated learning (CLIL) teacher education programme inserted in

						<p>a Master's degree, whose main pedagogical option is to achieve teacher empowerment through cycles of collaborative teaching and shared reflection. More specifically, the two-fold goal of the study is to describe the nature of the student-teacher's main accomplishments on her teaching practice, if any, as well as on the quality of her reflection on that teaching practice; and to identify and characterise key stages in her developmental process throughout.</p>
<p>CAPES / Taylor &amp; Francis</p>	<p>European Journal of Language Policy, 2016, Vol.8(1), p.29(28)</p>	<p>2016</p>	<p>Reconsidering the first steps of CLIL implementation in Vietnam</p>	<p>Thuy, Linh Nguyen Thi</p>	<p>Vietnam</p>	<p>This paper aims to discuss four critiques by the policy actors regarding the significance of CLIL in the Vietnamese context, teachers' readiness, students' readiness and CLIL</p>

						materials. In addition, a case study was conducted to illustrate the discussion and provide a general picture of teachers' perceptions of CLIL, how they implement CLIL and the difficulties they encounter in practice.
CAPES / ERIC	English Language Teaching, v9 n2 p148-177 2016	2016	Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context	Lancaster, Nina K.	Andalusia, Spain	This article documents the findings of a study concerning the perspectives on Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the monolingual context of Jaén. The research has involved the design, validation and administration of two sets of questionnaires to 745 informants (692 students and 53 teachers) within eight secondary schools with a view to identifying student and teacher attitudes towards Andalusian

						CLIL in the province of Jaén. Perceptions are outlined in terms of students' use, competence and development of English in class; methodology; materials and resources and ICT; evaluation; teachers' use, competence and development of English in class; teacher training; mobility; improvement and motivation towards English; and coordination and organisation.
CAPES / ERIC	Acta Didactica Napocensia, 2014, Vol.7(4), p.23	2014	In the Wake of Method	Anca Cehan	Moldolva, Romania	The paper is a synthesis of the preoccupations of the English language teaching profession with the space created by the disappearance of Methods. Because the Pedagogical Methodology is an important component

						of the teaching profession tools, we consider that such reflective discussions on the topic of Learning and Teaching Methods is very useful for all the Teachers--beginners or mentor level practitioners, or even for the Teachers Trainers. The paper presents and comments on the limits and the myths of Method, and the post-Method condition.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v11 n1 p87-107 Jan-Jun 2018	2018	Towards a Cognitive-Linguistic Turn in CLIL: Unfolding Integration	Reitbauer, Margit; Fürstenberg, Ulla; Kletzenbauer, Petra; Marko, Karoline	Universida de de La Sabana, Cundinama rca, Colombia	Therefore, this paper argues that the role of language in building knowledge has to be stressed further and made transparent to CLIL practitioners, particularly in "hard" versions of CLIL. Raising teachers' awareness of the epistemic function of language and drawing their attention to the

						human cognitive architecture can help them achieve a higher level of understanding of the process of integration of content and language. Using the example of a task taken from a training course for CLIL teachers, this paper describes how a focus on the cognitive architecture of learners can improve the integration of content and language in CLIL.
CAPES / DOAJ	Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, 01 January 2013, Vol.4, pp.65-78	2013	Examining Teachers Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Mari	University of Porto, Porto, Portugal	As with many an innovation, demand or desire to jump on the bandwagon often outweigh resources, which in the case of CLIL means teachers who possess appropriate levels of linguistic competence in the foreign language and knowledge of the subject specialism.

						Equally important is the need to adapt teaching methodology to cater for the integrated learning of both content and language. This entails a change in perspective about the foreign language as a subject to that of a tool in content learning. This paper addresses teacher roles and methodology in CLIL contexts and highlights the importance of teacher education for CLIL.
CAPES / DOAJ	Research in English Language Pedagogy, 01 March 2018, Vol.6(1), pp.117-138	2018	Teachers' Reflective Teaching and Self-Efficacy as Predicators of their Professional Success: A Case of Iranian EFL Teachers	Ali Malmir; Parisa Mohammadi	Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran	Language teacher's professional successes has become a very important topic in SLA specially after the introduction of post-method era. Furthermore, L2 teacher's professional successes can be influenced by some traits of the teachers including self-efficacy

						and way of teaching. The present study, therefore, was an attempt to investigate whether Iranian EFL teachers' reflective teaching and their self-efficacy can predict their professional success.
CAPES / DOAJ	Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, 01 December 2015, Vol.6, pp.59-69	2015	CLIL: the added value to English language teacher education for young learners	Maria Ellison	Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal	As teaching English to young learners (TEYL) of primary school age becomes engendered in more national curricula across Europe, deep reflection is required of those involved in teacher education as to how language teachers should be prepared for the reality of the primary educational context when it is they that are entrusted with this responsibility. In order to avoid the potential pitfalls often brought about when a new 'subject' enters a curriculum, such as



						isolation and disjuncture, teacher education for primary English language teachers needs to consider educational approaches that embrace the ethos of holistic, interdisciplinary learning which is at the heart of primary education. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which school subjects are taught through a foreign language.
CAPES / Liverpool University Press	European Journal of Language Policy, 2017, Vol.9(2), p.183(20)	2017	Language policy and teacher team coordination practices in secondary CLIL schools	Concha Julián-de-Vega and M. Carmen Fonseca-Mora	University of Huelva, Spain	The present case study analyses the role of coordinator teachers supporting CLIL teachers to develop pedagogical practices in their CLIL classes. Direct observation, interviews and questionnaires help to describe CLIL teams in Spanish/Andalusian

						secondary schools and examine the development of their professional learning.
CAPEP / SCOPUS	Eesti Rakenduslingvistika Uingu Aastaraamat, 2018, Vol.14, pp.41-57	2018	Implementing content and language integrated learning (CLIL) in Estonia: Subject and language teacher perspective	Anna Dvorjaninova, Ene Alas	Estonia	The article discusses a study exploring teacher concerns related to implementing the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach to subject teaching, using English as the medium of instruction.
CAPEP / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.275-286	2017	Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL)	Morton, Tom	Madrid, Spain	Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to bilingual education in which academic content and an additional language are taught at the same time. It is growing rapidly throughout the world, with the medium of instruction in most CLIL classrooms being English. This means that many teachers around

						the world are teaching academic content in English, which is neither their, nor their students', first language. There is thus a need to establish and clarify the knowledge of language necessary for these teachers to carry out teaching tasks effectively.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 01 May 2013, Vol.16(3), pp.267-284	2013	The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes	Hüttner, Julia; Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute	University of Southampton, Southampton, UK; University of Vienna, Vienna, Austria	In this paper we argue for an investigation of CLIL implementation as a form of extended language policy, which relates language management, practice and beliefs, and so expands the notion of policy well beyond a top-down legislation.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2015, Vol.18(1), pp.45-59	2014	Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations	Pladevall-Ballester, Elisabet	Catalonia, Spain	The present paper presents an overview of the students', CLIL teachers' and parents' perceptions after a year of CLIL

						implementation in five primary schools obtained by means of opinion questionnaires and interviews.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.275-286	2017	Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL)	Morton, Tom	Madrid, Spain	Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to bilingual education in which academic content and an additional language are taught at the same time. It is growing rapidly throughout the world, with the medium of instruction in most CLIL classrooms being English. This means that many teachers around the world are teaching academic content in English, which is neither their, nor their students', first language. There is thus a need to establish and clarify the knowledge of language necessary for these teachers to carry

						out teaching tasks effectively.
CAPES / SCOPUS	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context	Karabassova, L.	Nazarbayev University Graduate School of Education, Astana, Kazakhstan	This paper reports on research into the top-down implementation of CLIL in the trilingual context of Kazakhstan, with a focus on teachers' conceptualization of integration.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.384-387	2017	Postscriptum: research pathways in CLIL/ Immersion instructional practices and teacher development	Dalton-Puffer, Christiane	University of Vienna, Austria	Taken together, the contributions in this special issue give an excellent account of the themes currently on the agenda of language and language education researchers working on CLIL/immersion at the school level.
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2018, Vol.11(1), p.39	2018	Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain	Germa Alcaraz-Mármol	Universidad de Castilla-La Mancha, Spain	The participants of this study were surveyed about several aspects of their teaching practice. We compared the answers of those who have received specific methodological CLIL

						training and those who have not.
CAPES / SCOPUS	Estudios Sobre Educacion, September 2016, Vol.31, pp.97-116	2016	Teachers' Perspectives on CLIL and Classroom Innovation in a Method based on Drama Games	Breidbach, S.; Medina-Suárez, J.	Humboldt-Universität zu Berlin Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	This paper presents an analysis of a set of semi-structured interviews conducted with a group of CLIL and non-CLIL teachers from Germany and Spain on topics related to CLIL and the use of drama games. The purpose of this study is to determine the conceptualizations and attitudes they have about these two methods and the combination of both.
CAPES / EBSCO	European Journal of Teacher Education. Apr2016, Vol. 39 Issue 2, p202-221. 20p.	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which pre- and in-service teachers, teacher trainers, and coordinators consider they have in order to adapt to a bilingual education model.

CAPES / DOAJ	Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature - Vol. 8(1), Feb-Mar 2015, 86-93	2015	Reflecting on CLIL innovation. An interview with Do Coyle and Elisabet Pladevall	Inma Piquer Vives; and Neus Lorenzo Galés <sup>2</sup>	Universitat de Barcelona, Spain	The authors reflect on the role of CLIL in experimental teaching, teacher education and university research, from discussions with Prof. Do Coyle (University of Aberdeen, Scotland) and Dr. Elisabet Pladevall (Universitat Autònoma de Barcelona, Catalonia), in the framework of the Masters in Advanced English Studies at the Universitat Autònoma de Barcelona (January 2014).
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 389-394	2013	Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice	Jasone Cenoz	University of the Basque Country, UPV/EHU, Gipuzkoa, Spain	This issue includes eight studies on different aspects of language policy, pedagogical practices, and teacher training in school contexts where a foreign language is used to teach curricular content (CLIL).

CAPES / Taylor & Francis	Language and education, 02 January 2014, Vol.28(1), pp.1-18	2014	Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges	Roiha, Anssi Sakari	Finland	Especially, this combination of a qualitative case study and quantitative survey examines (1) primary teachers' perceptions of differentiation, (2) the differentiation methods the teachers use in CLIL education and (3) the challenges of differentiation they identify.
CAPES / SpringerLink	Language Policy, 2018, Vol.17(4), pp.479-499	2018	CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school	Codó, Eva; Patiño-Santos, Adriana	Catalan, Spain	The introduction of English and other foreign languages as media of instruction, which is generally referred to as content and language integrated learning (CLIL), has transformed the teaching experiences of a large number of educators. Yet their daily struggles and personally ambivalent stances have hardly been examined. This paper addresses this



						overlooked area of CLIL practice by taking a critical sociolinguistic stance towards language-in-education policy.
CAPEP / SCOPUS	Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.12, n.3, 41-49	2016	E-Training For The Clil Teacher: E-Tutoring And Cooperation In A Moodle-Based Community Of Learning	Maria De SantoAnna De Meo	University of Naples, L'Orientale	This paper focuses on the online component of the course as it offered teachers the opportunity to experiment with new training environments based on technology, interaction and collaboration.
CAPEP / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16:3, 354-374	2013	How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a suboptimally bilingual context	Maria Grandinetti , Margherita Langellotti & Y.L. Teresa Ting	Italy	This study responds to the Italian Ministry of Education mandate that, starting the 2013–2014 academic year, CLIL be implemented in the final year of high school, during content time, by content teachers with C1-level competence in English. This decision raises numerous concerns, at least in Calabria: most content teachers have,

						at best, B1-level English competence and consider CLIL the final straw in an overburdened scholastic curriculum.
CAPEs / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2017, Vol.20(1), pp.69-83	2017	Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate	Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna	Italy	The purpose of this study is to open a window onto Italian Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers' language competence and the ways it is currently being assessed by presenting a specific case: one testing session of the first batch of future CLIL teachers aimed at assessing their level of competence in a foreign language, in which the authors were personally involved as decision makers, organizers and observers.
CAPEs / Taylor & Francis	Language and education, 04 March 2017, Vol.31(2), pp.93-109	2017	Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1?	Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David	Spain	This study spans three years and examines the opinions and beliefs of CLIL

						teachers and management teams from three public schools located in the Basque Autonomous Community (Spain) through 24 discussion groups.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 April 2014, Vol.42(2), pp.123-136	2014	Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context	Koopman, Gerrit Jan; Skeet, Jason; de Graaff, Rick	Utrecht University, Utrecht, The Netherlands	Whilst CLIL teachers teaching their subject through the L2 are expected to support language learning in their lessons, little is known about these teachers' knowledge of language pedagogy. This article reports on a small-scale research project in a Dutch CLIL context, which explores experienced CLIL subject teachers' practical knowledge base regarding the actions and activities for language learning in their lessons.
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, April 2015, Vol.8(1), p.1	2015	A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain	Guillamón-Suesta, Francisco;	Spain	Our first objective of this work involves defining whether some content subjects in

				Renau Renau, Maria Luisa		some secondary schools of the area are being delivered using English as the vehicular language or not. Secondly, the study also pursues to detect the attitudes and background of the English and the content teachers of those centres in relation to CLIL by means of two types of CLIL questionnaires.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 15, No. 5, September 2012, 573-592	2012	Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts	Méndez García, María Del Carmen; Pavón Vázquez, Víctor	Spain	By analyzing the perceptions and reflection on the actual performance of teachers involved in CLIL programmes in Andalusia, a Spanish monolingual autonomous community, this article aims to identify the existence of collaborative work among teachers, the advantages of such collaboration and the

						benefits of using the two languages.
CAPES / EBSCO	Journal of Physical Education and Sport (JPES), 17(3), Art 174, pp. 1130 - 1138, 2017	2017	CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context	Celina, S.-G.; Oscar, C.-B.	Spain	The aim of the study is to know, from the PE teachers' viewpoint, whether the essence of PE is subjected to so substantial modifications due to the introduction of CLIL that jeopardize its idiosyncrasy. We opt for a pure qualitative research method based on semi-structured interviews.
CAPES / DOAJ	Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan Volume: 1 Nomor: 9 Bulan September Tahun 2016 Halaman: 1853—1863	2016	Teachers' Attitudes Toward the Use of CLIL in ESP Classes	Noverita Wahyuningsih; Utami Widiati; Mirjam Anugerahwati	State University of Malang, Malang, Indonesia	The present study aims at reporting research findings on teachers' attitudes toward the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in the teaching of English for specific purposes (ESP), in terms of teaching material, teaching method, teaching

						media, and assessment.
CAPEL / DataCite	EL.LE [online] ISSN 2280-6792 Vol. 5 – Num. 3 – Novembre 2016	2016	An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers	Bier, Ada	(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)	An investigation on the differences in terms of methodological awareness has been carried out between teachers who have been teaching in CLIL since before it became compulsory in the last year of high school (in 2014/15) and teachers who started teaching in CLIL as from 2014/15. Implications will be discussed and suggestions for practice and further research will be offered.
CAPEL / SCIELO	Colomb. Appl. Linguist. J. vol.17 no.1 Bogotá Jan./June 2015	2015	Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language	Jermaine McDougald	Universidad de La Sabana, Chía, Colombia	This paper is a preliminary report on the “CLIL State of the Art” project in Colombia, drawing on data collected from 140 teachers regarding their attitude, perceptions of, and

						experiences with CLIL.
CAPEs / DOAJ	Pulso: Revista de Educación, 01 January 2016, Issue 39, pp.35-57	2016	Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration	Gemma Delicado Puerto; Víctor Pavón Vázquez	Spain	This study analyzes the implementation of a framework of collaboration between university teachers and experienced bilingual teachers.
CAPEs / SCOPUS	Elia, 2015, Vol.15, pp.135-158	2015	CLIL in Three Spanish Monolingual Communities: The Examples of Extremadura, Madrid and La Rioja	Borja Manzano Vázquez	University of Granada, Spain	The major aim of this paper is to discuss the implementation of CLIL methodology in three Spanish monolingual communities (Extremadura, Madrid, and La Rioja) so as to suggest future actions to improve its development. In doing so, it will look into the similar and distinctive traits of CLIL implementation initiatives in these communities as well as analysing the various teacher training programmes designed to prepare teachers for bilingual

						education and what CLIL research has concluded in the Extremadura, Madrid and La Rioja area to date.
CAPES / Taylor & Francis	European Journal of Teacher Education Aquatic Insects Vol. 34, No. 3, August 2011, 333–346	2011	The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom	Moate, Josephine Marie	University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland	This investigative research is based on six teacher interviews intended to access the teachers' own understanding of how foreign language mediated teaching impacts their professional integrity. The interviews aimed to explore how CLIL teachers experience the change in language, how new demands are encountered and handled.
CAPES / DOAJ	Pulso: Revista de Educación, 01 January 2016, Issue 39, pp.141-157	2016	An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych	María Ángeles Martín del Pozo	Universidad de Valladolid,	This paper aims to contribute to the field by providing an example of a needs analysis for CLIL teacher training regarding linguistic requirements of



						teaching content subjects through English.
CAPEs / SCOPUS	Journal of English Studies, 2017, Vol.15, pp.235-260	2017	Analyzing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Vázquez, V.P.; García, M.C.M.	Andalusia, Spain	A decisive factor in teaching seems to be teachers' perception of their own professional identity, pedagogical standpoints, and performance. The aim of this study is to investigate their understanding of how CLIL influences content and language teachers' perceptions on the roles they take and on their own professional development.
CAPEs / SCOPUS	Language Learning Journal, 2014	2014	Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context	Koopman, G.J.; Skeet, J.; de Graaff, R.	D	This article reports on a small-scale research project in a Dutch CLIL context, which explores experienced CLIL subject teachers' practical knowledge base regarding the actions and activities for language learning in their lessons.

CAPES / DOAJ	Acta Scientiarum : education, 01 December 2016, Vol.39(1), pp.41-53	2017	Trainee primary-school teachers' perceptions on CLIL instruction and assessment in universities: A case study	María Victoria Guadamillas Gómez	Universidad de Castilla La Mancha, Ciudad Real, Espanha	Firstly, this case study reviews the legislation for bilingual programs in Spain. Secondly, it describes teacher training through a CLIL course within the Faculty of Education at the University of Castilla-La Mancha, focussing on the methodology and evaluation procedures followed in the course. Thirdly, this paper refersto the method performed to evaluate students' perceptions ofthe CLIL training and assessment process.
CAPES / DOAJ	Linguae & (Milano), 01 November 2019, Vol.18(2), pp.81-104	2019	Teaching Materials and CLIL Teaching	Maria Antonietta Marongiu	Italy	Thus, this article aims to examine the published TM currently available on the market from a methodological viewpoint. The material analysed and the methodology applied here were used in teacher education

						programmes for future CLIL teachers in which the author of this paper was involved as a teacher trainer of the University of Cagliari Language Centre.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2019, Vol.22(5), pp.593-613	2019	Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources	Pappa, Sotiria; Moate, Josephine; Ruohotie-Lyhty, Maria; Eteläpelto, Anneli	Finland	To examine tensions and resources in CLIL teachers' work lives, a holistic and dynamic theoretical conceptualization of teacher agency is suggested, paying particular attention to the classroom, professional relationships and the wider sociocultural environment.
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.207	2020	Influencing Factors on In-Service Teachers' Competence in Planning CLIL	Custodio-Espinar, Magdalena	Universidad Pontificia Comillas, Spain	This article explores this competence and reports on the several factors that influence the level of integration of CLIL methodological principles in the lesson planning style of in-service teachers at

						primary and secondary education.
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.242	2019	Teacher Professional Development in Language-Driven CLIL: A Case Study	Darío Luis Banegas	Argentina	The aim of this study is to explore the effects of a continuing professional development course delivered in 2018 to support language-driven CLIL implementation in state secondary schools in Argentina.
CAPES / ERIC	GIST Education and Learning Research Journal, 2019, Issue 18, p.109	2019	Situated Practice in CLIL: Voices from Colombian Teachers	Torres-Rincón, Juan Carlos; Cuesta-Medina, Liliana Marcela	Universidad de la Sabana, Colombia	The purpose of this exploratory qualitative study was to determine the factors and conditions that intervene in the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) in diverse Colombian educational contexts. Findings revealed that teachers still have complications understanding CLIL as an approach that goes beyond the mere

							usage of the target language in content.
CAPES / GOOGLE	Journal of Language Teaching and Research, May, 2014, Vol.5(3), p.592(7)	2014	Postmethod era and glocalized language curriculum development: a fresh burden on language teachers. (Report)	Ahmadian, Mehrshad; Rad, Saeedeh Erfan	Islamic Azad University, Iran		As a result of postmethod pedagogy, the teacher comes to the center of language learning and teaching and his/her beliefs, experiences and knowledge are greatly valued.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(4), p.149	2019	Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain	Campillo, José María; Sánchez, Raquel; Miralles, Pedro	University of Murcia, Murcia, Spain		The aim of this article is to report primary teachers' perceptions of the most relevant aspects of CLIL teaching of Science and Social Science in Primary Education in the Region of Murcia. Their perceptions of this integrated approach are crucial to meet their needs, coordinate their efforts and develop good practice.
CAPES / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2019	2019	CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end	Nina Lazarević	Faculty of Philosophy, University		The present study is a mixed methods approach that explores subject teachers'

					of Niš, Niš, Serbia	views on teaching sciences in English in a context where English is a foreign language, as well as how different teaching philosophies and school atmosphere may influence their work in bilingual science classes.
CAPES / SAGE	Language teaching research : LTR, January 2020, Vol.24(1), pp.94-104	2020	Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective	Lucilla Lopriore	Roma Tre University, Rome, Italy	This contribution explores the emerging scenarios where English is increasingly used to teach content by subject-matter as well as by English language teachers, and identifies the educational implications occurring in these practices in countries where English is not the first language.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 13 September 2020, Vol.23(8), pp.855-871	2017	Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands	van Kampen, Evelyn; Meirink, Jacobiene; Admiraal,	Leiden University – Iclon, Leiden, Netherlands	This article reports a study investigating practitioner and specialist perceptions about the goals and practices of CLIL in

				Wilfried; Berry, Amanda		the Netherlands, one of few countries where CLIL provisions are highly institutionalized at the national level.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 October 2019, Vol.22(7), pp.818-832	2017	Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: does professional development help?	Lo, Yuen Yi	University of Hong Kong, Hong Kong, China	This study implemented a 6-month professional development programme for a group of content subject teachers in CLIL in Hong Kong. With data gathered with questionnaires, interviews, lesson observations and post-lesson reflections, this paper reports the trajectory of three case teachers who seemed to experience different degrees of changes in beliefs and language awareness.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 January 2020, Vol.48(1), pp.81-98	2019	Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination	Vázquez, V́ctor Pavón; Lancaster, Nina; Callejas, Carmen Bretones	Andalusia, Spain	This paper presents the outcomes of a Spanish study on aspects of the background, skills and perceptions of three

						groups of teachers – content teachers, language teachers and language assistants – working to implement CLIL in the monolingual area of Andalusia, Spain.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.1	2019	Monitoring of Teachers' Views on Both CLIL and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study	San Isidro, Xabier; Lasagabaster, David	University of the Basque Country UPH/EHU, Vitoria-Gasteiz, Spain	Our qualitative study is focused on a two-year monitoring of teachers' (N=6) views on CLIL implementation in a rural multilingual setting in Galicia. The teachers were monitored by means of interviews held between 2012 and 2014.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.17	2019	Spokes in the Wheels of CLIL for Multilingualism or How Monolingual Ideologies Limit Teacher Training	Martí, Otilia; Portolés, Laura	Universitat Jaume I, Castelló, Spain	In line with van Kampen et al.'s (2018) research about specialist and practitioner perceptions on the goals for CLIL in the Netherlands, the present study addresses Hüttner, Dalton-Puffer and



						Smit's (2013) call for investigating teachers' beliefs about CLIL in European countries like Spain where this teaching approach is highly institutionalized.
CAPES / ERIC	International education studies, 2019, Vol.12(10), p.114	2019	Exploring EFL Teachers' Perceptions of CLIL and Its Implementation in the Saudi EFL Context	Hashmi, Uzma Manzur	Alfarabi Private College, Jeddah, Saudi Arabia	This study aims to explore the perceptions of English as Foreign Language (EFL) teachers about the notion of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Saudi EFL contexts. The veteran EFL teachers share their views regarding the application and implementation of CLIL approach.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.366-383	2017	Searching for identity and focus: towards an analytical framework for language teachers in bilingual education	Dale, Liz; Oostdam, Ron; Verspoor, Marjolijn	Netherlands	In CLIL contexts, school subjects are taught in an additional language, allowing learners to acquire the target language through meaningful use. To explore and

						explain the choices language teachers have, this review examines international research from the last 25 years with a primary focus on secondary schools.
CAPES / Taylor & Francis / Research Gate	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 May 2016, Vol.19(3), pp.266-295	2014	Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which in-service teachers consider they have in order to adapt to a bilingual education model. A detailed diagnosis of where we currently stand in this process of preparation for CLIL models in Europe is provided.
CAPES / DOAJ	Educazione Linguistica Language Education, 01 June 2019, Vol.8(3)	2020	Content Teachers' Perspectives from a CLIL Methodology Training Course	Laura Tommaso	Università degli Studi del Molise, Italia	The purpose of this study is to explore upper secondary teachers' perceptions, attitudes, and needs regarding a CLIL methodology teacher training course offered by the Language

						Centre of the University of Molise in the year 2017-2018.
CAPEs / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2015, Vol.18(4), pp.409-425	2015	Strategic and organizational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers	Pavón Vázquez, Víctor; Ávila López, Javier; Gallego Segador, Arturo; Espejo Mohedano, Roberto	Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain	The aim of this study is to investigate if content and language teachers are able to plan a number of different types of coordination at the curricular level: between the foreign language (FL) subject and the content subjects, between the language subjects (L1 and FL) and between the content subjects.
CAPEs / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 17 February 2018, Vol.21(2), pp.222-236	2016	Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices	van Kampen, Evelyn; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – ICLON, Leiden, Netherlands	In recent years, a surging uptake of content and language integrated learning (CLIL) has permeated the European context. This article presents the outcomes of a study about the self-reported pedagogical practices of CLIL teachers in the Netherlands.

CAPES / DOAJ	Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 01 April 2019, Vol.8(3), pp.238-267	2019	Effects of CLIL-based approaches on pre-service teachers' learning in teacher education programs	Sakae Onoda	Juntendo University, Tokyo	This paper presents an investigation into the effects of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach on the development of critical thinking skills and English interactional skills of undergraduate pre-service teachers in Japan.
CAPES / SCOPUS	Ikala, 1 September 2017, Vol.23(1), pp.45-64	2017	Content- and language-integrated learning- based strategies for the professional development of early childhood education pre-service teachers	Alvira, R.; Doria, Y.L.G.	Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.	This research article presents the results of an exploratory study that was conducted with a group of 14 early childhood education pre-service teachers at a private Colombian university. It intended to determine: 2) The amount of concepts related to the previous topics pre-service teachers were able to learn in a 7-session (14 face-to-face hours) course based on a methodology inspired

						by the approach of Content and Language Integrated learning (CLIL).
CAPEs / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Towards a professional development tool for teachers of English in bilingual streams: the dynamics of beliefs and practices	Dale, L.; Oostdam, R.; Verspoor, M.	Netherlands	This study highlights tensions and challenges experienced by language teachers in CLIL contexts. Using an example from the Netherlands, it explores the pedagogical and collaborative practices of Teachers of English in Bilingual streams (TEBs).
CAPEs / Taylor & Francis	Cultura y educacion, 01 October 2016, Vol.28(4), pp.738-770	2016	A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes	Durán-Martínez, Ramiro; Beltrán-Llavador, Fernando; Martínez-Abad, Fernando	Universidad de Salamanca, Spain	This article aims to report on a contrastive analysis between the perceptions of novice and expert teachers on four key dimensions of implementing CLIL (Content and Language Integrated Learning) in primary and secondary schools in Spain.

CAPES / DOAJ	Pulso: Revista de Educación, 01 January 2016, Issue 39, pp.59-78	2016	Opinions, perceptions and attitudes of a group of students taking a Bilingual Infant Teacher Training Degree: an empirical study	Raquel Fernández Fernández; Matthew Johnson	Centro Universitario Cardenal Cisneros, Madrid, Spain	The present article focuses on the opinions, perceptions and attitudes of a group of students (N=23) taking the CLIL itinerary on their Infant Teacher Training Degrees.
CAPES / Science Direct	Journal of English for academic purposes, November 2020, Vol.48	2020	Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts	María Luisa Pérez Cañado	Universidad de Jaén, Jaén, Spain	The outcomes provide a comprehensive picture of the main teacher training needs in this monolingual setting and point to the desirability of “CLIL-izing” EMI, that is, of including an overt language focus (especially on EAP) in the training provided.
CAPES / Gale Academic Onefile	Babel, 2015, Vol.49(2), p.16(12)	2015	Implementing a content and language integrated learning program in New South Wales primary schools: teachers' perceptions of the challenges and opportunities	Fielding, Ruth; Harbon, Lesley	Australia	This paper focuses on reporting the perceptions of teachers (the bilingual teachers themselves, the support (classroom and assistant) teachers and senior executive teachers at each school) in relation to the implementation of

						CLIL in the Australian context.
CAPES / Science Direct	System (Linköping), July 2020, Vol.91	2020	Can engaging L2 teachers as material designers contribute to their professional development? findings from Colombia	Banegas, Darío Luis; Corrales, Kathleen; Poole, Paige	Barranquilla, Colombia.	The aim of this case study, which employed mixed methods, is to describe the extent to which university EFL teachers from a Colombian university developed professionally as they engaged in developing materials for content and language integrated learning (CLIL) courses.
CAPES / Taylor & Francis	European journal of teacher education, 14 March 2016, Vol.39(2), pp.202-221	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Univerdidad de Jaén, Jaén, Spain	The macro-study has designed, validated and administered four sets of questionnaires to 706 informants across the whole of Europe, which have allowed a detailed diagnosis of language teachers' training needs in terms of linguistic and intercultural competence, theoretical and

						methodological aspects based on the new options associated to Content and Language Integrated Learning (CLIL), teaching materials and resources, and ongoing professional development.
CAPES / ERIC	Universal Journal of Educational Research, 2017, Vol.5(12), p.134	2017	Tapping into the Intellectual Capital at the University	Griffith, Mary	Faculty Modern Languages, University of Málaga, Spain	Content and Language Integrated Learning (CLIL) is as full of challenges as it is of possibilities. We will explore the challenges while seeking realistic solutions as eight Computer Science professors teach their subjects through English for the first time. We hope to gain insights into the bilingual classroom at the university level where teacher training can aid in professional development.



CAPES / SCOPUS	Asian EFL Journal, December 2013, Vol.15(4), pp.231-247	2013	Digital storytelling: Integrating language and content in the training of pre-service teachers	Hanington, L.M.; Pillai, A.D.; Foong, K.P.	Nanyang Technological University, Singapore	This article discusses a Digital Storytelling course that is used as a means to promote pre-service teachers' own language proficiency and at the same time develop their awareness of teaching techniques they can later adopt in their own classrooms. It looks at how three teacher educators at the National Institute of Education, Singapore interpreted the course and at how content, in this case teaching ideas and approaches, was integrated with activities promoting language development.
CAPES / DOAJ	Revista complutense de educación, 01 July 2018, Vol.29(3), pp.865-880	2017	A Comparative Analysis of Teachers' Perceptions of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Education	Durán-Martínez, Ramiro	Universidad de Salamanca, Spain	The aim of this article is to report on a contrastive analysis between the perceptions of primary and secondary school

						teachers participating in bilingual programmes. In general terms, primary teachers show a greater methodological awareness with a teaching approach which is closer to CLIL practice, whereas secondary teachers are more concerned with the aspects related to the teaching of subject contents in English.
CAPES / DOAJ	Higher learning research communications, 01 March 2014, Vol.4(1)	2014	Improving bilingual higher education: Training university professors in content and language integrated learning	Birgit Strotmann; Victoria Bamond; José M. López Lago; María Bailen; Sonia Bonilla; Francisco Montesinos	Spain, Malaysia, P.R. China and Turkey	The current study aims to gather and share preliminary data concerning CLIL in higher education at several universities in different countries. A questionnaire and brief description of the project and its objectives were emailed to all teachers at a Spanish university listed as having taught content courses in

						English in the last academic year, and to all the Language Center directors within the network with instructions to pass the questionnaire along to the CLIL teachers at their respective universities.
CAPES / ERIC	Teaching English with technology, 2016, Vol.16(4), p.3	2016	Open Educational Resources, ICT and Virtual Communities for Content and Language Integrated Learning	Cinganotto, Letizia; Cuccurullo, Daniela	INDIRE, Rome, Italy	Starting with a brief theoretical background on CLIL, the article focuses on OER (Open Educational Resources) and digital tools that have strongly changed and reshaped the educational landscape, offering a lot of opportunities for CLIL teachers and trainers.
CAPES / DOAJ	Verbum, 01 February 2013, Vol.4	2013	Avenues for Peer Development in Cross-subject Teams	Roma Valiukienė	Vilnius University, Vilnius, Lithuania	The reflections are based on the experiences in the CLIL project

						implemented by the Institute of Foreign Languages of Vilnius University, and comparisons are made regarding the purposes and ways of collaboration between subject and language teachers in secondary schools and universities.
--	--	--	--	--	--	---

**APÊNDICE C: CAPES - TP 2 (A)**

<b>Tópico de pesquisa 2 - Conhecimentos docentes (Publicações nacionais) - Combinação de busca: CLIL OR "Pós-método" AND saberes OR conhecimento OR experiência OR qualificação OR competência OR domínio OR eficiência (didático* OR pedagógico* OR docente* OR "do professor")</b>						
<b>Portal Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPE DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 308-322, jul./dez., 2017	2017	Possibilidades para o ensino de língua inglesa na era pós-método – um relato de experiência de estágio	Claudia Marchese Winfield; Daniele Carla de Moraes; Fernanda Sanches Busch	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	Este artigo é relato de experiência de estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa que propõe uma prática de ensino da Língua Inglesa aliada à teoria de acordo a visão pós-método de ensino da L2, levando em consideração postulados da área de leitura na L2 de acordo com a perspectiva cognitiva. As experiências relatadas indicam que a perspectiva adotada levou a uma prática que foi considerada significativa pelas professoras em formação envolvidas, pois as atividades foram realizadas pelos alunos e pelas alunas com perceptível motivação e engajamento.

**APÊNDICE D: CAPES - TP 2 (B)**

<b>Tópico de pesquisa 2 - Conhecimentos docentes (Publicações internacionais) - Combinação de busca: CLIL OR “Post-method” AND teacher* OR educator* (background OR competence OR knowledge OR accountab* OR achievement OR expertise OR perform* OR evaluation OR skill* OR characteristic* OR effective*)</b>						
<b>Portal / Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPE / ERIC	English Language Teaching, v5 n4 p65-73 Apr 2012	2012	From Method to Post Method: A Panacea!	Masouleh, Nima Shakouri	Roudbar Branch, Islamic Azad University, Iran	Furthermore, the author claimed the concept of post-method is not plausible by novice teachers. For the fulfillment of post-method perspectives, the whole system must be touched upon, not just a teacher as the key feature of post method. And if it is said there should be an attempt to find an alternative to method, is it really logical to imagine that even a novice teacher must seek for it? The one who first must be provided with some packages of principles in order to begin his teaching job? There is not a place to discuss whether a teacher should adopt a method or not, but what is plausible is that method is always present everywhere even in the body of the phrase like post-method.
CAPE / ERIC	English Language Teaching, v10 n5 p234-242 2017	2017	Language Practitioners' Reflections on Method-based and Post-method Pedagogies	Abdul Fattah Soomro; Mansoor S. Almalki2	Taif University, Kingdom of Saudi Arabia	This small-scale study explores English language practitioners' experience and their views about applying method-based and post-method pedagogies.
CAPE / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n2 p425-436 Apr 2018	2018	The Relationship between English Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness	Khodabak hshzadeh, Hossein; Arabi, Mahdi;	Islamic Azad University, Torbat-e Heydarieh, Iran	The main purpose of this study is to investigate the relationship between English Foreign Language (EFL) teachers' willingness and conformity with post-method pedagogy and their teaching effectiveness.

				Samadi, Farideh		
CAPEP / DOAJ	English Language Teaching Vol. 3, No. 1, pp.89- 109, 2016	2016	The Familiarity of EFL Teachers with Post-Method: Considering their Field of Study	Mir Habib Aboulalaei ; Jafar Poursalehi ; Yaser Hadidi	Tabriz University, Tabriz, Iran	This study principally sets out to explore any correlation between the field of study taught and the teachers' attitudes towards the post-method strategies at hand today.
CAPEP / Taylor & Francis	Cogent Education Volume 7, 2020 - Issue 1	2020	Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review	Jawad Golzar	Herat University, Herat, Afghanistan	This paper presents a systematic review of 37 empirical studies that explored English teacher identity, and its formation through classroom practices from 1997 to 2020. After excluding 26 non-relevant studies from 63 articles, the remaining research has been analyzed through a systematic process to get salient themes that can be best cognized in terms of identity (re)construction issues among English language teachers, how they implement critical and post-method pedagogy, and reflect it in their classroom practices.
CAPEP / Science Direct	Teaching and Teacher Education - Volume 65, July 2017, Pages 61-70	2017	Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context	Sotiria Pappa; Josephine Moate; Maria Ruohotie- Lyhty; Anneli Etelapelto	University of Jyväskylä, Finland	This study explores the professional identity of Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers in Finnish primary education. It aims at explaining how CLIL teachers negotiate their pedagogical and relational identity, and how identity agency is exercised in negotiating a more encompassing professional identity.
CAPEP / Taylor & Francis	Theory Into Practice, 57:212– 221, 2018	2018	Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training	María Luisa Pérez Cañado	The Ohio State University, Ohio, USA	This article focuses on a key issue for the sustainability of bilingual education: teacher training for content and language integrated learning (CLIL). It begins by canvassing the main innovations affecting teacher training

						within the current CLIL panorama in terms of the CLIL teacher training profile and the interesting evolution that research into the topic has undergone.
CAPE / Wiley Online Library	The Modern Language Journal, September 2013, Vol.97(3), pp.655-669	2013	'Zip Your Lips' or 'Keep Quiet': Main Teachers' and Language Assistants' Classroom Discourse in CLIL Settings	Dafouz, Emma; Hibler, Abbie	Madrid, Spain	This article sets out to describe how these two different groups of educators interact in the classroom, how they distribute their corresponding teaching roles, and how these roles are articulated linguistically.
CAPE / Oxford Acade mic Journal s	ELT Journal, Volume 71, Issue 4, October 2017, Pages 478-490	2016	What makes CLIL leadership effective? A case study	David Soler, Maria González- Davies, Anna Iñesta	Catalan, Spain	The main purpose of this article is to examine how three schools have implemented successful CLIL programmes in the Catalan context by analyzing, from a leadership perspective, the perceptions and practices of the schools' principals, English department heads, and CLIL teachers.
CAPE / EBSC O / Taylor & Francis	Theory Into Practice. Summer201 8, Vol. 57 Issue 3, p185-195. 11p.	2018	Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe	San Isidro, Xabier	University of the Basque Country UPV/EHU	This has led teachers enrolled in multilingual educational programs to reconsider, rediscover, and reinvent their practice. However, although methodological commonalities exist, the full significance of CLIL implementation goes beyond methodology, because it develops out of the synergy brought about by integrating language learning methods and methodologies related to the learning of other subject matter. CLIL is a reconceptualization, a philosophy of language learning, an approach. This article addresses the analysis of existing research on CLIL implementation, along with its pedagogical implications and its impact on remodelling teaching practice.



CAPEP /DOAJ	Applied research on English language, 01 July 2017, Vol.6(3), pp.363-386	2017	A Putative Model of Transformative Teaching Self	Seyyed Mohammad Ali Soozandeh far; Rahman Sahragard	Shiraz University, Iran	The findings of the study were put into a putative model, delineating Iranian EFL teachers' transformative teaching self at its core, which can constantly stimulate the teachers' three interactive triplex identity types, i.e. conformational, critical, and mediational identities.
CAPEP /ERIC	International Journal of Instruction, v11 n4 p445-466 Oct 2018	2018	The Knowledge-Base of Pre-Service and In-Service Iranian EFL Teachers in Teacher Education Programs	Sahragard, Rahman; Saberi, Leila	Shiraz University, Iran	This study investigated the knowledge base of pre-service and in-service teacher education in Iran. In so doing, a teacher education knowledge base, and a knowledge base effectiveness questionnaire, developed by Jadidi and Bagheri (2014) were used.
CAPEP / Science Direct	Teaching and teacher education, February 2018, Vol.70, pp.165-174	2017	The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers	Oattes, Huub; Oostdam, Ron; de Graaff, Rick; Wilschut, Arie	Amsterdam University of Applied Sciences, The Netherlands	The role of subject teachers in content and language integrated learning (CLIL) has received little attention, since most research focuses on language learning results of students. This exploratory study aims to gain insight into the perceptions of Dutch bilingual education history teachers by comparing teaching CLIL with regular history teaching.
CAPEP /DOAJ	Beyond words, 01 November 2013, Vol.1(1), pp.1-22	2013	Critical Pedagogy in TESL/TEFL: How Far Can We Go?	Mateus Yumarnamoto	School of Education, Indiana University, USA	In this post-method era, perspectives and stances gain momentum as postmodernist' educators highlight teachers' agency in transforming the students and the society. In this framework, this paper discusses two approaches in teaching English as a second or foreign language (TESL/TEFL). The first perspective is critical pedagogy and the second is pragmatic pedagogy. By discussing the two important perspectives, this paper

						aims at understanding the path for better practices, both in research and teaching in TESL/TEFL.
CAPES / DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015	2015	Some reflections on communicative approach postmethod and teaching practice	Abrahão, Maria Helena Vieira	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP	Este artigo busca trazer algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Inclui-se, nesta reflexão, uma avaliação das mesmas abordagens realizada por alunos de pós-graduação em linguística aplicada, em que consideram seus aspectos positivos e negativos, tanto em nível teórico como prático. Finaliza-se com alguns encaminhamentos para a formação docente.
CAPES / Taylor & Francis / ERIC	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 301-320	2013	CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe	Liss Kerstin Sylvé'n	University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden	Many studies show positive correlations between content and language integrated learning (CLIL) and the learning of English as a foreign language. However, findings from CLIL research in Sweden do not match those obtained elsewhere. The aim of this article is to show that some explanations for discrepancies in results obtained across CLIL contexts in Europe may be found in nation-specific contextual factors. Four such factors are focused on: policy framework, teacher education, age of implementation, and extramural exposure to English. The article gives an overview of these factors in four European countries: Finland, Germany, Spain, and Sweden.
CAPES / Wiley Online Library	International Journal of Applied Linguistics - Volume 28, Issue 3 p. 369-390	2018	CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a large-scale program evaluation into whether the pedagogical innovation which is associated theoretically to CLIL is actually trickling down to on-the-ground practice. The outcomes reveal that considerable headway has been made in the implementation of CLIL methodology, materials, and evaluation, although problems still continue to surface affecting diversity, parental support, and teacher training.

CAPE / Gale Acade mic Onfile	Australian Federation of Modern Language Teachers Associations - Babel, 2016, Vol.50(2-3), p.20(8)	2016	CLIL in Queensland: the evolution of 'immersion'	Simone Smala	Queensland, Australia	This paper offers insights into the Queensland context and presents interview data from program directors and teachers who reflected on teaching approaches and program structures. The teacher positions suggest that elements of CLIL have been part of Queensland immersion programs from their inception, and that 'immersion' alone might be a misleading description.
CAPE / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n2 p374- 400 Jul-Dec 2016	2016	CLIL in Italy: A General Overview	Cinganotto, Letizia	Italy	CLIL was introduced in the Italian school system in 2003 through a Reform Law. This paper is aimed at describing the most important steps of this innovation, with the relevant implications for policymakers, teachers and students.
CAPE / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v8 n2 p104- 130 Jul-Dec 2015	2015	Sharing Views of CLIL Lesson Planning in Language Teacher Education	Banegas, Dario Luis	Argentina	Argentina seems to favour CLIL (content and language integrated learning) as a language-driven approach in secondary and higher education. In this paper, I investigate curriculum development and lesson planning based on trainees' perceptions and lesson plans submitted to pass a module on Didactics as part of their formal initial English language teacher education. My aim is to compare what a group of trainees does in relation to the notion of CLIL as forward curriculum planning and the frameworks posited in the CLIL literature.

CAPEP /ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v10 n1 p49-73 Jan-Jun 2017	2017	Phrasebook: a Way out for CLIL Teachers in Thailand	Kewara, Punwalai	Thailand	This article aims to examine the possibility of providing prefabricated classroom language sentences to Thai content teachers who need language support in order to identify the appropriateness of the components of the manual and the language for classroom use, in order to create a motif of language support for other subjects. In addition, this paper aims to explore Thai mathematics teachers' perception toward the CLIL classroom.
CAPEP /ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n1 p17-36 Jan-Jun 2016	2016	Teachers Develop CLIL Materials in Argentina: A Workshop Experience	Banegas, Dario Luis	Argentina	Therefore, teachers initially educated in other paradigms need professional development opportunities to understand CLIL as an innovative language teaching approach. The aim of this article is to reflect on CLIL materials produced by a group of Argentinian teachers as part of a professional development workshop
CAPEP /SCOP US	Estudios Sobre Educacion, March 2017, Vol.32, pp.179-195	2017	Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context	Agata Muszyńska; Carmen Urpí; Alicja Gałązka	Spain	The paper is inspired by the increasing educational development of bilingualism and CLIL in Spain and the need to explore new teaching methodologies in initial teacher education in this field. On the basis of other European countries' experience, above all the United Kingdom and Poland, an academic course on drama was designed for Education students taking a degree in Early Childhood, Primary Education and/or Pedagogy. This consisted of teaching drama theory and practice, providing support with class design, and observing the application during the qualifying phase in educational institutions.

CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 334–353	2013	Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development	Cristina Escobar Urmeneta	Catalonia, Spain	This case study is part of a larger project which aims to determine the usefulness and validity of a model of a pre-service content and language integrated learning (CLIL) teacher education programme inserted in a Master's degree, whose main pedagogical option is to achieve teacher empowerment through cycles of collaborative teaching and shared reflection. More specifically, the two-fold goal of the study is to describe the nature of the student–teacher's main accomplishments on her teaching practice, if any, as well as on the quality of her reflection on that teaching practice; and to identify and characterise key stages in her developmental process throughout.
CAPES / Taylor & Francis	European Journal of Language Policy, 2016, Vol.8(1), p.29(28)	2016	Reconsidering the first steps of CLIL implementation in Vietnam	Thuy, Linh Nguyen Thi	Vietnam	This paper aims to discuss four critiques by the policy actors regarding the significance of CLIL in the Vietnamese context, teachers' readiness, students' readiness and CLIL materials. In addition, a case study was conducted to illustrate the discussion and provide a general picture of teachers' perceptions of CLIL, how they implement CLIL and the difficulties they encounter in practice.
CAPES / ERIC	English Language Teaching, v9 n2 p148-177 2016	2016	Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context	Lancaster, Nina K.	Andalusia, Spain	This article documents the findings of a study concerning the perspectives on Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the monolingual context of Jaén. The research has involved the design, validation and administration of two sets of questionnaires to 745 informants (692 students and 53 teachers) within eight secondary schools with a view to identifying student and teacher attitudes towards Andalusian CLIL in the province of Jaén. Perceptions are outlined in terms of students' use, competence and development of English in class; methodology; materials and resources and ICT; evaluation; teachers' use, competence and development of

						English in class; teacher training; mobility; improvement and motivation towards English; and coordination and organization.
CAPE / ERIC	Acta Didactica Napocensia, 2014, Vol.7(4), p.23	2014	In the Wake of Method	Anca Cehan	Moldolva, Romania	The paper is a synthesis of the preoccupations of the English language teaching profession with the space created by the disappearance of Methods. Because the Pedagogical Methodology is an important component of the teaching profession tools, we consider that such reflective discussions on the topic of Learning and Teaching Methods is very useful for all the Teachers--beginners or mentor level practitioners, or even for the Teachers Trainers. The paper presents and comments on the limits and the myths of Method, and the post-Method condition.
CAPE / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v11 n1 p87- 107 Jan-Jun 2018	2018	Towards a Cognitive- Linguistic Turn in CLIL: Unfolding Integration	Reitbauer, Margit; Fürstenber g, Ulla; Kletzenba uer, Petra; Marko, Karoline	Universid e de La Sabana, Cundinamar ca, Colombia	Therefore, this paper argues that the role of language in building knowledge has to be stressed further and made transparent to CLIL practitioners, particularly in "hard" versions of CLIL. Raising teachers' awareness of the epistemic function of language and drawing their attention to the human cognitive architecture can help them achieve a higher level of understanding of the process of integration of content and language. Using the example of a task taken from a training course for CLIL teachers, this paper describes how a focus on the cognitive architecture of learners can improve the integration of content and language in CLIL.
CAPE / DOAJ	Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em	2013	Examining Teachers Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Mari	University of Porto, Porto, Portugal	As with many an innovation, demand or desire to jump on the bandwagon often outweigh resources, which in the case of CLIL means teachers who possess appropriate levels of linguistic competence in the foreign language and knowledge of the subject specialism. Equally important is

	Didáctica de Línguas da Universidad e do Porto, 01 January 2013, Vol.4, pp.65-78					the need to adapt teaching methodology to cater for the integrated learning of both content and language. This entails a change in perspective about the foreign language as a subject to that of a tool in content learning. This paper addresses teacher roles and methodology in CLIL contexts and highlights the importance of teacher education for CLIL.
CAPES / DOAJ	Research in English Language Pedagogy, 01 March 2018, Vol.6(1), pp.117-138	2018	Teachers' Reflective Teaching and Self-Efficacy as Predictors of their Professional Success: A Case of Iranian EFL Teachers	Ali Malmir; Parisa Mohammadi	Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran	Language teacher's professional successes has become a very important topic in SLA specially after the introduction of post-method era. Furthermore, L2 teacher's professional successes can be influenced by some traits of the teachers including self-efficacy and way of teaching. The present study, therefore, was an attempt to investigate whether Iranian EFL teachers' reflective teaching and their self-efficacy can predict their professional success.
CAPES / DOAJ	Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidad e do Porto, 01 December 2015, Vol.6, pp.59-69	2015	CLIL: the added value to English language teacher education for young learners	Maria Ellison	Faculdade de Letras, Universidad e do Porto, Porto, Portugal	As teaching English to young learners (TEYL) of primary school age becomes engendered in more national curricula across Europe, deep reflection is required of those involved in teacher education as to how language teachers should be prepared for the reality of the primary educational context when it is they that are entrusted with this responsibility. In order to avoid the potential pitfalls often brought about when a new 'subject' enters a curriculum, such as isolation and disjuncture, teacher education for primary English language teachers needs to consider educational approaches that embrace the ethos of holistic, interdisciplinary learning which is at the heart of primary education. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which school subjects are taught through a foreign language.

CAPEL / Liverpool University Press	European Journal of Language Policy, 2017, Vol.9(2), p.183(20)	2017	Language policy and teacher team coordination practices in secondary CLIL schools	Concha, Julián-de-Veja; Carmen Fonseca-Mora	University of Huelva, Spain	The present case study analyses the role of coordinator teachers supporting CLIL teachers to develop pedagogical practices in their CLIL classes. Direct observation, interviews and questionnaires help to describe CLIL teams in Spanish/Andalusian secondary schools and examine the development of their professional learning.
CAPEL / SCOP US	Eesti Rakenduslingvistika Uhinu Aastaraamat, 2018, Vol.14, pp.41-57	2018	Implementing content and language integrated learning (CLIL) in Estonia: Subject and language teacher perspective	Anna Dvorjaninova, Ene Alas	Estonia	The article discusses a study exploring teacher concerns related to implementing the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach to subject teaching, using English as the medium of instruction.
CAPEL / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 01 May 2013, Vol.16(3), pp.267-284	2013	The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes	Hüttner, Julia; Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute	University of Southampton, Southampton, UK; University of Vienna, Vienna, Austria	In this paper we argue for an investigation of CLIL implementation as a form of extended language policy, which relates language management, practice and beliefs, and so expands the notion of policy well beyond a top-down legislation.
CAPEL / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism	2014	Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations	Pladevall-Ballester, Elisabet	Catalonia, Spain	The present paper presents an overview of the students', CLIL teachers' and parents' perceptions after a year of CLIL implementation in five primary schools obtained by means of opinion questionnaires and interviews.



	, 02 January 2015, Vol.18(1), pp.45-59					
CAPEP / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.275-286	2017	Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL)	Morton, Tom	Madrid, Spain	Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to bilingual education in which academic content and an additional language are taught at the same time. It is growing rapidly throughout the world, with the medium of instruction in most CLIL classrooms being English. This means that many teachers around the world are teaching academic content in English, which is neither their, nor their students', first language. There is thus a need to establish and clarify the knowledge of language necessary for these teachers to carry out teaching tasks effectively.
CAPEP / SCOPUS	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context	Karabassova, L.	Nazarbayev University Graduate School of Education, Astana, Kazakhstan	This paper reports on research into the top-down implementation of CLIL in the trilingual context of Kazakhstan, with a focus on teachers' conceptualization of integration.
CAPEP / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.384-387	2017	Postscriptum: research pathways in CLIL/Immersion instructional practices and teacher development	Dalton-Puffer, Christiane	University of Vienna, Austria	Taken together, the contributions in this special issue give an excellent account of the themes currently on the agenda of language and language education researchers working on CLIL/immersion at the school level.

CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2018, Vol.11(1), p.39	2018	Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain	Germa Alcaraz-Mármol	Universidad de Castilla-La Mancha, Spain	The participants of this study were surveyed about several aspects of their teaching practice. We compared the answers of those who have received specific methodological CLIL training and those who have not.
CAPES / SCOP US	Estudios Sobre Educacion, September 2016, Vol.31, pp.97-116	2016	Teachers' Perspectives on CLIL and Classroom Innovation in a Method based on Drama Games	Breidbach, S.; Medina-Suárez, J.	Humboldt-Universität zu Berlin Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	This paper presents an analysis of a set of semi-structured interviews conducted with a group of CLIL and non-CLIL teachers from Germany and Spain on topics related to CLIL and the use of drama games. The purpose of this study is to determine the conceptualizations and attitudes they have about these two methods and the combination of both.
CAPES / EBSCO	European Journal of Teacher Education. Apr2016, Vol. 39 Issue 2, p202-221. 20p.	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which pre- and in-service teachers, teacher trainers, and coordinators consider they have in order to adapt to a bilingual education model.
CAPES / DOAJ	Bellaterra Journal of Teaching & Learning	2015	Reflecting on CLILinnovation. An interview with Do Coyle and Elisabet Pladevall	Inma Piquer Vives; Neus	Universitat de Barcelona, Spain	The authors reflect on the role of CLIL in experimental teaching, teacher education and university research, from discussions with Prof. Do Coyle (University of Aberdeen, Scotland) and Dr. Elisabet Pladevall (Universitat

	Language & Literature - Vol. 8(1), Feb-Mar 2015, 86-93			Lorenzo Galés		Autònoma de Barcelona, Catalonia), in the framework of the Masters in Advanced English Studies at the Universitat Autònoma de Barcelona (January 2014).
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 389-394	2013	Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice	Jasone Cenoz	University of the Basque Country, UPV/EHU, Gipuzkoa, Spain	This issue includes eight studies on different aspects of language policy, pedagogical practices, and teacher training in school contexts where a foreign language is used to teach curricular content (CLIL).
CAPES / Taylor & Francis	Language and education, 02 January 2014, Vol.28(1), pp.1-18	2014	Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges	Roiha, Anssi Sakari	Finland	Especially, this combination of a qualitative case study and quantitative survey examines (1) primary teachers' perceptions of differentiation, (2) the differentiation methods the teachers use in CLIL education and (3) the challenges of differentiation they identify.
CAPES / SpringerLink	Language Policy, 2018, Vol.17(4), pp.479-499	2018	CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school	Codó, Eva; Patiño-Santos, Adriana	Catalan, Spain	The introduction of English and other foreign languages as media of instruction, which is generally referred to as content and language integrated learning (CLIL), has transformed the teaching experiences of a large number of educators. Yet their daily struggles and personally ambivalent stances have hardly been examined. This paper addresses this overlooked area of CLIL practice by taking a critical sociolinguistic stance towards language-in-education policy.

CAPEP / SCOP US	Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.12, n.3, 41-49	2016	E-Training for The Clil Teacher: E-Tutoring and Cooperation in a Moodle-Based Community of Learning	Maria De SantoAnna De Meo	University of Naples, L'Orientale	This paper focuses on the online component of the course as it offered teachers the opportunity to experiment with new training environments based on technology, interaction and collaboration.
CAPEP / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16:3, 354-374	2013	How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a suboptimally bilingual context	Maria Grandinetti; Margherita Langellotti; Y.L. Teresa Ting	Italy	This study responds to the Italian Ministry of Education mandate that, starting the 2013–2014 academic year, CLIL be implemented in the final year of high school, during content time, by content teachers with C1-level competence in English. This decision raises numerous concerns, at least in Calabria: most content teachers have, at best, B1-level English competence and consider CLIL the final straw in an overburdened scholastic curriculum.
CAPEP / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2017, Vol.20(1), pp.69-83	2017	Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate	Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna	Italy	The purpose of this study is to open a window onto Italian Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers' language competence and the ways it is currently being assessed by presenting a specific case: one testing session of the first batch of future CLIL teachers aimed at assessing their level of competence in a foreign language, in which the authors were personally involved as decision makers, organizers and observers.
CAPEP / Taylor & Francis	Language and education, 04 March 2017,	2017	Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL	Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David	Spain	This study spans three years and examines the opinions and beliefs of CLIL teachers and management teams from three public schools located in the Basque Autonomous Community (Spain) through 24 discussion groups.

	Vol.31(2), pp.93-109		programmes and the use of the L1?			
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 April 2014, Vol.42(2), pp.123-136	2014	Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context	Koopman, Gerrit Jan; Skeet, Jason; de Graaff, Rick	Utrecht University, Utrecht, The Netherlands	Whilst CLIL teachers teaching their subject through the L2 are expected to support language learning in their lessons, little is known about these teachers' knowledge of language pedagogy. This article reports on a small-scale research project in a Dutch CLIL context, which explores experienced CLIL subject teachers' practical knowledge base regarding the actions and activities for language learning in their lessons.
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, April 2015, Vol.8(1), p.1	2015	A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain	Guillamón -Suesta, Francisco; Renau, Maria Luisa	Spain	Our first objective of this work involves defining whether some content subjects in some secondary schools of the area are being delivered using English as the vehicular language or not. Secondly, the study also pursues to detect the attitudes and background of the English and the content teachers of those centers in relation to CLIL by means of two types of CLIL questionnaires.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 15, No. 5, September 2012, 573-592	2012	Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts	Méndez García, María Del Carmen; Pavón Vázquez, Víctor	Spain	By analyzing the perceptions and reflection on the actual performance of teachers involved in CLIL programmes in Andalusia, a Spanish monolingual autonomous community, this article aims to identify the existence of collaborative work among teachers, the advantages of such collaboration and the benefits of using the two languages.

CAPEO / EBSCO	Journal of Physical Education and Sport ® (JPES), 17(3), Art 174, pp. 1130 - 1138, 2017	2017	CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context	Celina, S.-G.; Oscar, C.-B.	Spain	The aim of the study is to know, from the PE teachers' viewpoint, whether the essence of PE is subjected to so substantial modifications due to the introduction of CLIL that jeopardize its idiosyncrasy. We opt for a pure qualitative research method based on semi-structured interviews.
CAPEO / DOAJ	Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan Volume: 1 Nomor: 9 Bulan September Tahun 2016 Halaman: 1853—1863	2016	Teachers' Attitudes Toward the Use of CLIL in ESP Classes	Noverita Wahyuningsih; Utami Widiati; Mirjam Anugerahwati	State University of Malang, Malang, Indonesia	The present study aims at reporting research findings on teachers' attitudes toward the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in the teaching of English for specific purposes (ESP), in terms of teaching material, teaching method, teaching media, and assessment.
CAPEO / DataCite	EL.LE [online] ISSN 2280-6792 Vol. 5 – Num. 3 – Novembre 2016	2016	An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers	Bier, Ada	(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)	An investigation on the differences in terms of methodological awareness has been carried out between teachers who have been teaching in CLIL since before it became compulsory in the last year of high school (in 2014/15) and teachers who started teaching in CLIL as from 2014/15. Implications will be discussed and suggestions for practice and further research will be offered.

CAPEL / SCIEL O	Colomb. Appl. Linguist. J. vol.17 no.1 Bogotá Jan./June 2015	2015	Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language	Jermaine McDougal d	Universidad de La Sabana, Chía, Colombia	This paper is a preliminary report on the "CLIL State of the Art" project in Colombia, drawing on data collected from 140 teachers regarding their attitude, perceptions of, and experiences with CLIL.
CAPEL / DOAJ	Pulso: Revista de Educación, 01 January 2016, Issue 39, pp.35-57	2016	Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration	Gemma Delicado Puerto; Víctor Pavón Vázquez	Spain	This study analyzes the implementation of a framework of collaboration between university teachers and experienced bilingual teachers.
CAPEL / SCOP US	Elia, 2015, Vol.15, pp.135-158	2015	CLIL In Three Spanish Monolingual Communities: The Examples of Extremadura, Madrid And La Rioja	Borja Manzano Vázquez	University of Granada, Spain	The major aim of this paper is to discuss the implementation of CLIL methodology in three Spanish monolingual communities (Extremadura, Madrid, and La Rioja) so as to suggest future actions to improve its development. In doing so, it will look into the similar and distinctive traits of CLIL implementation initiatives in these communities as well as analysing the various teacher training programmes designed to prepare teachers for bilingual education and what CLIL research has concluded in the Extremadura, Madrid and La Rioja area to date.
CAPEL / Taylor & Francis	European Journal of Teacher EducationA quatic Insects Vol. 34, No. 3,	2011	The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom	Moate, Josephine Marie	University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland	This investigative research is based on six teacher interviews intended to access the teachers' own understanding of how foreign language mediated teaching impacts their professional integrity. The interviews aimed to explore how CLIL teachers experience the change in language, how new demands are encountered and handled.

	August 2011, 333–346					
CAPEs / DOAJ	Pulso: Revista de Educación, 01 January 2016, Issue 39, pp.141-157	2016	An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptychh	María Ángeles Martín del Pozo	Universidad de Valladolid,	This paper aims to contribute to the field by providing an example of a needs analysis for CLIL teacher training regarding linguistic requirements of teaching content subjects through English.
CAPEs / SCOP US	Journal of English Studies, 2017, Vol.15, pp.235-260	2017	Analyzing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Vázquez, V.P.; García, M.C.M.	Andalusia, Spain	A decisive factor in teaching seems to be teachers' perception of their own professional identity, pedagogical standpoints, and performance. The aim of this study is to investigate their understanding of how CLIL influences content and language teachers' perceptions on the roles they take and on their own professional development.
CAPEs / SCOP US	Language Learning Journal, 2014	2014	Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context	Koopman, G.J.; Skeet, J.; de Graaff, R.	D	This article reports on a small-scale research project in a Dutch CLIL context, which explores experienced CLIL subject teachers' practical knowledge base regarding the actions and activities for language learning in their lessons.
CAPEs / DOAJ	Acta Scientiarum : education, 01 December 2016, Vol.39(1), pp.41-53	2017	Trainee primary-school teachers' perceptions on CLIL instruction and assessment in universities: A case study	María Victoria Guadamill as Gómez	Universidad de Castilla La Mancha, Ciudad Real, Espanha	Firstly, this case study reviews the legislation for bilingual programs in Spain. Secondly, it describes teacher training through a CLIL course within the Faculty of Education at the University of Castilla-La Mancha, focusing on the methodology and evaluation procedures followed in the course. Thirdly, this paper refers to the method performed to evaluate students' perceptions of the CLIL training and assessment process.



CAPEP / DOAJ	Linguae & (Milano), 01 November 2019, Vol.18(2), pp.81-104	2019	Teaching Materials and CLIL Teaching	Maria Antonietta Marongiu	Italy	Thus, this article aims to examine the published TM currently available on the market from a methodological viewpoint. The material analysed and the methodology applied here were used in teacher education programmes for future CLIL teachers in which the author of this paper was involved as a teacher trainer of the University of Cagliari Language Centre.
CAPEP / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2019, Vol.22(5), pp.593-613	2019	Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources	Pappa, Sotiria; Moate, Josephine; Ruohotie-Lyhty, Maria; Eteläpelto, Anneli	Finland	To examine tensions and resources in CLIL teachers' work lives, a holistic and dynamic theoretical conceptualization of teacher agency is suggested, paying particular attention to the classroom, professional relationships and the wider sociocultural environment.
CAPEP / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.207	2020	Influencing Factors on In-Service Teachers' Competence in Planning CLIL	Custodio-Espinar, Magdalena	Universidad Pontificia Comillas, Spain	This article explores this competence and reports on the several factors that influence the level of integration of CLIL methodological principles in the lesson planning style of in-service teachers at primary and secondary education.
CAPEP / ERIC	Latin American journal of content &	2019	Teacher Professional Development in Language-Driven CLIL: A Case Study	Darío Luis Banegas	Argentina	The aim of this study is to explore the effects of a continuing professional development course delivered in 2018 to support language-driven CLIL implementation in state secondary schools in Argentina.

	language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.242					
CAPES / ERIC	GIST Education and Learning Research Journal, 2019, Issue 18, p.109	2019	Situated Practice in CLIL: Voices from Colombian Teachers	Torres-Rincón, Juan Carlos; Cuesta-Medina, Liliana Marcela	Universidad de la Sabana, Colombia	The purpose of this exploratory qualitative study was to determine the factors and conditions that intervene in the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) in diverse Colombian educational contexts. Findings revealed that teachers still have complications understanding CLIL as an approach that goes beyond the mere usage of the target language in content.
CAPES / GOOGLE	Journal of Language Teaching and Research, May, 2014, Vol.5(3), p.592(7)	2014	Postmethod era and glocalized language curriculum development: a fresh burden on language teachers. (Report)	Ahmadian , Mehrshad; Rad, Saeedeh Erfan	Islamic Azad University, Iran	As a result of postmethod pedagogy, the teacher comes to the center of language learning and teaching and his/her beliefs, experiences and knowledge are greatly valued.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(4), p.149	2019	Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain	Campillo, José María; Sánchez, Raquel; Miralles, Pedro	University of Murcia, Murcia, Spain	The aim of this article is to report primary teachers' perceptions of the most relevant aspects of CLIL teaching of Science and Social Science in Primary Education in the Region of Murcia. Their perceptions of this integrated approach are crucial to meet their needs, coordinate their efforts and develop good practice.

CAPE / SCOP US / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2019	2019	CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end	Nina Lazarević	Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia	The present study is a mixed methods approach that explores subject teachers' views on teaching sciences in English in a context where English is a foreign language, as well as how different teaching philosophies and school atmosphere may influence their work in bilingual science classes.
CAPE / SAGE	Language teaching research : LTR, January 2020, Vol.24(1), pp.94-104	2020	Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective	Lucilla Lopriore	Roma Tre University, Rome, Italy	This contribution explores the emerging scenarios where English is increasingly used to teach content by subject-matter as well as by English language teachers, and identifies the educational implications occurring in these practices in countries where English is not the first language.
CAPE / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism , 13 September 2020, Vol.23(8), pp.855-871	2017	Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands	van Kampen, Evelyn; Meirink, Jacobiene; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – Iclon, Leiden, Netherlands	This article reports a study investigating practitioner and specialist perceptions about the goals and practices of CLIL in the Netherlands, one of few countries where CLIL provisions are highly institutionalized at the national level.
CAPE / Taylor	International journal of	2017	Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in	Lo, Yuen Yi	University of Hong Kong, Hong	This study implemented a 6-month professional development programme for a group of content subject teachers in CLIL in Hong Kong. With data gathered with

& Francis	bilingual education and bilingualism , 03 October 2019, Vol.22(7), pp.818-832		CLIL: does professional development help?		Kong, China	questionnaires, interviews, lesson observations and post-lesson reflections, this paper reports the trajectory of three case teachers who seemed to experience different degrees of changes in beliefs and language awareness.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 January 2020, Vol.48(1), pp.81-98	2019	Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination	Vázquez, Víctor Pavón; Lancaster, Nina; Callejas, Carmen Bretones	Andalusia, Spain	This paper presents the outcomes of a Spanish study on aspects of the background, skills and perceptions of three groups of teachers – content teachers, language teachers and language assistants – working to implement CLIL in the monolingual area of Andalusia, Spain.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.1	2019	Monitoring of Teachers' Views on Both CLIL and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study	San Isidro, Xabier; Lasagabaster, David	University of the Basque Country UPH/EHU, Vitoria-Gasteiz, Spain	Our qualitative study is focused on a two-year monitoring of teachers' (N=6) views on CLIL implementation in a rural multilingual setting in Galicia. The teachers were monitored by means of interviews held between 2012 and 2014.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.17	2019	Spokes in the Wheels of CLIL for Multilingualism or How Monolingual Ideologies Limit Teacher Training	Martí, Otilia; Portolés, Laura	Universitat Jaume I, Castelló, Spain	In line with van Kampen et al.'s (2018) research about specialist and practitioner perceptions on the goals for CLIL in the Netherlands, the present study addresses Hüttner, Dalton-Puffer and Smit's (2013) call for investigating teachers' beliefs about CLIL in European countries like Spain where this teaching approach is highly institutionalized.

CAPES / ERIC	International education studies, 2019, Vol.12(10), p.114	2019	Exploring EFL Teachers' Perceptions of CLIL and Its Implementation in the Saudi EFL Context	Hashmi, Uzma Manzur	Alfarabi Private College, Jeddah, Saudi Arabia	This study aims to explore the perceptions of English as Foreign Language (EFL) teachers about the notion of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Saudi EFL contexts. The veteran EFL teachers share their views regarding the application and implementation of CLIL approach.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.366-383	2017	Searching for identity and focus: towards an analytical framework for language teachers in bilingual education	Dale, Liz; Oostdam, Ron; Verspoor, Marjolijn	Netherlands	In CLIL contexts, school subjects are taught in an additional language, allowing learners to acquire the target language through meaningful use. To explore and explain the choices language teachers have, this review examines international research from the last 25 years with a primary focus on secondary schools.
CAPES / Taylor & Francis / Research Gate	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 May 2016, Vol.19(3), pp.266-295	2014	Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which in-service teachers consider they have in order to adapt to a bilingual education model. A detailed diagnosis of where we currently stand in this process of preparation for CLIL models in Europe is provided.
CAPES / DOAJ	Educazione Linguistica Language Education, 01 June	2020	Content Teachers' Perspectives from a CLIL Methodology Training Course	Laura Tommaso	Università degli Studi del Molise, Italia	The purpose of this study is to explore upper secondary teachers' perceptions, attitudes, and needs regarding a CLIL methodology teacher training course offered by the Language Centre of the University of Molise in the year 2017-2018.

	2019, Vol.8(3)					
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism , 04 July 2015, Vol.18(4), pp.409-425	2015	Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers	Pavón Vázquez, Víctor; Ávila López, Javier; Gallego Segador, Arturo; Espejo Mohedano, Roberto	Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain	The aim of this study is to investigate if content and language teachers are able to plan a number of different types of coordination at the curricular level: between the foreign language (FL) subject and the content subjects, between the language subjects (L1 and FL) and between the content subjects.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism , 17 February 2018, Vol.21(2), pp.222-236	2016	Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices	van Kampen, Evelyn; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – ICLON, Leiden, Netherlands	In recent years, a surging uptake of content and language integrated learning (CLIL) has permeated the European context. This article presents the outcomes of a study about the self-reported pedagogical practices of CLIL teachers in the Netherlands.
CAPES / DOAJ	Revista electrónica de investigación y docencia	2019	Effects of CLIL-based approaches on pre-service teachers' learning in teacher education programs	Sakae Onoda	Juntendo University, Tokyo	This paper presents an investigation into the effects of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach on the development of critical thinking skills and English interactional skills of undergraduate pre-service teachers in Japan.

	creativa, 01 April 2019, Vol.8(3), pp.238-267					
CAPES / SCOP US	Ikala, 1 September 2017, Vol.23(1), pp.45-64	2017	Content- and language-integrated learning- based strategies for the professional development of early childhood education pre-service teachers	Alvira, R.; Doria, Y.L.G.	Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.	This research article presents the results of an exploratory study that was conducted with a group of 14 early childhood education pre-service teachers at a private Colombian university. It intended to determine: 2) The amount of concepts related to the previous topics pre-service teachers were able to learn in a 7-session (14 face-to-face hours) course based on a methodology inspired by the approach of Content and Language Integrated learning (CLIL).
CAPES / SCOP US / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Towards a professional development tool for teachers of English in bilingual streams: the dynamics of beliefs and practices	Dale, L.; Oostdam, R.; Verspoor, M.	Netherlands	This study highlights tensions and challenges experienced by language teachers in CLIL contexts. Using an example from the Netherlands, it explores the pedagogical and collaborative practices of Teachers of English in Bilingual streams (TEBs).
CAPES / Taylor & Francis	Cultura y educacion, 01 October 2016, Vol.28(4), pp.738-770	2016	A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes	Durán-Martínez, Ramiro; Beltrán-Llavador, Fernando; Martínez-Abad, Fernando	Universidad de Salamanca, Spain	This article aims to report on a contrastive analysis between the perceptions of novice and expert teachers on four key dimensions of implementing CLIL (Content and Language Integrated Learning) in primary and secondary schools in Spain.

CAPE /DOAJ	Pulso: Revista de Educación, 01 January 2016, Issue 39, pp.59- 78	2016	Opinions, perceptions and attitudes of a group of students taking a Bilingual Infant Teacher Training Degree: an empirical study	Raquel Fernández Fernández ; Matthew Johnson	Centro Universitario Cardenal Cisneros, Madrid, Spain	The present article focuses on the opinions, perceptions and attitudes of a group of students (N=23) taking the CLIL itinerary on their Infant Teacher Training Degrees.
CAPE / Science Direct	Journal of English for academic purposes, November 2020, Vol.48	2020	Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts	María Luisa Pérez Cañado	Universidad de Jaén, Jaén, Spain	The outcomes provide a comprehensive picture of the main teacher training needs in this monolingual setting and point to the desirability of “CLIL-izing” EMI, that is, of including an overt language focus (especially on EAP) in the training provided.
CAPE / Gale Academic Onefile	Babel, 2015, Vol.49(2), p.16(12)	2015	Implementing a content and language integrated learning program in New South Wales primary schools: teachers' perceptions of the challenges and opportunities	Fielding, Ruth; Harbon, Lesley	Australia	This paper focuses on reporting the perceptions of teachers (the bilingual teachers themselves, the support (classroom and assistant) teachers and senior executive teachers at each school) in relation to the implementation of CLIL in the Australian context.
CAPE / Science Direct	System (Linköping), July 2020, Vol.91	2020	Can engaging L2 teachers as material designers contribute to their professional development? findings from Colombia	Banegas, Darío Luis; Corrales, Kathleen; Poole, Paige	Barranquilla, Colombia.	The aim of this case study, which employed mixed methods, is to describe the extent to which university EFL teachers from a Colombian university developed professionally as they engaged in developing materials for content and language integrated learning (CLIL) courses.
CAPE / Taylor & Francis	European journal of teacher education,	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Universidad de Jaén, Jaén, Spain	The macro-study has designed, validated and administered four sets of questionnaires to 706 informants across the whole of Europe, which have allowed a detailed diagnosis of language teachers' training needs in terms of linguistic



	14 March 2016, Vol.39(2), pp.202-221					and intercultural competence, theoretical and methodological aspects based on the new options associated to Content and Language Integrated Learning (CLIL), teaching materials and resources, and ongoing professional development.
--	---	--	--	--	--	--

**APÊNDICE E: CAPES - TP 3 (A)**

<b>Tópico de pesquisa 3 - Formação docente (Publicações nacionais) - Combinação de busca: CLIL OR "Pós-método" AND formação OR desenvolvimento OR treinamento OR aperfeiçoamento OR atualização OR (didatic* OR pedagógic* OR docente* OR "do professor")</b>						
<b>Portal / Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPE / DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 308-322, jul./dez., 2017	2017	Possibilidades para o ensino de língua inglesa na era pós-método – um relato de experiência de estágio	Claudia Marchese Winfield; Daniele Carla de Moraes; Fernanda Sanches Busch	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	Este artigo é relato de experiência de estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa que propõe uma prática de ensino da Língua Inglesa aliada à teoria de acordo a visão pós-método de ensino da L2, levando em consideração postulados da área de leitura na L2 de acordo com a perspectiva cognitiva. As experiências relatadas indicam que a perspectiva adotada levou a uma prática que foi considerada significativa pelas professoras em formação envolvidas, pois as atividades foram realizadas pelos alunos e pelas alunas com perceptível motivação e engajamento.
CAPE / DOAJ	Signótica : revista do Mestrado em Letras e Lingüística, 01 March 2011, Vol.23(2), pp.459-473	2011	Formando Professores: Uma Heurística Reflexiva	Tania Gastão Saliés	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ	O presente estudo reflete criticamente sobre a formação do professor de LE à luz da condição pós-método, com o intuito de contribuir para a ação de programas de formação.
CAPE / DOAJ	Revista EntreLínguas, 01 August 2020, Vol.6(2)	2020	Ensino de Língua Estrangeira: Os Métodos	Milena Meira Ramos dos Santos	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	As metodologias de ensino de línguas mudaram/se aperfeiçoaram ao longo dos anos para atender às necessidades de professores e alunos em sala de aula.

						<p>Objetivamos, neste artigo, apresentar a evolução do ensino de línguas estrangeiras, através de uma descrição das metodologias de ensino de línguas ao longo do tempo. Descrevemos os princípios subjacentes a algumas metodologias, o papel do professor e do aluno e como a avaliação da aprendizagem é realizada.</p>
--	--	--	--	--	--	--

**APÊNDICE F: CAPES - TP 3 (B)**

<b>Tópico de pesquisa 3 - Formação docente (Publicações internacionais) - Combinação de busca: CLIL OR "Post-method" AND teacher* OR educator* (certification OR development OR preparation OR training OR education OR supervision OR qualification* OR microteaching OR "reflective teaching" OR "student teacher*")</b>						
<b>Portal Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPES / ERIC	English Language Teaching, v5 n4 p65-73 Apr 2012	2012	From Method to Post Method: A Panacea!	Masouleh, Nima Shakouri	Roudbar Branch, Islamic Azad University, Iran	Furthermore, the author claimed the concept of post-method is not plausible by novice teachers. For the fulfillment of post-method perspectives, the whole system must be touched upon, not just a teacher as the key feature of post method. And if it is said there should be an attempt to find an alternative to method, is it really logical to imagine that even a novice teacher must seek for it? The one who first must be provided with some packages of principles in order to begin his teaching job? There is not a place to discuss whether a teacher should adopt a method or not, but what is plausible is that method is always present everywhere even in the body of the phrase like post-method.
CAPES / ERIC	English Language Teaching, v10 n5 p234-242 2017	2017	Language Practitioners' Reflections on	Abdul Fattah Soomro; Mansoor S. Almalki	Taif University,	This small-scale study explores English language practitioners' experience and their views about

			Method-based and Post-method Pedagogies		Kingdom of Saudi Arabia	applying method-based and post-method pedagogies.
CAPES / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n2 p425-436 Apr 2018	2018	The Relationship between English Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness	KhodabakhshzadezHossein; Arabi, Mahdi; Samadi, Farideh	Islamic Azad University, Torbat-e Heydarieh, Iran	The main purpose of this study is to investigate the relationship between English Foreign Language (EFL) teachers' willingness and conformity with post-method pedagogy and their teaching effectiveness.
CAPES / DOAJ	English Language Teaching Vol. 3, No. 1, pp.89-109, 2016	2016	The Familiarity of EFL Teachers with Post-Method: Considering their Field of Study	Mir Habib Aboulalaei; Jafar Poursalehi; Yaser Hadidi	Tabriz University, Tabriz, Iran	This study principally sets out to explore any correlation between the field of study taught and the teachers' attitudes towards the post-method strategies at hand today.
CAPES / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n4 p445-466 Oct 2018	2018	The Knowledge-Base of Pre-Service and In-Service Iranian EFL Teachers in Teacher Education Programs	Sahragard, Rahman; Saberi, Leila	Shiraz University, Iran	This study investigated the knowledge base of pre-service and in-service teacher education in Iran. In so doing, a teacher education knowledge base, and a knowledge base effectiveness questionnaire, developed by Jadidi and Bagheri (2014) were used.
CAPES / DOAJ	Turkish online journal of qualitative inquiry, 01 April 2013, Vol.4(4), pp.55-69	2013	An Investigation into Novice English Teachers' Beliefs about Method and Post-method	Mustafa Tekin	Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey	This study which has a qualitative research design, reports on the views and beliefs of eleven novice English as a foreign language (EFL) teachers about the English language teaching (ELT) methods

			Pedagogy in Turkish EFL Context			for the purpose of examining their knowledge about and attitudes towards popular methods and post-method as well as towards current discussions in ELT and the effects of them on their reported classroom practices. In this respect, the novice teachers were interviewed by means of the video conferencing feature of the Windows Live Messenger (currently SKYPE) about their views and beliefs related to method vs. post-method discussions as well as their current teaching practices.
CAPES / Taylor & Francis	Cogent Education Volume 7, 2020 - Issue 1	2020	Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review	Jawad Golzar	Herat University, Herat, Afghanistan	This paper presents a systematic review of 37 empirical studies that explored English teacher identity, and its formation through classroom practices from 1997 to 2020. After excluding 26 non-relevant studies from 63 articles, the remaining research has been analyzed through a systematic process to get salient themes that can be best cognized in terms of identity (re)construction issues among English language teachers, how they implement critical and post-method pedagogy, and reflect it in their classroom practices.

CAPEL / Taylor & Francis	Theory Into Practice, 57:212– 221, 2018	2018	Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training	María Luisa Pérez Cañado	The Ohio State University, Ohio, USA	This article focuses on a key issue for the sustainability of bilingual education: teacher training for content and language integrated learning (CLIL). It begins by canvassing the main innovations affecting teacher training within the current CLIL panorama in terms of the CLIL teacher training profile and the interesting evolution that research into the topic has undergone.
CAPEL / Science Direct	Teaching and Teacher Education - Volume 65, July 2017, Pages 61-70	2017	Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context	Sotiria Pappa; Josephine Moate; Maria Ruohotie- Lyhty; Anneli Etelapelto	University of Jyväskylä, Finland	This study explores the professional identity of Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers in Finnish primary education. It aims at explaining how CLIL teachers negotiate their pedagogical and relational identity, and how identity agency is exercised in negotiating a more encompassing professional identity.
CAPEL / Oxford Academic Journals	ELT Journal, Volume 71, Issue 4, October 2017, Pages 478–490	2016	What makes CLIL leadership effective? A case study	David Soler; Maria González-Davies; Anna Iñesta	Catalan, Spain	The main purpose of this article is to examine how three schools have implemented successful CLIL programmes in the Catalan context by analyzing, from a leadership perspective, the perceptions and practices of the schools' principals, English department heads, and CLIL teachers.

CAPES / Wiley Online Library	The Modern Language Journal, September 2013, Vol.97(3), pp.655-669	2013	'Zip Your Lips' or 'Keep Quiet': Main Teachers' and Language Assistants' Classroom Discourse in CLIL Settings	Dafouz, Emma; Hibler, Abbie	Madrid, Spain	This article sets out to describe how these two different groups of educators interact in the classroom, how they distribute their corresponding teaching roles, and how these roles are articulated linguistically
CAPES / DOAJ	Research in English Language Pedagogy, 01 March 2018, Vol.6(1), pp.117-138	2018	Teachers' Reflective Teaching and Self-Efficacy as Predicators of their Professional Success: A Case of Iranian EFL Teachers	Ali Malmir; Parisa Mohammadi	Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran	Language teacher's professional successes has become a very important topic in SLA specially after the introduction of post-method era. Furthermore, L2 teacher's professional successes can be influenced by some traits of the teachers including self-efficacy and way of teaching. The present study, therefore, was an attempt to investigate whether Iranian EFL teachers' reflective teaching and their self-efficacy can predict their professional success.
CAPES / Taylor & Francis / ERIC	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 301-320	2013	CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe	Liss Kerstin Sylve'n	University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden	The aim of this article is to show that some explanations for discrepancies in results obtained across CLIL contexts in Europe may be found in nation-specific contextual factors. Four such factors are focused on: policy framework, teacher education, age of implementation, and extramural exposure to English.



CAPES / Wiley Online Library	International Journal of Applied Linguistics - Volume 28, Issue 3 p. 369-390	2018	CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction?	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a large-scale program evaluation into whether the pedagogical innovation which is associated theoretically to CLIL is actually trickling down to on-the-ground practice. The outcomes reveal that considerable headway has been made in the implementation of CLIL methodology, materials, and evaluation, although problems still continue to surface affecting diversity, parental support, and teacher training.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v8 n2 p104-130 Jul-Dec 2015	2015	Sharing Views of CLIL Lesson Planning in Language Teacher Education	Banegas, Dario Luis	Argentina	Argentina seems to favour CLIL (content and language integrated learning) as a language-driven approach in secondary and higher education. In this paper, I investigate curriculum development and lesson planning based on trainees' perceptions and lesson plans submitted to pass a module on Didactics as part of their formal initial English language teacher education. My aim is to compare what a group of trainees does in relation to the notion of CLIL as forward curriculum planning and the frameworks posited in the CLIL literature.

CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n2 p374-400 Jul-Dec 2016	2016	CLIL in Italy: A General Overview	Cinganotto, Letizia	Italy	This paper is aimed at describing the most important steps of this innovation (CLIL), with the relevant implications for policymakers, teachers and students.
CAPES / Gale Academic Onefile	Australian Federation of Modern Language Teachers Associations - Babel, 2016, Vol.50(2-3), p.20(8)	2016	CLIL in Queensland: the evolution of 'immersion'	Simone Smala	Queensland, Australia	This paper offers insights into the Queensland context and presents interview data from program directors and teachers who reflected on teaching approaches and program structures. The teacher positions suggest that elements of CLIL have been part of Queensland immersion programs from their inception, and that 'immersion' alone might be a misleading description.
CAPES / SCOPUS	Estudios Sobre Educacion, March 2017, Vol.32, pp.179-195	2017	Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context	Agata Muszyńska; Carmen Urpí; Alicja Gałazka	Spain	The paper is inspired by the increasing educational development of bilingualism and CLIL in Spain and the need to explore new teaching methodologies in initial teacher education in this field. On the basis of other European countries' experience, above all the United Kingdom and Poland, an academic course on drama was designed for Education students taking a degree in Early Childhood, Primary Education and/or Pedagogy. This

						consisted of teaching drama theory and practice, providing support with class design, and observing the application during the qualifying phase in educational institutions.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v10 n1 p49-73 Jan-Jun 2017	2017	Phrasebook: A Way out for CLIL Teachers in Thailand	Kewara, Punwalai	Thailand	This article aims to examine the possibility of providing prefabricated classroom language sentences to Thai content teachers who need language support in order to identify the appropriateness of the components of the manual and the language for classroom use, in order to create a motif of language support for other subjects. In addition, this paper aims to explore Thai mathematics teachers' perception toward the CLIL classroom.
CAPES / DOAJ	Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, 01 January 2013, Vol.4, pp.65-78	2013	Examining Teachers Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Mari	University of Porto (Portugal)	As with many an innovation, demand or desire to jump on the bandwagon often outweigh resources, which in the case of CLIL means teachers who possess appropriate levels of linguistic competence in the foreign language and knowledge of the subject specialism. Equally important is the need to adapt teaching methodology to cater for the integrated learning of both content

						and language. This entails a change in perspective about the foreign language as a subject to that of a tool in content learning. This paper addresses teacher roles and methodology in CLIL contexts and highlights the importance of teacher education for CLIL.
CAPES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v11 n1 p87-107 Jan-Jun 2018	2018	Towards a Cognitive-Linguistic Turn in CLIL: Unfolding Integration	Reitbauer, Margit; Fürstenberg, Ulla; Kletzenbauer, Petra; Marko, Karoline	Universidade de La Sabana, Cundinamarca, Colombia	Therefore, this paper argues that the role of language in building knowledge has to be stressed further and made transparent to CLIL practitioners, particularly in "hard" versions of CLIL. Raising teachers' awareness of the epistemic function of language and drawing their attention to the human cognitive architecture can help them achieve a higher level of understanding of the process of integration of content and language. Using the example of a task taken from a training course for CLIL teachers, this paper describes how a focus on the cognitive architecture of learners can improve the integration of content and language in CLIL.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013	2013	Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection	Cristina Escobar Urmeneta	Catalonia, Spain	This case study is part of a larger project which aims to determine the usefulness and validity of a model of a pre-service content and

	Vol. 16, No. 3, 334–353		and professional development			language integrated learning (CLIL) teacher education programme inserted in a Master's degree, whose main pedagogical option is to achieve teacher empowerment through cycles of collaborative teaching and shared reflection. More specifically, the two-fold goal of the study is to describe the nature of the student–teacher's main accomplishments on her teaching practice, if any, as well as on the quality of her reflection on that teaching practice; and to identify and characterise key stages in her developmental process throughout.
CAPES / ERIC	English Language Teaching, v9 n2 p148-177 2016	2016	Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context	Lancaster, Nina K.	Andalusia, Spain	This article documents the findings of a study concerning the perspectives on Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the monolingual context of Jaén. The research has involved the design, validation and administration of two sets of questionnaires to 745 informants (692 students and 53 teachers) within eight secondary schools with a view to identifying student and teacher attitudes towards Andalusian CLIL in the province of Jaén. Perceptions are outlined in

						terms of students' use, competence and development of English in class; methodology; materials and resources and ICT; evaluation; teachers' use, competence and development of English in class; teacher training; mobility; improvement and motivation towards English; and coordination and organization.
CAPEP / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16:3, 354-374	2013	How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a suboptimally bilingual context	Maria Grandinetti, Margherita Langellotti; Y.L. Teresa Ting	Italy	This study responds to the Italian Ministry of Education mandate that, starting the 2013–2014 academic year, CLIL be implemented in the final year of high school, during content time, by content teachers with C1-level competence in English. This decision raises numerous concerns, at least in Calabria: most content teachers have, at best, B1-level English competence and consider CLIL the final straw in an overburdened scholastic curriculum.
CAPEP / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n1 p17-36 Jan-Jun 2016	2016	Teachers Develop CLIL Materials in Argentina: A Workshop Experience	Banegas, Dario Luis	Argentina	Therefore, teachers initially educated in other paradigms need professional development opportunities to understand CLIL as an innovative language teaching approach. The aim of this article is to reflect on CLIL materials

						produced by a group of Argentinian teachers as part of a professional development workshop.
CAPEs / DOAJ	Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, 01 December 2015, Vol.6, pp.59-69	2015	CLIL: the added value to english language teacher education for young learners	Maria Ellison	Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal	As teaching English to young learners (TEYL) of primary school age becomes engendered in more national curricula across Europe, deep reflection is required of those involved in teacher education as to how language teachers should be prepared for the reality of the primary educational context when it is they that are entrusted with this responsibility. In order to avoid the potential pitfalls often brought about when a new 'subject' enters a curriculum, such as isolation and disjuncture, teacher education for primary English language teachers needs to consider educational approaches that embrace the ethos of holistic, interdisciplinary learning which is at the heart of primary education. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which school subjects are taught through a foreign language.
CAPEs / ERIC	Latin American journal of content & language integrated	2018	Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology:	Germa Alcaraz-Mármol	Universidad de Castilla-La Mancha, Spain	The participants of this study were surveyed about several aspects of their teaching practice. We compared the answers of those who

	learning, 2018, Vol.11(1), p.39		Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain			have received specific methodological CLIL training and those who have not.
CAPES / SCOPUS	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context	Karabassova, L.	Nazarbayev University Graduate School of Education, Astana, Kazakhstan	This paper reports on research into the top-down implementation of CLIL in the trilingual context of Kazakhstan, with a focus on teachers' conceptualization of integration.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2017, Vol.20(1), pp.69-83	2017	Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate	Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna	Italy	The purpose of this study is to open a window onto Italian Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers' language competence and the ways it is currently being assessed by presenting a specific case: one testing session of the first batch of future CLIL teachers aimed at assessing their level of competence in a foreign language, in which the authors were personally involved as decision makers, organizers and observers.
CAPES / ERIC	Acta Didactica Napocensia, 2014, Vol.7(4), p.23	2014	In the Wake of Method	Anca Cehan	Moldolva, Romania	The paper is a synthesis of the preoccupations of the English language teaching profession with the space created by the disappearance of Methods.



						Because the Pedagogical Methodology is an important component of the teaching profession tools, we consider that such reflective discussions on the topic of Learning and Teaching Methods is very useful for all the Teachers--beginners or mentor level practitioners, or even for the Teachers Trainers. The paper presents and comments on the limits and the myths of Method, and the post-Method condition.
CAPES / SCOPUS	Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.12, n.3, 41-49	2016	E-Training for The CLIL Teacher: E-Tutoring and Cooperation in A Moodle-Based Community of Learning	Maria De SantoAnna De Meo	University of Naples, L'Orientale	This paper focuses on the online component of the course as it offered teachers the opportunity to experiment with new training environments based on technology, interaction and collaboration.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.384-387	2017	Postscriptum: research pathways in CLIL/Immersion instructional practices and teacher development	Dalton-Puffer, Christiane	University of Vienna, Austria	Taken together, the contributions in this special issue give an excellent account of the themes currently on the agenda of language and language education researchers working on CLIL/immersion at the school level.
CAPES / Liverpool University Press	European Journal of Language Policy, 2017, Vol.9(2), p.183(20)	2017	Language policy and teacher team coordination practices	Concha Julián-de-Vega and M. Carmen Fonseca-Mora	University of Huelva, Spain	The present case study analyses the role of coordinator teachers supporting CLIL teachers to develop pedagogical practices in

			in secondary CLIL schools			their CLIL classes. Direct observation, interviews and questionnaires help to describe CLIL teams in Spanish/Andalusian secondary schools and examine the development of their professional learning.
CAPES / Gale Academic Onefile	Babel, 2015, Vol.49(2), p.16(12)	2015	Implementing a content and language integrated learning program in New South Wales primary schools: teachers' perceptions of the challenges and opportunities	Fielding, Ruth; Harbon, Lesley	Australia	This paper focuses on reporting the perceptions of teachers (the bilingual teachers themselves, the support (classroom and assistant) teachers and senior executive teachers at each school) in relation to the implementation of CLIL in the Australian context.
CAPES / SpringerLink	Language Policy, 2018, Vol.17(4), pp.479-499	2018	CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school	Codó, Eva; Patiño-Santos, Adriana	Catalan, Spain	The introduction of English and other foreign languages as media of instruction, which is generally referred to as content and language integrated learning (CLIL), has transformed the teaching experiences of a large number of educators. Yet their daily struggles and personally ambivalent stances have hardly been examined. This paper addresses this overlooked area of CLIL practice by taking a critical sociolinguistic stance towards language-in-education policy.

CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.275-286	2017	Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL)	Morton, Tom	Madrid, Spain	Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to bilingual education in which academic content and an additional language are taught at the same time. It is growing rapidly throughout the world, with the medium of instruction in most CLIL classrooms being English. This means that many teachers around the world are teaching academic content in English, which is neither their, nor their students', first language. There is thus a need to establish and clarify the knowledge of language necessary for these teachers to carry out teaching tasks effectively.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 01 May 2013, Vol.16(3), pp.267-284	2013	The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes	Hüttner, Julia; Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute	University of Southampton, Southampton, UK; University of Vienna, Vienna, Austria	In this paper we argue for an investigation of CLIL implementation as a form of extended language policy, which relates language management, practice and beliefs, and so expands the notion of policy well beyond a top-down legislation.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 389-394	2013	Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice	Jasone Cenoz	University of the Basque Country, UPV/EHU, Gipuzkoa, Spain	This issue includes eight studies on different aspects of language policy, pedagogical practices, and teacher training in school contexts where a foreign language is used to teach curricular content (CLIL).

CAPES / Taylor & Francis	Language and education, 02 January 2014, Vol.28(1), pp.1-18	2014	Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges	Roiha, Anssi Sakari	Finland	Especially, this combination of a qualitative case study and quantitative survey examines (1) primary teachers' perceptions of differentiation, (2) the differentiation methods the teachers use in CLIL education and (3) the challenges of differentiation they identify.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2015, Vol.18(1), pp.45-59	2014	Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations	Pladevall-Ballester, Elisabet	Catalonia, Spain	The present paper presents an overview of the students', CLIL teachers' and parents' perceptions after a year of CLIL implementation in five primary schools obtained by means of opinion questionnaires and interviews.
CAPES / DOAJ	Revija za elementarno izobraževanje, 01 May 2015, Vol.8(1-2), pp.43-64	2015	The CLIL Pedagogical Approach - Challenges for the Professional Development of Foreign Language Teachers of Young Learners	Katica Pevec Semec	University of Primorska, University of Maribor, Slovenia	In this paper we are interested in knowing which options teachers attribute to CLIL providers, including modern didactic concepts of teaching and learning foreign languages, which are also based on the curriculum for foreign languages in the 2nd and 3rd grade of primary school.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 13 September 2020,	2017	Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and	Van Kampen, Evelyn; Meirink, Jacobiene; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – Iclon, Leiden, Netherlands	This article reports a study investigating practitioner and specialist perceptions about the goals and practices of CLIL in the Netherlands, one of few countries

	Vol.23(8), pp.855-871		practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands			where CLIL provisions are highly institutionalized at the national level.
CAPES / Taylor & Francis	Language and education, 04 March 2017, Vol.31(2), pp.93-109	2017	Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1?	Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David	Spain	This study spans three years and examines the opinions and beliefs of CLIL teachers and management teams from three public schools located in the Basque Autonomous Community (Spain) through 24 discussion groups.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.273-274	2018	Introduction: instructional practices and teacher development in CLIL and immersion school settings	Lyster, Roy; de Zarobe, Yolanda Ruiz	Não disponível	Não disponível
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2018, Vol.11(1), p.65	2018	Analyzing a Pre-Service EFL Program through the Lenses of the CLIL Approach at the University of Cuenca-Ecuador	Argudo, Juanita; Abad, Mónica; Fajardo-Dack, Tammy; Cabrera, Patricio	University of Cuenca-Ecuador	This study is a quantitative exploratory research that provides an orientation for the researcher by gathering information on CLIL at higher education, a lesser-known topic.
CAPES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, April 2015, Vol.8(1), p.1	2015	A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain	Guillamón-Suesta; Francisco; Renau Renau, Maria Luisa	Spain	Our first objective of this work involves defining whether some content subjects in some secondary schools of the area are being delivered using English as the vehicular language or not. Secondly, the study also pursues to

						detect the attitudes and background of the English and the content teachers of those centres in relation to CLIL by means of two types of CLIL questionnaires.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 April 2014, Vol.42(2), pp.123-136	2014	Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context	Koopman, Gerrit Jan; Skeet, Jason; de Graaff, Rick	Utrecht University, Utrecht, The Netherlands	Whilst CLIL teachers teaching their subject through the L2 are expected to support language learning in their lessons, little is known about these teachers' knowledge of language pedagogy. This article reports on a small-scale research project in a Dutch CLIL context, which explores experienced CLIL subject teachers' practical knowledge base regarding the actions and activities for language learning in their lessons.
CAPES / EBSCO	Journal of Physical Education and Sport ® (JPES), 17(3), Art 174, pp. 1130 - 1138, 2017	2017	CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context	Celina, S.-G.; Oscar, C.-B.	Spain	The aim of the study is to know, from the PE teachers' viewpoint, whether the essence of PE is subjected to so substantial modifications due to the introduction of CLIL that jeopardize its idiosyncrasy. We opt for a pure qualitative research method based on semi-structured interviews.
CAPES / EBSCO	European Journal of Teacher Education. Apr2016, Vol. 39	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which pre- and in-

	Issue 2, p202-221. 20p.					service teachers, teacher trainers, and coordinators consider they have in order to adapt to a bilingual education model.
CAPES / DOAJ	Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan Volume: 1 Nomor: 9 Bulan September Tahun 2016 Halaman: 1853— 1863	2016	Teachers' Attitudes Toward the Use of CLIL in ESP Classes	Noverita Wahyuningsih; Utami Widiati; Mirjam Anugerahwati	State University of Malang, Malang, Indonesia	The present study aims at reporting research findings on teachers' attitudes toward the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in the teaching of English for specific purposes (ESP), in terms of teaching material, teaching method, teaching media, and assessment.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 15, No. 5, September 2012, 573-592	2012	Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts	Méndez García, María Del Carmen; Pavón Vázquez, Víctor	Spain	By analyzing the perceptions and reflection on the actual performance of teachers involved in CLIL programmes in Andalusia, a Spanish monolingual autonomous community, this article aims to identify the existence of collaborative work among teachers, the advantages of such collaboration and the benefits of using the two languages.
CAPES / Science Direct	Teaching and teacher education, February 2018, Vol.70, pp.165-174	2017	The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers	Oattes, Huub; Oostdam, Ron; de Graaff, Rick; Wilschut, Arie	Amsterdam University of Applied Sciences, The Netherlands	The role of subject teachers in content and language integrated learning (CLIL) has received little attention since most research focuses on language learning results of students. This exploratory study aims to gain

						insight into the perceptions of Dutch bilingual education history teachers by comparing teaching CLIL with regular history teaching.
CAPES / SCOPUS	Elia, 2015, Vol.15, pp.135-158	2015	CLIL In Three Spanish Monolingual Communities: The Examples of Extremadura, Madrid And La Rioja	Borja Manzano Vázquez	University of Granada, Spain	The major aim of this paper is to discuss the implementation of CLIL methodology in three Spanish monolingual communities (Extremadura, Madrid, and La Rioja) so as to suggest future actions to improve its development. In doing so, it will look into the similar and distinctive traits of CLIL implementation initiatives in these communities as well as analysing the various teacher training programmes designed to prepare teachers for bilingual education and what CLIL research has concluded in the Extremadura, Madrid and La Rioja area to date.
CAPES / SCIELO	Colomb. Appl. Linguist. J. vol.17 no.1 Bogotá Jan./June 2015	2015	Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language	Jermaine McDougald	Universidad de La Sabana, Chía, Colombia	This paper is a preliminary report on the "CLIL State of the Art" project in Colombia, drawing on data collected from 140 teachers regarding their attitude, perceptions of, and experiences with CLIL.
CAPES / DOAJ	Acta Scientiarum : education, 01 December 2016, Vol.39(1), pp.41-53	2017	Trainee primary-school teachers' perceptions on CLIL instruction and	María Victoria Guadamillas Gómez	Universidad de Castilla La Mancha,	Firstly, this case study reviews the legislation for bilingual programs in Spain. Secondly, it describes teacher training through a CLIL



			assessment in universities: A case study		Ciudad Real, Espanha	course within the Faculty of Education at the University of Castilla-La Mancha, focussing on the methodology and evaluation procedures followed in the course. Thirdly, this paper refers to the method performed to evaluate students' perceptions of the CLIL training and assessment process.
CAPES / DataCite	EL.LE [online] ISSN 2280-6792 Vol. 5 – Num. 3 – Novembre 2016	2016	An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers	Bier, Ada	(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)	An investigation on the differences in terms of methodological awareness has been carried out between teachers who have been teaching in CLIL since before it became compulsory in the last year of high school (in 2014/15) and teachers who started teaching in CLIL as from 2014/15. Implications will be discussed and suggestions for practice and further research will be offered.
CAPES / Taylor & Francis	European Journal of Teacher Education Aquatic Insects Vol. 34, No. 3, August 2011, 333–346	2011	The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom	Moate, Josephine Marie	University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland	This investigative research is based on six teacher interviews intended to access the teachers' own understanding of how foreign language mediated teaching impacts their professional integrity. The interviews aimed to explore how CLIL teachers experience the change in language, how new demands are encountered and handled.

CAPEX / SCOPUS	Journal of English Studies, 2017, Vol.15, pp.235-260	2017	Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Vázquez, V.P.; García, M.C.M.	Andalusia, Spain	A decisive factor in teaching seems to be teachers' perception of their own professional identity, pedagogical standpoints, and performance. The aim of this study is to investigate their understanding of how CLIL influences content and language teachers' perceptions on the roles they take and on their own professional development.
CAPEX / DOAJ / Research Gate	Colombian applied linguistics journal, 01 August 2017, Vol.19(2), pp.277-292	2017	An Observation Tool for Comprehensive Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Examples from Primary Education	Taina M Wewer	Colombia	Since there is no 'one size fits all' CLIL pedagogy, the origin of the article lies in the need of educators to obtain and exchange ideas of and tools for actual classroom practices and ensure that all key features of CLIL are present in instruction.
CAPEX / Taylor & Francis / Research Gate	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 May 2016, Vol.19(3), pp.266-295	2014	Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which in-service teachers consider they have in order to adapt to a bilingual education model. A detailed diagnosis of where we currently stand in this process of preparation for CLIL models in Europe is provided.
CAPEX / DOAJ	Linguae & (Milano), 01 November 2019,	2019	Teaching Materials and CLIL Teaching	Maria Antonietta Marongiu	Italy	Thus, this article aims to examine the published TM currently available on the market from a

	Vol.18(2), pp.81-104					methodological viewpoint. The material analysed and the methodology applied here were used in teacher education programmes for future CLIL teachers in which the author of this paper was involved as a teacher trainer of the University of Cagliari Language Centre.
CAPES / Taylor & Francis / Research Gate	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 October 2019, Vol.22(7), pp.818-832	2017	Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: does professional development help?	Lo, Yuen Yi	University of Hong Kong, Hong Kong, China	This study implemented a 6-month professional development programme for a group of content subject teachers in CLIL in Hong Kong. With data gathered with questionnaires, interviews, lesson observations and post-lesson reflections, this paper reports the trajectory of three case teachers who seemed to experience different degrees of changes in beliefs and language awareness.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 January 2020, Vol.48(1), pp.81-98	2019	Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination	Vázquez, Víctor Pavón; Lancaster, Nina; Callejas, Carmen Bretones	Andalusia, Spain	This paper presents the outcomes of a Spanish study on aspects of the background, skills and perceptions of three groups of teachers – content teachers, language teachers and language assistants – working to implement CLIL in the monolingual area of Andalusia, Spain.

CAPEL / SAGE	Language teaching research : LTR, January 2020, Vol.24(1), pp.94-104	2020	Reframing teaching knowledge in Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European perspective	Lucilla Lopriore	Roma Tre University, Rome, Italy	This contribution explores the emerging scenarios where English is increasingly used to teach content by subject-matter as well as by English language teachers, and identifies the educational implications occurring in these practices in countries where English is not the first language.
CAPEL / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.242	2019	Teacher Professional Development in Language-Driven CLIL: A Case Study	Darío Luis Banegas	Argentina	The aim of this study is to explore the effects of a continuing professional development course delivered in 2018 to support language-driven CLIL implementation in state secondary schools in Argentina.
CAPEL / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2019, Vol.22(5), pp.593-613	2019	Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources	Pappa, Sotiria; Moate, Josephine; Ruohotie-Lyhty, Maria; Eteläpelto, Anneli	Finland	To examine tensions and resources in CLIL teachers' work lives, a holistic and dynamic theoretical conceptualization of teacher agency is suggested, paying particular attention to the classroom, professional relationships and the wider sociocultural environment.
CAPEL / DOAJ	Íkala : revista de lenguaje y cultura, 01 January 2018, Vol.23(1), pp.45-64	2017	Content- And Language-Integrated Learning- Based Strategies For The Professional Development Of Early	Roberto Alvira; Yady Lucía González Doria	Colombia	The conclusions of this exploratory study provide an opportunity for stakeholders to reflect upon the needs and possibilities of teacher-training for CLIL contexts in a situation where students have

			Childhood Education Pre-Service Teachers			different English language levels and the low level of the teachers' English challenges institutional aims.
CAPEs / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.207	2020	Influencing Factors on In-Service Teachers' Competence in Planning CLIL	Custodio-Espinar, Magdalena	Universidad Pontificia Comillas, Spain	This article explores this competence and reports on the several factors that influence the level of integration of CLIL methodological principles in the lesson planning style of in-service teachers at primary and secondary education.
CAPEs / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2019	2019	CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end	Nina Lazarević	Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia	The present study is a mixed methods approach that explores subject teachers' views on teaching sciences in English in a context where English is a foreign language, as well as how different teaching philosophies and school atmosphere may influence their work in bilingual science classes.
CAPEs / ERIC	International education studies, 2019, Vol.12(10), p.114	2019	Exploring EFL Teachers' Perceptions of CLIL and Its Implementation in the Saudi EFL Context	Hashmi, Uzma Manzur	Alfarabi Private College, Jeddah, Saudi Arabia	This study aims to explore the perceptions of English as Foreign Language (EFL) teachers about the notion of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Saudi EFL contexts. The veteran EFL teachers share their views regarding the application and implementation of CLIL approach.

CAPES / ERIC	GIST Education and Learning Research Journal, 2019, Issue 18, p.109	2019	Situated Practice in CLIL: Voices from Colombian Teachers	Torres-Rincón, Juan Carlos; Cuesta-Medina, Liliana Marcela	Universidad de la Sabana, Colombia	The purpose of this exploratory qualitative study was to determine the factors and conditions that intervene in the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) in diverse Colombian educational contexts. Findings revealed that teachers still have complications understanding CLIL as an approach that goes beyond the mere usage of the target language in content.
CAPES / DataCite	Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.13, n.1, 91-111	2017	Experiential Learning for teacher training: a case example on language, content and technologies in a Learning Event by eTwinning	Cinganotto, Letizia	Italy	The paper aims at describing an online training initiative (Learning Event) promoted by eTwinning on CLIL (Content and Language Integrated Learning) and technologies within an international community of practice.
CAPES / DOAJ	Revista Nebrija, 01 November 2019, Vol.13(27)	2019	EFL literacy development in CLIL settings: an insight into teachers' practices	Ana García Cuadrillero; Raquel Fernández	Spain	The present article examines teachers' practices on reading development in the Primary EFL classroom. The work is part of the research developed in the Erasmus+ project "Developing FL literacy in CLIL contexts" (2018-1-PL01-KA201-050920), which aims to improve literacy practices in the CLIL classrooms.

CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(4), p.149	2019	Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain	Campillo, José María; Sánchez, Raquel; Miralles, Pedro	University of Murcia, Murcia, Spain	The aim of this article is to report primary teachers' perceptions of the most relevant aspects of CLIL teaching of Science and Social Science in Primary Education in the Region of Murcia. Their perceptions of this integrated approach are crucial to meet their needs, coordinate their efforts and develop good practice.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2015, Vol.18(4), pp.409-425	2015	Strategic and organizational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers	Pavón Vázquez, Víctor; Ávila López, Javier; Gallego Segador, Arturo; Espejo Mohedano, Roberto	Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain	The aim of this study is to investigate if content and language teachers are able to plan a number of different types of coordination at the curricular level: between the foreign language (FL) subject and the content subjects, between the language subjects (L1 and FL) and between the content subjects.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.1	2019	Monitoring of Teachers' Views on Both CLIL and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study	San Isidro, Xabier; Lasagabaster, David	University of the Basque Country UPH/EHU, Vitoria-Gasteiz, Spain	Our qualitative study is focused on a two-year monitoring of teachers' (N=6) views on CLIL implementation in a rural multilingual setting in Galicia. The teachers were monitored by means of interviews held between 2012 and 2014.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.17	2019	Spokes in the Wheels of CLIL for Multilingualism or How Monolingual	Martí, Otilia; Portolés, Laura	Universitat Jaume I, Castelló, Spain	In line with van Kampen et al.'s (2018) research about specialist and practitioner perceptions on the goals for CLIL in the Netherlands,

			Ideologies Limit Teacher Training			the present study addresses Hüttner, Dalton-Puffer and Smit's (2013) call for investigating teachers' beliefs about CLIL in European countries like Spain where this teaching approach is highly institutionalized.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.366-383	2017	Searching for identity and focus: towards an analytical framework for language teachers in bilingual education	Dale, Liz; Oostdam, Ron; Verspoor, Marjolijn	Netherlands	In CLIL contexts, school subjects are taught in an additional language, allowing learners to acquire the target language through meaningful use. To explore and explain the choices language teachers have, this review examines international research from the last 25 years with a primary focus on secondary schools.
CAPES / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Towards a professional development tool for teachers of English in bilingual streams: the dynamics of beliefs and practices	Dale, L.; Oostdam, R.; Verspoor, M.	Netherlands	This study highlights tensions and challenges experienced by language teachers in CLIL contexts. Using an example from the Netherlands, it explores the pedagogical and collaborative practices of Teachers of English in Bilingual streams (TEBs).
CAPES / DOAJ	Educazione Linguistica Language Education, 01 June 2019, Vol.8(3)	2020	Content Teachers' Perspectives from a CLIL Methodology Training Course	Laura Tommaso	Università degli Studi del Molise, Italia	The purpose of this study is to explore upper secondary teachers' perceptions, attitudes, and needs regarding a CLIL methodology teacher training course offered by



						the Language Centre of the University of Molise in the year 2017-2018.
CAPE Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 17 February 2018, Vol.21(2), pp.222-236	2016	Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices	van Kampen, Evelyn; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – ICLON, Leiden, Netherlands	In recent years, a surging uptake of content and language integrated learning (CLIL) has permeated the European context. This article presents the outcomes of a study about the self-reported pedagogical practices of CLIL teachers in the Netherlands.
CAPE DOAJ	Language Value December 2013, Volume 5, Number 1 pp. 76-106	2013	Teacher Targets: A model for CLIL and ELF teacher education in polytechnic settings	Lvalue Lvalue	Universidad Politécnica de Madrid, Spain	The objective of this paper is to present an alternative model for CLIL/ELF teacher education, called the Teacher Target Model, which may help hard-science teachers undertake English-medium instruction more efficiently.
CAPE DOAJ	Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 01 April 2019, Vol.8(3), pp.238-267	2019	Effects of CLIL-based approaches on pre-service teachers' learning in teacher education programs	Sakae Onoda	Juntendo University, Tokyo	This paper presents an investigation into the effects of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach on the development of critical thinking skills and English interactional skills of undergraduate pre-service teachers in Japan.
CAPE Science Direct	System (Linköping), July 2020, Vol.91	2020	Can engaging L2 teachers as material designers contribute to their professional	Banegas, Darío Luis; Corrales, Kathleen; Poole, Paige		The aim of this case study, which employed mixed methods, is to describe the extent to which university EFL teachers from a

			development? findings from Colombia			Colombian university developed professionally as they engaged in developing materials for content and language integrated learning (CLIL) courses.
CAPES / ERIC	Universal Journal of Educational Research, 2017, Vol.5(12), p.134	2017	Tapping into the Intellectual Capital at the University	Griffith, Mary	Faculty Modern Languages, University of Málaga, Spain	Content and Language Integrated Learning (CLIL) is as full of challenges as it is of possibilities. We will explore the challenges while seeking realistic solutions as eight Computer Science professors teach their subjects through English for the first time. We hope to gain insights into the bilingual classroom at the university level where teacher training can aid in professional development.
CAPES / DOAJ	Higher learning research communications, 01 March 2014, Vol.4(1)	2014	Improving bilingual higher education: Training university professors in content and language integrated learning	Birgit Strotmann; Victoria Bamond; José M. López Lago; María Bailen; Sonia Bonilla; Francisco Montesinos	Spain, Malaysia, P.R. China and Turkey	The current study aims to gather and share preliminary data concerning CLIL in higher education at several universities in different countries. A questionnaire and brief description of the project and its objectives were emailed to all teachers at a Spanish university listed as having taught content courses in English in the last academic year, and to all the Language Center directors within the network with instructions to pass the questionnaire along to the

						CLIL teachers at their respective universities.
CAPES / Taylor & Francis	Cultura y educacion, 01 October 2016, Vol.28(4), pp.738-770	2016	A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes	Durán-Martínez, Ramiro; Beltrán-Llavador, Fernando; Martínez-Abad, Fernando	Universidad de Salamanca, Spain	This article aims to report on a contrastive analysis between the perceptions of novice and expert teachers on four key dimensions of implementing CLIL in primary and secondary schools in Spain.
CAPES / GOOGLE	Journal of Language Teaching and Research, May, 2014, Vol.5(3), p.592(7)	2014	Postmethod era and glocalized language curriculum development: a fresh burden on language teachers. (Report)	Ahmadian, Mehrshad; Rad, Saeedeh Erfan	Islamic Azad University, Iran	As a result of postmethod pedagogy, the teacher comes to the center of language learning and teaching and his/her beliefs, experiences and knowledge are greatly valued.
CAPES / DOAJ	Revista complutense de educación, 01 July 2018, Vol.29(3), pp.865-880	2017	A Comparative Analysis of Teachers' Perceptions of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Education	Durán-Martínez, Ramiro	Universidad de Salamanca, Spain	The aim of this article is to report on a contrastive analysis between the perceptions of primary and secondary school teachers participating in bilingual programmes. In general terms, primary teachers show a greater methodological awareness with a teaching approach which is closer to CLIL practice, whereas secondary teachers are more concerned with the aspects related to the teaching of subject contents in English.
CAPES / Gale	Babel, 2015, Vol.49(2), p.16(12)	2015	Implementing a content and language integrated learning	Fielding, Ruth; Harbon, Lesley	Australia	This paper focuses on reporting the perceptions of teachers (the bilingual teachers themselves, the

Academic Onefile			program in New South Wales primary schools: teachers' perceptions of the challenges and opportunities			support (classroom and assistant) teachers and senior executive teachers at each school) in relation to the implementation of CLIL in the Australian context.
CAPES / Scopus	Interactive Learning Environments, 2019	2019	The effect of telecollaboration in the development of the Learning to Learn competence in CLIL teacher training	Garcia-Esteban, S.; Villarreal, I.; Bueno-Alastuey, M.C.	Não disponível	With a pre–post-test design and a variety of assessment instruments, this study compares the effect having an educational technology course and using telecollaboration has on the development of the LtL competence in a content and language integrated (CLIL) learning environment. Four groups of teacher trainees at two different universities took initial and after treatment surveys on LtL.
CAPES / Scopus	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2020	2020	Understanding and addressing the challenges of teaching an online CLIL course: a teacher education study	Kao, Y.-T.	National Kaohsiung Normal University, Taiwan	This exploratory action research study aims to understand the challenges that a group of pre-service teachers faced while participating in an undergraduate course unit introducing Content and Language Integrated Learning (CLIL) teaching in an online context (Cycle 1), and the way in which they implemented plans of action (Cycle 2) to address issues uncovered in Cycle 1.

CAPES / ERIC	Iranian Journal of Language Teaching Research, January 2018, Vol.6(1), p.93	2018	CLIL Teacher Professional Development for Content Teachers in Thailand	Kewara, Punwalai; Prabjandee, Denchai	Burapha University, Thailand	This paper presents an attempt to foster teacher knowledge about the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in a teacher professional development program.
CAPES / Taylor & Francis	Cogent education, 31 December 2016, Vol.3(1)	2016	Dialogic investigations of teacher-supervisor relations in the TESOL landscape	Barnawi, Osman Z	Yanbu, Saudi Arabia	These responses suggest that the teachers owe much to the fact that the post-method condition is recognising their intellectual rigour and valuing their beliefs and professional identity by contesting the monopoly of the Centre Linguistic Circle (Arikan, 2006; Barnawi & Phan, 2014). It offers them a space to “develop their own tradition of professionalism and expertise” (Canagarajah, 2002, p. 149).
CAPES / Taylor & Francis	European journal of teacher education, 14 March 2016, Vol.39(2), pp.202-221	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Univerdidad de Jaén, Jaén, Spain	The macro-study has designed, validated and administered four sets of questionnaires to 706 informants across the whole of Europe, which have allowed a detailed diagnosis of language teachers' training needs in terms of linguistic and intercultural competence, theoretical and methodological aspects based on the new options associated to Content and Language Integrated Learning (CLIL), teaching

						materials and resources, and ongoing professional development.
--	--	--	--	--	--	--

**APÊNDICE G: CAPES - TP 4 (A)**

<b>Tópico de pesquisa 4 - Pós-método (Publicações nacionais) - Combinação de busca: "Pós-método"</b>						
<b>Portal / Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPEs / DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 308-322, jul./dez., 2017	2017	Possibilidades para o ensino de língua inglesa na era pós-método – um relato de experiência de estágio	Claudia Marchese Winfield; Daniele Carla de Moraes; Fernanda Sanches Busch	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	Este artigo é relato de experiência de estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa que propõe uma prática de ensino da Língua Inglesa aliada à teoria de acordo a visão pós-método de ensino da L2, levando em consideração postulados da área de leitura na L2 de acordo com a perspectiva cognitiva. As experiências relatadas indicam que a perspectiva adotada levou a uma prática que foi considerada significativa pelas professoras em formação envolvidas, pois as atividades foram realizadas pelos alunos e pelas alunas com perceptível motivação e engajamento.
CAPEs / DOAJ	Revista de Italianistica, 01 December 2011, Issue 21-22, pp.81-92	2011	Os Problemas de Ensino Como Instrumento de Formação de Professores de Italiano	Fernanda Landucci Ortale	Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP	O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre os problemas de ensino como instrumento na formação de professores de língua italiana em contexto universitário. A fundamentação teórica deste trabalho está em consonância com a proposta de inserir a reflexão como ponto crucial na formação de professores (NÓVOA, 1995; DIAMOND, 1998; SCHÖN, 2000) e com os pressupostos da Pedagogia Pós-Método no ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006).
CAPEs / DOAJ	Signótica : revista do Mestrado em Letras e Lingüística, 01 March 2011, Vol.23(2), pp.459-473	2011	Formando Professores: Uma Heurística Reflexiva	Tania Gastão Saliés	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio	O presente estudo reflete criticamente sobre a formação do professor de LE à luz da condição pós-método, com o intuito de contribuir para a ação de programas de formação.

					de Janeiro - RJ	
CAPES / DOAJ	Revista EntreLínguas, 01 August 2020, Vol.6(2)	2020	Ensino de Língua Estrangeira: Os Métodos	Milena Meira Ramos dos Santos	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	As metodologias de ensino de línguas mudaram/se aperfeiçoaram ao longo dos anos para atender às necessidades de professores e alunos em sala de aula. Objetivamos, neste artigo, apresentar a evolução do ensino de línguas estrangeiras, através de uma descrição das metodologias de ensino de línguas ao longo do tempo. Descrevemos os princípios subjacentes a algumas metodologias, o papel do professor e do aluno e como a avaliação da aprendizagem é realizada.
CAPES / DOAJ	EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015	2015	Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente	Abrahão, Maria Helena Vieira	Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto - SP	Este artigo busca trazer algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Inclui-se, nesta reflexão, uma avaliação das mesmas abordagens realizada por alunos de pós-graduação em linguística aplicada, em que consideram seus aspectos positivos e negativos, tanto em nível teórico como prático. Finaliza-se com alguns encaminhamentos para a formação docente.
CAPES / DOAJ	Travessias, 01 August 2015, Vol.9(1)	2015	Pós-método: O Importante Papel da Reflexão do Professor nas Escolhas em Sala de Aula	Cristiane Magalhães Bissaco	UNESP-Rio Claro, Rio Claro - SP	



**APÊNDICE H: CAPES - 5 (Teses e Dissertações)**

Tópico de pesquisa 5 - (Trabalhos acadêmicos nacionais) - Combinação de busca: "Pós-método" OR CLIL							
Portal / Base	Tipo de trabalho	Data da Defesa	Possui divulgação autorizada	Nome do trabalho	Autor(es)	Local de publicação	Resumo do trabalho
CAPES - Plataforma Sucupira	Dissertação	17/02/2016	Sim	Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por meio de Conteúdos e Formação De Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações	Joao Gabriel De Conte Carvalho De Alencar	Universidade Federal do Espírito Santo	Este trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades, limitações e apropriações da Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua (AECL, Content and Language Integrated Learning ou CLIL, na abreviação em inglês) (por exemplo, COYLE; HOOD; MARSCH, 2010) no ensino de inglês como língua adicional no atual contexto educacional brasileiro. Com este fim, o estudo analisa evidências de um curso de formação de professores de inglês de uma universidade federal do sudeste e crenças de professores em formação desse curso.
CAPES - Plataforma Sucupira	Dissertação	05/12/2018	Sim	Educação em Direitos Humanos e Língua Inglesa: Possibilidade da Abordagem CLIL	Danieli Spagnol Oliveira Correia	Universidade Federal do Espírito Santo	Este trabalho tem como objetivo principal verificar possibilidade e limitações do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês como língua adicional, dentro da abordagem CLIL. Para tanto, o estudo analisa a apropriação de

							professores em preservação de língua inglesa da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (Content and Language Integrated Learning ou CLIL na abreviação em inglês e doravante) na produção de seus planos de ensino com temas relacionados à Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio do inglês.
CAPES - Plataforma Sucupira	Dissertação	16/07/2018	Sim	Uma Proposta De Ensino Baseado Na Abordagem Clil: Apropriações De Uma Professora/Pesquisadora	Edineia Braunn Negoceki	Universidade Federal do Espírito Santo	Este trabalho analisa possibilidades e limitações da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua conhecida como Content and Language Integrated Learning ou CLIL na abreviação em inglês e doravante, no ensino de inglês da Educação Infantil. As perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho são “quais são possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL na educação infantil e quais são apropriações de uma professora/pesquisadora dessa abordagem para selecionar, elaborar, adaptar, implementar e avaliar atividades baseadas na abordagem CLIL”.

CAPES - Plataforma Sucupira	Tese	29/03/2017	Não	Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Fabricio Ademar Fernandes	Universidade Federal de São Carlos	O objetivo principal desta pesquisa aqui relatada é identificar, compreender e analisar as crenças, experiências e ações (prática pedagógica) de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e gerar encaminhamentos para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de inglês voltado para cursos de formação profissional ofertados por essas instituições (ou por outras com perfil semelhante). A partir da análise dos dados, foi possível levantar microestratégias para o ensino-aprendizagem de línguas para contextos de formação técnica de nível médio que vão ao encontro dos pressupostos de uma pedagogia de pós-método.
CAPES - Plataforma Sucupira	Dissertação	08/02/2019	Não	Pós-Método E Autonomia No Ensino De Língua Inglesa: Uma Proposta De Avaliação Do Livro Do Professor	Vania Maria Colaco Silva	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Brown (2002 e 2007), Jackson (2014), Nunan (1989) e Richards (2002 e 2006) são alguns dos nossos alicerces quanto ao ensino de línguas e suas metodologias, incluindo a Abordagem Comunicativa que conduziu-nos ao Pós-Método, essencialmente pela obra de Kumaravadivelu (1994 e 2008), que propõe a

							procura por uma alternativa ao método ao invés da procura por um método alternativo, ou pelo “melhor método”. Em seguida, aprofundamo-nos na questão da autonomia do professor sob a visão de Contreras (2012), Lamb e Reinders (2008) e Leo van Lier (1996), com a proposta de que os professores tenham autonomia para tomar decisões, elaborando técnicas que sejam eficazes e específicas às suas aulas (contextos e alunos).
CAPES - Plataforma Sucupira	Tese	25/06/2018	Não	Formação Inicial De Professores De Língua Inglesa Como Língua Internacional: Uma Experiência Transnacional	Iara Maria Bruz	Universidade Federal Do Paraná	O pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012) considera ensino e aprendizagem como atividades complexas, que envolvem diferentes aspectos inter-relacionados, tais como: conteúdos, contextos únicos das salas de aula e relação aluno-professor. No entanto, quando o assunto é ensino de língua inglesa, mais um aspecto pode ser acrescentado à lista: o papel dessa língua no mundo. Dessa forma, esta pesquisa, caracterizada como qualitativa de cunho etnográfico, tem por objetivo verificar a influência de

							diferentes formas de contato (com outros professores, alunos, com diferentes práticas e consigo mesmos) durante o período de estágio de professores em formação num contexto transnacional.
CAPES - Plataforma Sucupira	Dissertação	04/12/2017	Não	Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e Diálogos Entre Ensino e Educação Linguística	Sebastiao Lima	Universidade Federal Do Espírito Santo	Esta pesquisa objetiva refletir sobre as potencialidades e limitações da abordagem híbrida na educação linguística por meio de conteúdos diversos (CLIL), no formato invertido. O estudo está ancorado em uma perspectiva pós-estruturalista, conjugando as dimensões instrumentais e formativas do processo de ensino/aprendizado linguísticos a partir da premissa de que o ensino de línguas adicionais/estrangeiras (L2) deve conciliar os aspectos formais da língua com o desenvolvimento de uma educação crítica. Os dados provêm de um questionário aplicado a professores em formação, alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I, de uma universidade federal do sudeste e quatro webquests produzidas pelos professores em formação durante essa disciplina. A análise

							objetivou verificar o potencial da metodologia webquest para a implementação das abordagens híbrida e CLIL Invertida, e de que modo essas abordagens podem favorecer o desenvolvimento da educação linguística.
CAPES - Plataforma Sucupira	Dissertação	16/02/2016	Não	Reflexões a Partir da Perspectiva dos Letramentos Críticos: A Experiência em Aulas de Língua Espanhola no Cel- Sp	Emily De Carvalho Pinto	Universidade Federal de São Carlos	Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar a percepção, a recepção e a avaliação que alunos e professora-pesquisadora (PP) tiveram de atividades desenvolvidas a partir da perspectiva dos Letramentos Críticos. Os aspectos teóricos estão baseados em Monte Mór (2008, 2014, 2015), Lankshear e Knobel (2003, 2007), Duboc (2012, 2014), Duboc e Gattolin (2015), Kalantzis e Cope (2008, 2012), Rojo (2009, 2012), Janks (2012, 2013), Janks e Vasquez (2011), Freire (2011), Cervetti et. alii. (2001) e Jordão (2010; 2014), que são autores que nos explicam a possibilidade de desenvolver a criticidade e a agência dos sujeitos, considerando o contexto local. Além disso, procuramos

							compreender as considerações sobre a perspectiva do Pós-Método através de Kumaravadivelu (2006) e Abrahão (2009) para analisar o desenvolvimento da autonomia dos participantes e as questões relacionadas à prática docente, além de encontrar pontos de convergências entre ambas perspectivas.
--	--	--	--	--	--	--	---

**APÊNDICE I: ERIC - 6 (A)**

<b>Pesquisa na base ERIC - (Publicações internacionais) - Combinação de busca: CLIL TEACHER</b>						
<b>Portal / Base</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>	<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Resumo do trabalho</b>
CAPEES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v8 n2 p104-130 Jul-Dec 2015	2015	Sharing Views of CLIL Lesson Planning in Language Teacher Education	Banegas, Dario Luis	Argentina	Argentina seems to favour CLIL (content and language integrated learning) as a language-driven approach in secondary and higher education. In this paper, I investigate curriculum development and lesson planning based on trainees' perceptions and lesson plans submitted to pass a module on Didactics as part of their formal initial English language teacher education. My aim is to compare what a group of trainees does in relation to the notion of CLIL as forward curriculum planning and the frameworks posited in the CLIL literature.
CAPEES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n2 p374-400 Jul-Dec 2016	2016	CLIL in Italy: A General Overview	Cinganotto, Letizia	Italy	This paper is aimed at describing the most important steps of this innovation (CLIL), with the relevant implications for policymakers, teachers and students.
CAPEES / ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v10 n1 p49-73 Jan-Jun 2017	2017	Phrasebook: A Way out for CLIL Teachers in Thailand	Kewara, Punwalai	Thailand	This article aims to examine the possibility of providing prefabricated classroom language sentences to Thai content teachers who need language support in order to identify the appropriateness of the components of the manual and the language for classroom use, in order to create a motif of language support for other subjects. In addition, this paper aims to explore



						Thai mathematics teachers' perception toward the CLIL classroom.
CAPE /ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v11 n1 p87-107 Jan-Jun 2018	2018	Towards a Cognitive-Linguistic Turn in CLIL: Unfolding Integration	Reitbauer, Margit; Fürstenberg, Ulla; Kletzenbauer, Petra; Marko, Karoline	Universidade de La Sabana, Cundinamarca, Colombia	Therefore, this paper argues that the role of language in building knowledge has to be stressed further and made transparent to CLIL practitioners, particularly in "hard" versions of CLIL. Raising teachers' awareness of the epistemic function of language and drawing their attention to the human cognitive architecture can help them achieve a higher level of understanding of the process of integration of content and language. Using the example of a task taken from a training course for CLIL teachers, this paper describes how a focus on the cognitive architecture of learners can improve the integration of content and language in CLIL.
CAPE /ERIC	English Language Teaching, v9 n2 p148-177 2016	2016	Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context	Lancaster, Nina K.	Andalusia, Spain	This article documents the findings of a study concerning the perspectives on Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the monolingual context of Jaén. The research has involved the design, validation and administration of two sets of questionnaires to 745 informants (692 students and 53 teachers) within eight secondary schools with a view to identifying student and teacher attitudes towards Andalusian CLIL in the province of Jaén. Perceptions are outlined in terms of students' use, competence and development of English in class; methodology; materials and resources and ICT; evaluation; teachers' use, competence and development of English in class; teacher training; mobility;

						improvement and motivation towards English; and coordination and organization.
CAPE /ERIC	Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, v9 n1 p17-36 Jan-Jun 2016	2016	Teachers Develop CLIL Materials in Argentina: A Workshop Experience	Banegas, Dario Luis	Argentina	Therefore, teachers initially educated in other paradigms need professional development opportunities to understand CLIL as an innovative language teaching approach. The aim of this article is to reflect on CLIL materials produced by a group of Argentinian teachers as part of a professional development workshop.
CAPE /ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2018, Vol.11(1), p.39	2018	Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain	Germa Alcaraz-Mármol	Universidad de Castilla-La Mancha, Spain	The participants of this study were surveyed about several aspects of their teaching practice. We compared the answers of those who have received specific methodological CLIL training and those who have not.
CAPE /ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2018, Vol.11(1), p.65	2018	Analyzing a Pre-Service EFL Program through the Lenses of the CLIL Approach at the University of Cuenca-Ecuador	Argudo, Juanita; Abad, Mónica; Fajardo-Dack, Tammy; Cabrera, Patricio	University of Cuenca-Ecuador	This study is a quantitative exploratory research that provides an orientation for the researcher by gathering information on CLIL at higher education, a lesser-known topic.
CAPE /ERIC	Latin American journal of content & language integrated	2015	A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the	Guillamón-Suesta, Francisco;	Spain	Our first objective of this work involves defining whether some content subjects in some secondary schools of the area are being delivered using English as the vehicular language or not.

	learning, April 2015, Vol.8(1), p.1		Valencian Community in Spain	Renau Renau, Maria Luisa		Secondly, the study also pursues to detect the attitudes and background of the English and the content teachers of those centres in relation to CLIL by means of two types of CLIL questionnaires.
CAPESES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.242	2019	Teacher Professional Development in Language-Driven CLIL: A Case Study	Darío Luis Banegas	Argentina	The aim of this study is to explore the effects of a continuing professional development course delivered in 2018 to support language-driven CLIL implementation in state secondary schools in Argentina.
CAPESES / ERIC	Latin American journal of content & language integrated learning, 2019, Vol.12(2), p.207	2020	Influencing Factors on In-Service Teachers' Competence in Planning CLIL	Custodio-Espinar, Magdalena	Universidad Pontificia Comillas, Spain	This article explores this competence and reports on the several factors that influence the level of integration of CLIL methodological principles in the lesson planning style of in-service teachers at primary and secondary education.
CAPESES / ERIC	International education studies, 2019, Vol.12(10), p.114	2019	Exploring EFL Teachers' Perceptions of CLIL and Its Implementation in the Saudi EFL Context	Hashmi, Uzma Manzur	Alfarabi Private College, Jeddah, Saudi Arabia	This study aims to explore the perceptions of English as Foreign Language (EFL) teachers about the notion of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Saudi EFL contexts. The veteran EFL teachers share their views regarding the application and implementation of CLIL approach.
CAPESES / ERIC	GIST Education and Learning Research Journal, 2019, Issue 18, p.109	2019	Situated Practice in CLIL: Voices from Colombian Teachers	Torres-Rincón, Juan Carlos; Cuesta-Medina, Liliana Marcela	Universidad de la Sabana, Colombia	The purpose of this exploratory qualitative study was to determine the factors and conditions that intervene in the implementation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) in diverse Colombian educational contexts. Findings revealed that teachers still have complications understanding CLIL as an approach that goes beyond the mere usage of the target language in content.

CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(4), p.149	2019	Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain	Campillo, José María; Sánchez, Raquel; Miralles, Pedro	University of Murcia, Murcia, Spain	The aim of this article is to report primary teachers' perceptions of the most relevant aspects of CLIL teaching of Science and Social Science in Primary Education in the Region of Murcia. Their perceptions of this integrated approach are crucial to meet their needs, coordinate their efforts and develop good practice.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.1	2019	Monitoring of Teachers' Views on Both CLIL and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study	San Isidro, Xabier; Lasagabaster, David	University of the Basque Country UPH/EHU, Vitoria-Gasteiz, Spain	Our qualitative study is focused on a two-year monitoring of teachers' (N=6) views on CLIL implementation in a rural multilingual setting in Galicia. The teachers were monitored by means of interviews held between 2012 and 2014.
CAPES / ERIC	English language teaching (Toronto), 2019, Vol.12(2), p.17	2019	Spokes in the Wheels of CLIL for Multilingualism or How Monolingual Ideologies Limit Teacher Training	Martí, Otilia; Portolés, Laura	Universitat Jaume I, Castelló, Spain	In line with van Kampen et al.'s (2018) research about specialist and practitioner perceptions on the goals for CLIL in the Netherlands, the present study addresses Hüttner, Dalton-Puffer and Smit's (2013) call for investigating teachers' beliefs about CLIL in European countries like Spain where this teaching approach is highly institutionalized.
CAPES / ERIC	Universal Journal of Educational Research, 2017, Vol.5(12), p.134	2017	Tapping into the Intellectual Capital at the University	Griffith, Mary	Faculty Modern Languages, University of Málaga, Spain	Content and Language Integrated Learning (CLIL) is as full of challenges as it is of possibilities. We will explore the challenges while seeking realistic solutions as eight Computer Science professors teach their subjects through English for the first time. We hope to gain insights into the bilingual classroom at the university level where teacher training can aid in professional development.

CAPEP / ERIC	Iranian Journal of Language Teaching Research, January 2018, Vol.6(1), p.93	2018	CLIL Teacher Professional Development for Content Teachers in Thailand	Kewara, Punwalai; Prabjandee, Denchai	Burapha University, Thailand	This paper presents an attempt to foster teacher knowledge about the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in a teacher professional development program.
ERIC / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 17 February 2018, Vol.21(2), pp.222-236	2016	Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices	van Kampen, Evelyn; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – ICLON, Leiden, Netherlands	In recent years, a surging uptake of content and language integrated learning (CLIL) has permeated the European context. This article presents the outcomes of a study about the self-reported pedagogical practices of CLIL teachers in the Netherlands.
CAPEP / DOAJ	Higher learning research communications, 01 March 2014, Vol.4(1)	2014	Improving bilingual higher education: Training university professors in content and language integrated learning	Birgit Strotmann; Victoria Bamond; José M. López Lago; María Bailen; Sonia Bonilla; Francisco Montesinos	Spain, Malaysia, P.R. China and Turkey	The current study aims to gather and share preliminary data concerning CLIL in higher education at several universities in different countries. A questionnaire and brief description of the project and its objectives were emailed to all teachers at a Spanish university listed as having taught content courses in English in the last academic year, and to all the Language Center directors within the network with instructions to pass the questionnaire along to the CLIL teachers at their respective universities.
ERIC	Shanlax International Journal of Education, v9 n1 p92-103 Dec 2020	2020	Teachers' Perceptions and Needs of CLIL: A Collective Case Study from Turkey	Yavuz, Ahmet Cihat; Öztüfekçi, Ali; Ören, Aybüke Demet; Kaplan, Ayten;	Turkey	The aim of this collective case study was to investigate 5 in-service high school EFL teachers' perceptions about and needs of CLIL.

				Uzunkaya, Çigdem Yilmaz		
--	--	--	--	-------------------------------	--	--

## APÊNDICE J: ERIC - 6 (B)

Pesquisa na base ERIC - (Publicações internacionais) - Combinação de busca: Post-method						
Portal / Base	Periódico	Ano	Nome do artigo	Autor(es)	Local de publicação	Resumo do trabalho
CAPEL / ERIC	English Language Teaching, v5 n4 p65-73 Apr 2012	2012	From Method to Post Method: A Panacea!	Masouleh, Nima Shakouri	Roudbar Branch, Islamic Azad University, Iran	Furthermore, the author claimed the concept of post-method is not plausible by novice teachers. For the fulfillment of post-method perspectives, the whole system must be touched upon, not just a teacher as the key feature of post method. And if it is said there should be an attempt to find an alternative to method, is it really logical to imagine that even a novice teacher must seek for it? The one who first must be provided with some packages of principles in order to begin his teaching job? There is not a place to discuss whether a teacher should adopt a method or not, but what is plausible is that method is always present everywhere even in the body of the phrase like post-method.
CAPEL / ERIC	English Language Teaching, v10 n5 p234-242 2017	2017	Language Practitioners' Reflections on Method-based and Post-method Pedagogies	Abdul Fattah Soomro1 & Mansoor S. Almalki2	Taif University, Kingdom of Saudi Arabia	This small-scale study explores English language practitioners' experience and their views about applying method-based and post-method pedagogies.
CAPEL / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n2 p425-436 Apr 2018	2018	The Relationship between English	Khodabakhshzadeh, Hossein; Arabi, Mahdi; Samadi, Farideh	Islamic Azad University, Torbat-e Heydarieh, Iran	The main purpose of this study is to investigate the relationship between English Foreign Language (EFL) teachers' willingness and

			Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness			conformity with post-method pedagogy and their teaching effectiveness.
CAPES / ERIC	International Journal of Instruction, v11 n4 p445-466 Oct 2018	2018	The Knowledge-Base of Pre-Service and In-Service Iranian EFL Teachers in Teacher Education Programs	Sahragard, Rahman; Saberi, Leila	Shiraz University, Iran	This study investigated the knowledge base of pre-service and in-service teacher education in Iran. In so doing, a teacher education knowledge base, and a knowledge base effectiveness questionnaire, developed by Jadidi and Bagheri (2014) were used.
CAPES / ERIC	Acta Didactica Napocensia, 2014, Vol.7(4), p.23	2014	In the Wake of Method	Anca Cehan	Moldolva, Romania	The paper is a synthesis of the preoccupations of the English language teaching profession with the space created by the disappearance of Methods. Because the Pedagogical Methodology is an important component of the teaching profession tools, we consider that such reflective discussions on the topic of Learning and Teaching Methods is very useful for all the Teachers--beginners or mentor level practitioners, or even for the Teachers Trainers. The paper presents and comments on



						the limits and the myths of Method, and the post-Method condition.
ERIC	<i>Online Submission, Language Teaching and Educational Research (LATER) v1 n2 p121-138 2018</i>		Towards Humanizing ELT: Revisiting the Need for English in the Medical Context in Yemen	Abdu Al-Kadi	IBB University, Language & Translation Center, YEMEN	The study advocates for teacher' autonomy. It builds on Kumaravadivelu' (2006) postmethod principle that there should be room for teachers to shape their teaching. Teachers should be empowered to decide what works and what does not work in their teaching situations.

**APÊNDICE K: T & F – 7 (A)**

Pesquisa na revista eletrônica <i>Taylor &amp; Francis Online</i> - (Publicações internacionais) - Termo de busca: "Post-method"						
Portal / Base	Periódico	Ano	Nome do artigo	Autor(es)	Local de publicação	Resumo do trabalho
CAPES / Taylor & Francis	Cogent Education Volume 7, 2020 - Issue 1	2020	Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review	Jawad Golzar	Herat University, Herat, Afghanistan	This paper presents a systematic review of 37 empirical studies that explored English teacher identity, and its formation through classroom practices from 1997 to 2020. After excluding 26 non-relevant studies from 63 articles, the remaining research has been analyzed through a systematic process to get salient themes that can be best cognized in terms of identity (re)construction issues among English language teachers, how they implement critical and post-method pedagogy, and reflect it in their classroom practices.
CAPES / Taylor & Francis	Cogent education, 31 December 2016, Vol.3(1)	2016	Dialogic investigations of teacher-supervisor relations in the TESOL landscape	Barnawi, Osman Z	Yanbu, Saudi Arabia	These responses suggest that the teachers owe much to the fact that the post-method condition is recognising their intellectual rigour and valuing their beliefs and professional identity by contesting the monopoly of the Centre Linguistic Circle (Arikan, 2006; Barnawi & Phan, 2014). It offers them a space to “develop their own tradition of professionalism and expertise” (Canagarajah, 2002, p. 149).

## APÊNDICE L: T &amp; F - 7 (B)

Pesquisa na revista eletrônica <i>Taylor &amp; Francis Online</i> - (Publicações internacionais) - Combinação: CLIL + teacher						
Portal / Base	Periódico	Ano	Nome do artigo	Autor(es)	Local de publicação	Resumo do trabalho
CAPES / Taylor & Francis	Theory Into Practice, 57:212–221, 2018	2018	Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training	María Luisa Pérez Cañado	The Ohio State University, Ohio, USA	This article focuses on a key issue for the sustainability of bilingual education: teacher training for content and language integrated learning (CLIL). It begins by canvassing the main innovations affecting teacher training within the current CLIL panorama in terms of the CLIL teacher training profile and the interesting evolution that research into the topic has undergone.
CAPES / EBSCO / Taylor & Francis	Theory Into Practice. Summer2018, Vol. 57 Issue 3, p185-195. 11p.	2018	Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe	San Isidro, Xabier	University of the Basque Country UPV/EHU	This has led teachers enrolled in multilingual educational programs to reconsider, rediscover, and reinvent their practice. However, although methodological commonalities exist, the full significance of CLIL implementation goes beyond methodology, because it develops out of the synergy brought about by integrating language learning methods and methodologies related to the learning of other subject matter. CLIL is a reconceptualization, a philosophy of language learning, an approach. This article addresses the analysis of existing research on CLIL implementation, along with its pedagogical implications and its impact on remodeling teaching practice.

CAPES / Taylor & Francis / ERIC	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 301-320	2013	CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe	Liss Kerstin Sylve´n	University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden	Many studies show positive correlations between content and language integrated learning (CLIL) and the learning of English as a foreign language. However, findings from CLIL research in Sweden do not match those obtained elsewhere. The aim of this article is to show that some explanations for discrepancies in results obtained across CLIL contexts in Europe may be found in nation-specific contextual factors. Four such factors are focused on: policy framework, teacher education, age of implementation, and extramural exposure to English. The article gives an overview of these factors in four European countries: Finland, Germany, Spain, and Sweden.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 334–353	2013	Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development	Cristina Escobar Urmeneta	Catalonia, Spain	This case study is part of a larger project which aims to determine the usefulness and validity of a model of a pre-service content and language integrated learning (CLIL) teacher education programme inserted in a Master’s degree, whose main pedagogical option is to achieve teacher empowerment through cycles of collaborative teaching and shared reflection. More specifically, the two-fold goal of the study is to describe the nature of the student–teacher’s main accomplishments on her teaching practice, if any, as well as on the quality of her reflection on that teaching practice; and to identify and characterise key stages in her developmental process throughout.

CAPES / Taylor & Francis	European Journal of Language Policy, 2016, Vol.8(1), p.29(28)	2016	Reconsidering the first steps of CLIL implementation in Vietnam	Thuy, Linh Nguyen Thi	Vietnam	This paper aims to discuss four critiques by the policy actors regarding the significance of CLIL in the Vietnamese context, teachers' readiness, students' readiness and CLIL materials. In addition, a case study was conducted to illustrate the discussion and provide a general picture of teachers' perceptions of CLIL, how they implement CLIL and the difficulties they encounter in practice.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 01 May 2013, Vol.16(3), pp.267-284	2013	The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes	Hüttner, Julia; Dalton-Puffer, Christiane; Smit, Ute	University of Southampton, Southampton, UK; University of Vienna, Vienna, Austria	In this paper we argue for an investigation of CLIL implementation as a form of extended language policy, which relates language management, practice and beliefs, and so expands the notion of policy well beyond a top-down legislation.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2015, Vol.18(1), pp.45-59	2014	Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations	Pladevall-Ballester, Elisabet	Catalonia, Spain	The present paper presents an overview of the students', CLIL teachers' and parents' perceptions after a year of CLIL implementation in five primary schools obtained by means of opinion questionnaires and interviews.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.275-286	2017	Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL)	Morton, Tom	Madrid, Spain	Content and language integrated learning (CLIL) is an approach to bilingual education in which academic content and an additional language are taught at the same time. It is growing rapidly throughout the world, with the medium of instruction in most CLIL classrooms being English. This means that

						many teachers around the world are teaching academic content in English, which is neither their, nor their students', first language. There is thus a need to establish and clarify the knowledge of language necessary for these teachers to carry out teaching tasks effectively.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.384-387	2017	Postscriptum: research pathways in CLIL/ Immersion instructional practices and teacher development	Dalton-Puffer, Christiane	University of Vienna, Austria	Taken together, the contributions in this special issue give an excellent account of the themes currently on the agenda of language and language education researchers working on CLIL/immersion at the school level.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2013 Vol. 16, No. 3, 389-394	2013	Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice	Jasone Cenoz	University of the Basque Country, UPV/EHU, Gipuzkoa, Spain	This issue includes eight studies on different aspects of language policy, pedagogical practices, and teacher training in school contexts where a foreign language is used to teach curricular content (CLIL).
CAPES / Taylor & Francis	Language and education, 02 January 2014, Vol.28(1), pp.1-18	2014	Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges	Roiha, Anssi Sakari	Finland	Especially, this combination of a qualitative case study and quantitative survey examines (1) primary teachers' perceptions of differentiation, (2) the differentiation methods the teachers use in CLIL education and (3) the challenges of differentiation they identify.
CAPES / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16:3, 354-374	2013	How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a suboptimally bilingual context	Maria Grandinetti; Margherita Langelotti; Y.L. Teresa Ting	Italy	This study responds to the Italian Ministry of Education mandate that, starting the 2013–2014 academic year, CLIL be implemented in the final year of high school, during content time, by content teachers with C1-level competence in English. This

						decision raises numerous concerns, at least in Calabria: most content teachers have, at best, B1-level English competence and consider CLIL the final straw in an overburdened scholastic curriculum.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 02 January 2017, Vol.20(1), pp.69-83	2017	Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate	Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna	Italy	The purpose of this study is to open a window onto Italian Content and Language Integrated Learning (CLIL) teachers' language competence and the ways it is currently being assessed by presenting a specific case: one testing session of the first batch of future CLIL teachers aimed at assessing their level of competence in a foreign language, in which the authors were personally involved as decision makers, organizers and observers.
CAPES / Taylor & Francis	Language and education, 04 March 2017, Vol.31(2), pp.93-109	2017	Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1?	Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David	Spain	This study spans three years and examines the opinions and beliefs of CLIL teachers and management teams from three public schools located in the Basque Autonomous Community (Spain) through 24 discussion groups.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 April 2014, Vol.42(2), pp.123-136	2014	Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: a report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context	Koopman, Gerrit Jan; Skeet, Jason; de Graaff, Rick	Utrecht University, Utrecht, The Netherlands	Whilst CLIL teachers teaching their subject through the L2 are expected to support language learning in their lessons, little is known about these teachers' knowledge of language pedagogy. This article reports on a small-scale research project in a Dutch CLIL context, which explores experienced CLIL subject teachers' practical knowledge base

						regarding the actions and activities for language learning in their lessons.
CAPEs / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 15, No. 5, September 2012, 573-592	2012	Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts	Méndez García, María Del Carmen; Pavón Vázquez, Víctor	Spain	By analysing the perceptions and reflection on the actual performance of teachers involved in CLIL programmes in Andalusia, a Spanish monolingual autonomous community, this article aims to identify the existence of collaborative work among teachers, the advantages of such collaboration and the benefits of using the two languages.
CAPEs / Taylor & Francis	European Journal of Teacher Education Aquatic Insects Vol. 34, No. 3, August 2011, 333–346	2011	The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom	Moate, Josephine Marie	University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland	This investigative research is based on six teacher interviews intended to access the teachers' own understanding of how foreign language mediated teaching impacts their professional integrity. The interviews aimed to explore how CLIL teachers experience the change in language, how new demands are encountered and handled.
CAPEs / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2019, Vol.22(5), pp.593-613	2019	Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources	Pappa, Sotiria; Moate, Josephine; Ruohotie-Lyhty, Maria; Eteläpelto, Anneli	Finland	To examine tensions and resources in CLIL teachers' work lives, a holistic and dynamic theoretical conceptualization of teacher agency is suggested, paying particular attention to the classroom, professional relationships and the wider sociocultural environment.
CAPEs / SCOPUS / Taylor	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2019	2019	CLIL teachers' reflections and attitudes: surviving at the deep end	Nina Lazarević	Faculty of Philosophy, University of	The present study is a mixed methods approach that explores subject teachers' views on teaching sciences in English in a



& Francis					Niš, Niš, Serbia	context where English is a foreign language, as well as how different teaching philosophies and school atmosphere may influence their work in bilingual science classes.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 13 September 2020, Vol.23(8), pp.855-871	2017	Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands	van Kampen, Evelyn; Meirink, Jacobiene; Admiraal, Wilfried; Berry, Amanda	Leiden University – Iclon, Leiden, Netherlands	This article reports a study investigating practitioner and specialist perceptions about the goals and practices of CLIL in the Netherlands, one of few countries where CLIL provisions are highly institutionalized at the national level.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 October 2019, Vol.22(7), pp.818- 832	2017	Development of the beliefs and language awareness of content subject teachers in CLIL: does professional development help?	Lo, Yuen Yi	University of Hong Kong, Hong Kong, China	This study implemented a 6-month professional development programme for a group of content subject teachers in CLIL in Hong Kong. With data gathered with questionnaires, interviews, lesson observations and post-lesson reflections, this paper reports the trajectory of three case teachers who seemed to experience different degrees of changes in beliefs and language awareness.
CAPES / Taylor & Francis	Language learning journal, 02 January 2020, Vol.48(1), pp.81-98	2019	Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination	Vázquez, V́ctor Pavón; Lancaster, Nina; Callejas,	Andalusia, Spain	This paper presents the outcomes of a Spanish study on aspects of the background, skills and perceptions of three groups of teachers – content teachers, language teachers and language assistants – working to implement CLIL in the monolingual area of Andalusia, Spain.

				Carmen Bretones		
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.366-383	2017	Searching for identity and focus: towards an analytical framework for language teachers in bilingual education	Dale, Liz; Oostdam, Ron; Verspoor, Marjolijn	Netherlands	In CLIL contexts, school subjects are taught in an additional language, allowing learners to acquire the target language through meaningful use. To explore and explain the choices language teachers have, this review examines international research from the last 25 years with a primary focus on secondary schools.
CAPES / Taylor & Francis / Research Gate	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 May 2016, Vol.19(3), pp.266-295	2014	Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions	María Luisa Pérez Cañado	Spain	This article presents the outcomes of a European study on the main training needs which in-service teachers consider they have in order to adapt to a bilingual education model. A detailed diagnosis of where we currently stand in this process of preparation for CLIL models in Europe is provided.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 04 July 2015, Vol.18(4), pp.409-425	2015	Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers	Pavón Vázquez, Víctor; Ávila López, Javier; Gallego Segador, Arturo; Espejo Mohedano, Roberto	Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain	The aim of this study is to investigate if content and language teachers are able to plan a number of different types of coordination at the curricular level: between the foreign language (FL) subject and the content subjects, between the language subjects (L1 and FL) and between the content subjects.
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 17	2016	Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers'	van Kampen, Evelyn; Admiraal,	Leiden University – ICLON,	In recent years, a surging uptake of content and language integrated learning (CLIL) has permeated the European context. This article

	February 2018, Vol.21(2), pp.222-236		self-reported pedagogical practices	Wilfried; Berry, Amanda	Leiden, Netherlands	presents the outcomes of a study about the self-reported pedagogical practices of CLIL teachers in the Netherlands.
CAPEs / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Towards a professional development tool for teachers of English in bilingual streams: the dynamics of beliefs and practices	Dale, L.; Oostdam, R.; Verspoor, M.	Netherlands	This study highlights tensions and challenges experienced by language teachers in CLIL contexts. Using an example from the Netherlands, it explores the pedagogical and collaborative practices of Teachers of English in Bilingual streams (TEBs).
CAPEs / Taylor & Francis	Cultura y educacion, 01 October 2016, Vol.28(4), pp.738-770	2016	A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes	Durán-Martínez, Ramiro; Beltrán-Llavador, Fernando; Martínez-Abad, Fernando	Universidad de Salamanca, Spain	This article aims to report on a contrastive analysis between the perceptions of novice and expert teachers on four key dimensions of implementing CLIL (Content and Language Integrated Learning) in primary and secondary schools in Spain.
Taylor & Francis	Não informado	2020	CLIL Teacher training and teachers' choices: exploring planned language use in the Australian context	Marianne Turner; Ruth Fielding	Melbourne University, Melbourne, Australia	The term 'CLIL' has been used in Australia for over a decade, and the approach has helped to invigorate languages education in both primary and secondary schools. In particular, the flexibility of CLIL has led to a range of teachers accessing CLIL training: from teachers in structured programs where schools have committed to organizational change, to teachers driving initiatives where schools have accepted, but not substantially committed to, initiatives.

Taylor & Francis	International Journal of Science Education Volume 42, 2020 - Issue 14: Language Issues in Science Education in Multilingual Societies	2020	Coteaching in a science-CLIL classroom: changes in discursive interaction as evidence of an English teacher's science-CLIL professional identity development	Laura Valdéz Sanches; Mariona Spinet	Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain	This paper analyses how an English primary teacher's performance as a science-CLIL teacher evolves by means of coteaching with science teachers and relates changes in her performance to the development of a science-CLIL teacher professional identity.
CAPES / Taylor & Francis	European journal of teacher education, 14 March 2016, Vol.39(2), pp.202-221	2016	Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study	María Luisa Pérez Cañado	Univerdidad de Jaén, Jaén, Spain	The macro-study has designed, validated and administered four sets of questionnaires to 706 informants across the whole of Europe, which have allowed a detailed diagnosis of language teachers' training needs in terms of linguistic and intercultural competence, theoretical and methodological aspects based on the new options associated to Content and Language Integrated Learning (CLIL), teaching materials and resources, and ongoing professional development.
CAPES / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context	Karabassova, L.	Nazarbayev University Graduate School of Education, Astana, Kazakhstan	This paper reports on research into the top-down implementation of CLIL in the trilingual context of Kazakhstan, with a focus on teachers' conceptualization of integration.
Taylor & Francis	Innovation in Language Learning and Teaching	2020	The ecology of CLIL teachers in Austria – an ecological perspective	Nicole Hofstadler; Sarah Mercer;	Austria	In this article, we will report on an exploratory, qualitative study investigating the professional subjective wellbeing (SWB) of secondary school Content and

			on CLIL teachers' wellbeing	Anita Lämmerer; Pia Maria Oberdorfer; Sonja Babic		Language Integrated Learning (CLIL) teachers in Austria from an ecological perspective.
CAPES / SCOPUS / Taylor & Francis	Interactive Learning Environments, 2019	2019	The effect of telecollaboration in the development of the Learning to Learn competence in CLIL teacher training	Garcia-Esteban, S.; Villarreal, I.; Bueno-Alastuey, M.C.	Não disponível	With a pre–post-test design and a variety of assessment instruments, this study compares the effect having an educational technology course and using telecollaboration has on the development of the LtL competence in a content and language integrated (CLIL) learning environment. Four groups of teacher trainees at two different universities took initial and after treatment surveys on LtL.
CAPES / Taylor and Francis	Language and education, 04 July 2015, Vol.29(4), pp.347-368	2014	'You can speak German, sir': on the complexity of teachers' L1 use in CLIL	Gierlinger, Erwin	University College of Education of Upper Austria, Linz, Austria	This paper sets out to argue that the use of the majority language in CLIL by teachers follows an educationally principled approach. These dimensions included principledness, contextualization, conflictuality, domain sensibility, linguistic deficit awareness, language learning, and knowledge construction support, as well as affectivity. Taking this complex web as a reference point, the paper ends proposing six theses on code switching and recommending its relevance to CLIL teacher training.
CAPES / Scopus	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2020	2020	Understanding and addressing the challenges of teaching an	Kao, Y.-T.	National Kaohsiung Normal	This exploratory action research study aims to understand the challenges that a group of pre-service teachers faced while participating in an undergraduate course unit

			online CLIL course: a teacher education study		University, Taiwan	introducing Content and Language Integrated Learning (CLIL) teaching in an online context (Cycle 1), and the way in which they implemented plans of action (Cycle 2) to address issues uncovered in Cycle 1.
Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2020	2020	Is top-down CLIL justified? A grounded theory exploration of secondary school Science teachers' experiences	Laura Karabassova	Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan	The research reported in this paper explored secondary Science teachers' experiences in a large-scale and top-down CLIL initiative where schools and teachers had little agency in implementing educational change. Through a grounded theory approach, analysis of data suggests that teachers' insufficient English language proficiency and the lack of agency were major challenges for participating teachers.
Taylor & Francis	NABE Journal of Research and Practice Volume 9, 2019 - Issue 3-4	2019	Meeting CLIL teachers' training and professional development needs	Mercedes Pères Agustín	Spain	As the approach becomes more widespread, more resources become available to help teachers facing new methodological challenges. However, there are still wide gaps between the demand for CLIL teachers and the current levels of training and professional development available. In this paper, we review the research on the teacher training to acquire the linguistic competences on the foreign language as well as a particular bilingual methodology and professional development needs of CLIL teachers in Europe, and particularly in Spain.

Taylor & Francis	Language and Education Volume 34, 2020 - Issue 5	2020	Native speakerism and the construction of CLIL competence in teaching partnerships: reshaping frameworks in the bilingual classroom	Ana Maria Relaño Pastor; David Poveda	Spain	This situation places English linguistic competence at the center of controversy given the need for certified bilingual teachers participating in CLIL-type bilingual programs, who must comply with the minimum B2 level of English and are expected to engage in the successful teaching of content subjects. Within this context, this paper draws from a larger multi-sited linguistic ethnography and analyzes the organization of bilingual classroom interactions in a semi-private school that claims to implement a distinct language program built around teaching partnerships between 'native' language assistants (NLAs) and content teachers (CTs).
Taylor & Francis	NABE Journal of Research and Practice Volume 10, 2020 - Issue 3-4	2020	Teachers' classroom practices to achieve integration of content and language in CLIL	Patricia Bárcena-Toyos	Spain	This article reports on results from a multi-case study on the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in bilingual elementary schools in a monolingual region of Spain (Cantabria) by examining four school teachers' CLIL instructional practices to teach content in a foreign language (English).
CAPES / Taylor & Francis	International journal of bilingual education and bilingualism, 03 April 2018, Vol.21(3), pp.273-274	2018	Introduction: instructional practices and teacher development in CLIL and immersion school settings	Lyster, Roy; de Zarobe, Yolanda Ruiz	Não disponível	Não disponível

CAPES / SCOPUS / Taylor & Francis	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018	2018	Towards a professional development tool for teachers of English in bilingual streams: the dynamics of beliefs and practices	Dale, L.; Oostdam, R.; Verspoor, M.	Netherlands	This study highlights tensions and challenges experienced by language teachers in CLIL contexts. Using an example from the Netherlands, it explores the pedagogical and collaborative practices of Teachers of English in Bilingual streams (TEBs).
-----------------------------------	---	------	---	-------------------------------------	-------------	---