

# Pesquisa em Educação Básica





# Uma revisão da noção de interdisciplinaridade: possíveis contribuições para a sala de aula de línguas estrangeiras na escola brasileira



Hugo Jesús Correa Retamar\*

## Resumo:

A interdisciplinaridade, aliada à formação cidadã, é orientação para o ensino de língua estrangeira na escola. Contudo, é um conceito polissêmico e ainda pouco compreendido por professores e seus formadores. Logo, buscando promover a discussão sobre interdisciplinaridade em Linguística Aplicada (LA) e assim contribuir para atitudes interdisciplinares nas aulas de Língua Estrangeira (LE), neste artigo: 1) situo historicamente a interdisciplinaridade; 2) busco um entendimento dessa noção; 3) aproximo interdisciplinaridade e a LA voltada ao ensino de línguas; 4) reviso pesquisas nacionais em LA, com dados naturalísticos, que unem interdisciplinaridade e ensino de LE na escola.

## Palavras-chave:

Interdisciplinaridade. Língua estrangeira. Linguística Aplicada.

## Abstract:

Integrating interdisciplinarity and citizen formation is the guideline to teaching a foreign language in school. However, it is a polysemic notion which is still not well understood by teachers and their trainers. Thus, in order to promote the discussion about interdisciplinarity on Applied Linguistics (AL) and also contribute to interdisciplinarity attitudes in foreign language (FL) classes, in this paper: 1) I place the concept of interdisciplinarity historically; 2) I search for an understanding of this notion; 3) I approach interdisciplinarity and AL focused on language teaching; 4) I review national researches in AL, with naturalistic data, which link interdisciplinarity to foreign language teaching in school.

## Keywords:

Interdisciplinarity. Foreign language. Applied Linguistics.

## Procurando compreender a interdisciplinaridade

Morin (2000) nos diz que “[o] ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (p. 15). Para ele, a educação desintegra a unidade complexa da natureza humana por meio das disciplinas, e acaba afastando o ser humano de ser humano. Torres Santomé (1998) afirma que apostar na interdisciplinaridade “significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” (p. 45). Japiassu (1994), por sua vez, vê a interdisciplinaridade como uma solução para o que chama de “cegueira intelectual” (p. 50), entendida como o ensino fragmentado, que decreta “a morte da vida e que revela uma razão irracional” (p. 50). Mas afinal, o que é interdisciplinaridade?

\* > Doutor em Linguística Aplicada (UFRGS). Professor de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: huretamar@gmail.com/hugo.retamar@ufrgs.br.

Morin (2003) admite que definir multi, inter ou transdisciplinaridade<sup>1</sup> é complicado, pois são termos “polissêmicos e imprecisos” (p. 107). Pombo (2005) diz que nem ela, nem ninguém sabe ao certo como se faz, nem o que é interdisciplinaridade (p. 2). Fazenda (2011) pensa que “interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (p. 11). Leis (2005) acrescenta que é um conceito que tem “sofrido usos excessivos, que podem gerar sua banalização” (p. 2), mas esclarece que a própria ideia de propor uma definição unívoca de interdisciplinaridade está baseada em uma cultura disciplinar:

A pretensão de colocar “ordem” na “desordem” é vã e, no limite, atenta contra a prática da interdisciplinaridade. Trata-se, antes de mais nada, de entender o fenômeno muito mais como uma prática em andamento, que como um exercício orientado por epistemologias e metodologia perfeitamente definidas. (LEIS, 2005, p. 3).

Contudo, é necessário buscar algum acordo para construir entendimento sobre o conceito. Pombo (2005) e Uribe Mallarino (2012)<sup>2</sup> dizem que se podem separar claramente práticas multi- e pluridisciplinares de práticas inter- e transdisciplinares. As primeiras consideram saberes de mais de uma disciplina, mas estão atreladas aos modelos positivistas de construção de conhecimento, em que cada “disciplina” é apresentada separadamente e cabe ao indivíduo integrá-las, se necessário, para resolver os problemas que lhe são apresentados. Já as segundas provocam diferentes graus de interação e colaboração disciplinares para a resolução de problemas da vida real. As autoras são enfáticas ao dizerem que a diferença entre inter e transdisciplinaridade, por sua vez, não é clara sequer entre especialistas<sup>3</sup>. Pombo (2005), por seu turno, explicita que há entendimentos equivocados da interdisciplinaridade. Para ilustrar sua asserção, a pesquisadora assevera que “juntar” especialistas de diversas áreas ao redor de uma mesa não caracteriza uma ação interdisciplinar se tal encontro gera mal-entendidos e não promove a interação entre os saberes e os sabedores. Para ela, essa prática tem a ver com a “disciplinaridade”, que é a incapacidade de o ser humano olhar e entender o outro.

Lenoir, Larose e Geoffroy (2000) atentam que há um discurso oficial para a promoção da interdisciplinaridade escolar, que não se realiza satisfatoriamente na prática, pois muitas vezes “o recurso da interdisciplinaridade é, frequentemente, uma justificação para arranjos curriculares e práticas pedagógicas que não respeitam os resultados educacionais, as estruturas disciplinares, ou processos de aprendizagem” (p. 103). Os pesquisadores, que estudaram salas de aulas de escolas primárias do Quebec durante 10 anos, constatam que a maioria das práticas pesquisadas, tidas como interdisciplinares, são apenas uma “caricatura” da interdisciplinaridade, pois não favorecem a “integração entre alunos, atos de aprendizagem e conhecimento” (p. 104), caracterizando-se por um simples somatório/agrupamento de especialistas de diferentes áreas em torno de problemas do conhecimento. Tais agrupamentos marcam hierarquias e relações de dependência que, segundo eles, contradizem a ideia do interdisciplinar. Vejamos os quatro tipos de enfoques didáticos identificados pelos autores como sendo equivocadamente chamados de “interdisciplinaridade”:

- a. *enfoque eclético* — esse enfoque envolve mais de uma disciplina, de forma descontextualizada e sem prévia estruturação. Para os pesquisadores essa prática é pluridisciplinar, já que a ideia de juntar/adicionar especialistas não desencadeia necessariamente um campo comum e uma linguagem comum, pois está baseada numa ideia positivista de interdisciplinaridade;
- b. *enfoque holístico* — esse enfoque se estrutura em uma ideia “antidisciplinar”, posto que trivializa a importância conceitual de cada disciplina, buscando o desenvolvimento integral do estudante baseado nos estágios de aprendizagem infantil. É uma visão simplista do ensino que elimina especificidades e busca respostas práticas para a vida diária;

1 > Apesar de mencionar a multi-, pluri- e transdisciplinaridade, este artigo se concentra no entendimento da interdisciplinaridade por ser um termo mais recorrente que os anteriores nos documentos nacionais que regem a educação brasileira (BRASIL, 1996, 1998, 2002, 2006, 2013).

2 > A pesquisadora faz um estudo do conceito de interdisciplinaridade na pesquisa. Contudo, é trazida nesta seção porque suas observações e tentativas de elaborar uma conceitualização de interdisciplinaridade, possibilitam também pensá-la na em sala de aula.

3 > Scheifer (2013), por sua vez, nota que, nas discussões em LA, “a transdisciplinaridade tem sido frequentemente equiparada à interdisciplinaridade, sem que a especificidade dos significados dos prefixos que acompanham esses termos seja levada em consideração” (p. 924).

- c. *enfoque pseudo-interdisciplinar* — tal enfoque ensina de forma compartimentalizada, visto que propõe um tema específico que serve de gatilho ou fio condutor para o ensino monodisciplinar. Não há interação ou vínculos conceituais ou metodológicos entre as disciplinas envolvidas nessa prática, mas entre elas e os temas; e
- d. *enfoque hegemônico* — considera uma disciplina a mais importante entre as envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, enquanto as demais estabelecem com ela uma relação de dependência ou de pretexto. Segundo os pesquisadores, é o enfoque mais comum na escola que hierarquiza o papel de cada disciplina.

Sendo assim, Lenoir, Larose e Geoffroy (2000) concluem que, diferentemente dos quatro enfoques supracitados, a prática da interdisciplinaridade é um meio de investigar a realidade, reconhecida como complexa, e de “orientar o processo de busca de respostas, ou seja, de busca de sentido” (p. 107), que só é possível com a ideia de “educação problematizadora”<sup>4</sup>. Desse modo, não é a junção de disciplinas que determina a prática interdisciplinar, mas as práticas de docentes e discentes em situações de aprendizagem em que estão associados os conteúdos ou as metodologias das diferentes áreas.

Fazenda (2011, 2013a, 2013b) também salienta que não devemos relacionar interdisciplinaridade simplesmente com junção de disciplinas, já que ao fazê-lo, corremos o risco de restringi-la a grades curriculares. Para a pesquisadora, falar de interdisciplinaridade não é falar de “metodologia”, que sempre se repete ritualisticamente, mas de “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2013b, p. 21). Essa “atitude” é mobilizada quando surgem situações complexas para as quais as disciplinas convencionais não estão preparadas adequadamente (p. 25). A autora enfatiza que não podemos confundir interdisciplinaridade com “integração”, que é um passo necessário para a interdisciplinaridade. Segundo ela, a verdadeira condição que efetiva a atitude interdisciplinar é a “interação”, que “pressupõe uma integração dos conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (p. 12). A autora acrescenta que uma educação interdisciplinar promove perguntas existenciais, que contextualizam o ser humano no universo e não apenas perguntas intelectuais de resposta previsível.

Alinhada a Fazenda (2011, 2013b), Klein (2004) diz que a interdisciplinaridade é um “processo” (p. 2) para responder uma pergunta, solucionar um problema ou enfrentar um tema muito amplo e complexo para apenas uma disciplina. A pesquisadora fala que a imagem recorrente ao se falar de construção de conhecimento tem sido a do microscópio, que olha com detalhe e precisão para algo em específico. Contudo, ela acrescenta que hoje há uma nova metáfora que se coloca ao lado dessa, a do caleidoscópio que, por meio da interação entre os espelhos que o constituem, cria formas, cores e padrões imprevisíveis. A partir da leitura de Klein (2004), tomo a liberdade de associar o microscópio ao conhecimento hiperespecializado e o caleidoscópio à noção de interdisciplinaridade.

Trindade (2013), igualmente alinhado a Fazenda (2011), diz que a dificuldade em conceituar interdisciplinaridade se dá por ela não estar baseada em “um fazer”, mas em um agir. Mas, que agir seria esse? Para o autor, agir interdisciplinarmente necessariamente contempla: a humildade diante dos limites do saber; a espera diante do estabelecido para que a dúvida apareça; o deslumbramento diante da possibilidade de novos desafios; o respeito ao outro; e a cooperação.

Após revisão, e em matéria de síntese, compreende-se aqui a noção de interdisciplinaridade como atitude (FAZENDA, 2013b; TRINDADE, 2013), ou como processo (KLEIN, 2004) e não como metodologia, por entender que a atitude interdisciplinar frente ao conhecimento é inovadora. Assim, ela não é à junção de disciplinas, mas pressupõe a interação de saberes de diferentes ordens para construir conhecimento. Desse modo, disponho o quadro abaixo com 10 critérios, elaborados a partir da revisão realizada, que sintetizam o que serão consideradas, neste artigo, as práticas pedagógicas orientadas para a interdisciplinaridade (coluna da esquerda) e as que se distanciam dela (coluna da direita).

4 > Em Freire (2006), a ideia de “educação problematizadora” opõe-se à ideia de “educação bancária”. Na primeira, o educador não é somente o que educa, mas o que, ao educar, também é educado. Já a segunda se baseia na dicotomia professor/aluno, quem sabe/quem não sabe, e entende educar como transferir conhecimento.

**Quadro 1 – Critérios interdisciplinar/não interdisciplinar**

	TEM a ver com interdisciplinaridade	NÃO tem a ver com interdisciplinaridade
1	atitude/abordagem/perspectiva	metodologia/técnica
2	entendê-la como meio/processo	entendê-la como fim
3	interação entre diferentes conhecimentos disciplinares	junção/somatório, sem interação, de diferentes conhecimentos disciplinares
4	abertura/diálogo/alteridade	isolamento/monólogo/egocentrismo
5	igualdade entre os conhecimentos envolvidos	hierarquia entre os conhecimentos envolvidos
6	educação problematizadora (FREIRE, 2006) ao promover a construção/ produção de conhecimento e de uma consciência crítica	educação bancária (FREIRE, 2006) baseada apenas em reprodução de conhecimento disciplinar não aliado ao desenvolvimento da criticidade
7	dinamismo em sala de aula	passividade em sala de aula
8	contextualização (conhecimento vivo) ao promover perguntas intelectuais e existenciais de resposta previsível e imprevisível	alienação (conhecimento descontextualizado) ao promover perguntas intelectuais de resposta conhecida e distantes da realidade do aluno
9	integração	fragmentação
10	valorização da contribuição de cada disciplina envolvida	anulação da contribuição/importância de cada saber em particular

Fonte: Elaborado e organizado pelo pesquisador.

## A interdisciplinaridade na perspectiva da Linguística Aplicada voltada para o ensino de língua estrangeira

Muitos pesquisadores reivindicam o caráter inter-, trans- ou até indisciplinar (LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2004, 2008; RAMPTON, 2008; KUMARAVADIVELU, 2008; SCHEIFER, 2013) da Linguística Aplicada (LA) devido ao fato de ela estar informada de várias disciplinas em sua constituição como área e em seus métodos de pesquisa e de análise. Contudo, Baghin (1993), pesquisadora da área interessada no ensino de línguas na Educação Básica, aponta que a interdisciplinaridade não costuma ser tratada “em um nível concreto, ou seja, de prática de sala de aula” (p. 76). Tal observação pôde ser confirmada neste estudo, já que, ao fazer uma revisão contendo as palavras-chave “interdisciplinaridade”, “ensino de língua estrangeira/adicional”, interesses deste artigo, nas revistas brasileiras de LA com Qualis A1 e A2 de 2010 a 2015<sup>5</sup>, constatei que são raros os trabalhos que analisam como a interdisciplinaridade ocorre em sala de aula e que benefícios ela pode trazer para o ensino de línguas. Logo, se há tão poucos estudos na LA brasileira sobre interdisciplinaridade, cabe perguntar: está claro o que poderiam ser consideradas “atitudes interdisciplinares” ao se ensinar/aprender uma língua estrangeira?

Para responder a essa questão, entendo que a interdisciplinaridade se opõe, tomando como referência o Quadro 1 da primeira seção, a um ensino monológico, centrado em apenas um campo disciplinar que tem por objetivo central reproduzir/transferir conhecimento. Desse modo, é possível entender que a aula de LE baseada na fixação de regras gramaticais e na aprendizagem de léxico não é interdisciplinar, por não estar preocupada com a construção de conhecimento *novo*, mas com a sua reprodução. Igualmente, não são interdisciplinares as salas de aula de língua que juntam disciplinas sem promover

5 > Considero as datas de 2010 a 2015 como marco, pois são prévias e posteriores à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Tal documento é referência devido à importância que nele assume a noção de interdisciplinaridade, chegando a aparecer 95 vezes ao longo do texto.

interação entre elas, nem aquelas em que a língua é um acessório para entender o conteúdo de outra disciplina ou vice-versa, já que essa prática pressupõe hierarquia entre os saberes.

Ilustro essas duas últimas asserções que aludem ao ensino dual de língua e conteúdo, retomando a Widdowson<sup>6</sup> (2005), que propõe o ensino de idiomas associado a outras disciplinas do currículo escolar, enfatizando o “uso” em detrimento da “forma”. A associação entre línguas e conteúdo disciplinar é vista pelo autor como uma maneira de promover o uso real da língua estudada para fins comunicativos, já que é do interesse dos estudantes falar sobre conteúdos disciplinares quando estão na escola.

Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc, se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão por que uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas matérias. (WIDDOWSON, 2005, p. 33).

Apesar de buscar um ensino contextualizado de línguas, que se opõe ao modelo estruturalista de ensino (centrado na forma), entendo que a proposta de Widdowson (2005) não é necessariamente interdisciplinar, pois está baseada na grade curricular ao juntar “língua” e “conteúdo”, tendo como objetivo ensinar: “língua” e “conteúdo”. Em contraste, a prática de ensino-aprendizagem interdisciplinar deve, além de promover a interação entre os campos do saber envolvidos, deve ter como objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre os problemas do mundo, e não somente sobre os problemas das disciplinas. Logo, se juntar língua e conteúdo disciplinar não caracteriza necessariamente a interdisciplinaridade. Portanto, de acordo com o Quadro 1, considero que uma sala de aula de LE com orientação interdisciplinar articula o desenvolvimento de conteúdos linguísticos, necessários para participar nessa língua, a conteúdos sociais, humanos e científicos que estão presentes nas demais disciplinas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando cada um desses conhecimentos e produzindo, a partir deles, novas perguntas e novas respostas. Desse modo, identifico que, apesar de não serem sinônimos de interdisciplinaridade, podem ser construídos a partir dessa noção, e por isso estão em seu espectro, os conceitos de “Letramento”, “Interculturalidade”, “Educação Linguística” e “Ensino Crítico de Línguas”, todos na agenda recente das discussões em LA e baseados na ideia de uso da linguagem como forma de agir no mundo (CLARK, 2000). Vejamos cada um deles.

## O letramento promove uma abordagem interdisciplinar?

Soares (1999) entende letramento como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (p. 3). Para Gee (2004), ele é “[...] um conjunto de práticas discursivas, isto é, formas de usar a língua e de atribuir sentido tanto na fala quanto na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a visões específicas do mundo (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais” (p. 24).

Com base nesses pesquisadores, letramento é uma perspectiva social e reflexiva de ensino e aprendizagem que, a partir de diferentes textos de distintos gêneros e temáticas, busca produzir reflexividade e agentividade. Alinhados a essa ideia, Fogaça e Jordão (2007), Schlatter (2009), Prado (2010), Schlatter e Garcez (2012), Costa (2012), Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014), Alencar, Gattolin e Oliveira (2015) e Welp (2015) veem nele uma oportunidade de contextualizar a sala de aula de LE<sup>7</sup> e de fugir do ensino alienado baseado na repetição de estruturas linguísticas.

6 > Essa proposta é retomada por Almeida Filho (2015) e dará origem a uma série de estudos produzidos no âmbito do projeto de pesquisa *Interação e relevância no ensino de línguas*, coordenado pelo próprio pesquisador.

7 > Fogaça e Jordão (2007) sustentam que o conceito de letramento surge associado ao ensino/aprendizagem de língua materna, mas, como os demais autores dessa subseção, eles defendem essa perspectiva na aula de língua estrangeira.

Como vemos, a perspectiva do letramento concebe o conhecimento como ideológico e sempre situado (COSTA, 2012), além de ser construído e negociado socialmente (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). Sendo assim, as verdades sobre ele são sempre relativas. Tais premissas promovem interação entre o local (o meu conhecimento) e o global (o meu conhecimento e sua relação com os outros conhecimentos), suscitando novas perguntas e novas reflexões. Tal prática distancia a sala de aula das práticas tradicionais de ensino que instauram hierarquias entre os saberes e sabedores ao propagar a noção de verdades absolutas. Logo, em uma sala de aula de línguas pautada pelo letramento, o professor não é o único conhecedor, tendo o aluno também vez e voz por igualmente dominar determinadas práticas discursivas e leituras do mundo. Alencar, Gattolin e Oliveira (2015), por sua vez, também sustentam que “[a]prender língua envolve, também, somar às listas de vocabulário e gramática, muito comuns às aulas de LE, sentidos e criticidade, que podem dar melhores resultados e mais motivação para estas aulas” (p. 237). Schlatter (2009), ao propor tarefas de letramento para a aula de língua inglesa, fala que cabe ao “professor-autor construir unidades de ensino que contribuam para o letramento e também para a articulação dos conhecimentos nas diferentes disciplinas curriculares e na vida dos estudantes” (p. 20). Desse modo, uma sala de aula baseada no letramento deve ser aberta para a diversidade e, por isso, aos demais campos do saber.

### Interculturalidade é interdisciplinaridade?

Outra noção presente nos estudos de LA que pode pressupor atitudes interdisciplinares é a de “interculturalidade”, compreendida como a relação estabelecida intencionalmente entre culturas e pessoas que pertencem a diferentes grupos, buscando o diálogo e o encontro a partir do reconhecimento mútuo de seus respectivos valores e formas de vida (BYRAM; FLEMING, 2001). A interculturalidade prevê uma atitude crítica em sala de aula ao privilegiar não o ensino de língua e cultura, mas o ensino de língua como cultura (OLIVEIRA, 2012), já que entende a língua como uma prática social da qual participamos.

Assim, a perspectiva intercultural, como o letramento, busca afastar a sala de aula do mero ensino de léxico e gramática (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014) e propõe, partindo da ideia da cultura local em diálogo com a cultura global, fugir de visões estereotipadas, e incentiva práticas pedagógicas que “estreitam a relação entre cidadania, identidade e cultura” (p. 147). Desse modo, a interdisciplinaridade pode ser uma forma de ampliar essas discussões na sala de aula de línguas que se quer intercultural, já que possibilita um olhar mais profundo ao envolver diferentes campos do saber de forma não hierarquizada para construir conhecimento complexo. Como vemos, interculturalidade não é sinônimo de interdisciplinaridade, pois olha a partir da/para a cultura, mas pode construir-se por meio dela.

### E quanto à educação linguística?

Compreendida como compromisso do ensino de línguas na escola (GARCEZ, 2008; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; OSS, 2013; WELP, 2015), para Schlatter e Garcez (2012), a educação linguística (EL) significa “ensinar a ler com plenitude, isto é, com compreensão, expansão e atitude de resposta ao que se lê na forma de ação criativa a partir do que se leu” (p. 50). Bagno e Rangel (2005), por sua vez, compreendem EL como a gama de conhecimentos que a escola pode proporcionar ao aluno através do trabalho “de/sobre a língua, de/sobre outras disciplinas, de/sobre linguagem” (p. 63). Como vemos, as duas definições apontam para o desenvolvimento da cidadania ao promoverem o encontro com o outro e, nele, o encontro consigo a partir do outro.

Dessa maneira, educar linguisticamente pressupõe não ver a língua como algo homogêneo, mas como algo que deve ser estudado como “um conjunto múltiplo e diverso de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registro e de gêneros textuais e discursivos” (WELP, 2015, p. 5). Nessa perspectiva, Garcez (2008) propõe questões que devem auxiliar a prática de professores de forma a contextualizar e ampliar o escopo do estudo de línguas: “Quem sou eu nesse mundo? Quais os limites do meu mundo? Quais as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que essa língua tem a ver comigo?” (p. 52). Todas essas questões provocam atitudes problematizadoras e reflexivas.

Assim sendo, a EL, como os demais conceitos discutidos, pode fundamentar-se na noção de interdisciplinaridade, porque também busca uma prática que excede os conhecimentos tradicionalmente associados ao ensino de línguas. Ao fazê-lo, fomenta um ensino que formula novas perguntas e novas respostas voltadas para questões sociais do próprio mundo de estudantes e professores, permitindo a construção de conhecimento a partir do diálogo e da alteridade. Nesse sentido, Schlatter e Garcez (2012) enfatizam que a EL é promovida a partir do autoconhecimento (que também pode ser entendido como interculturalidade, já que o eu é construído na relação com o outro), do letramento e da interdisciplinaridade, esta última compreendida com “uma estrutura de aprendizagem que pressupõe um ensino para a compreensão, baseada no estabelecimento de relações que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de compreender a informação em termos de conceitos e ideias, propondo novas perguntas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 19).

## E no que se refere ao ensino crítico de línguas?

O Ensino Crítico de Línguas (ECL), defendido no Brasil por Urzêda-Freitas (2012), Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), Pessoa (2014) e Silvestre (2014), busca opor-se aos “modos de investigação que sejam associativos, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1998, p. 42), tendo a interdisciplinaridade e a autonomia (PENNYCOOK, 2001, p. 12) entre suas preocupações centrais. O ECL também tem base na ideia de educação problematizadora (FREIRE, 2006), que fomenta reflexão crítica para a cidadania e para a mudança, opondo-se à educação bancária e descontextualizada de fundo positivista que caracteriza a escola tradicional. Logo, na perspectiva do ECL “não podemos tratar a sala de aula como um lugar neutro” (SILVESTRE, 2014), mas como espaço para promover a discussão e a reflexão sobre questões sociais e políticas por meio do uso da linguagem, sem esquecer das questões de ordem linguística que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira.

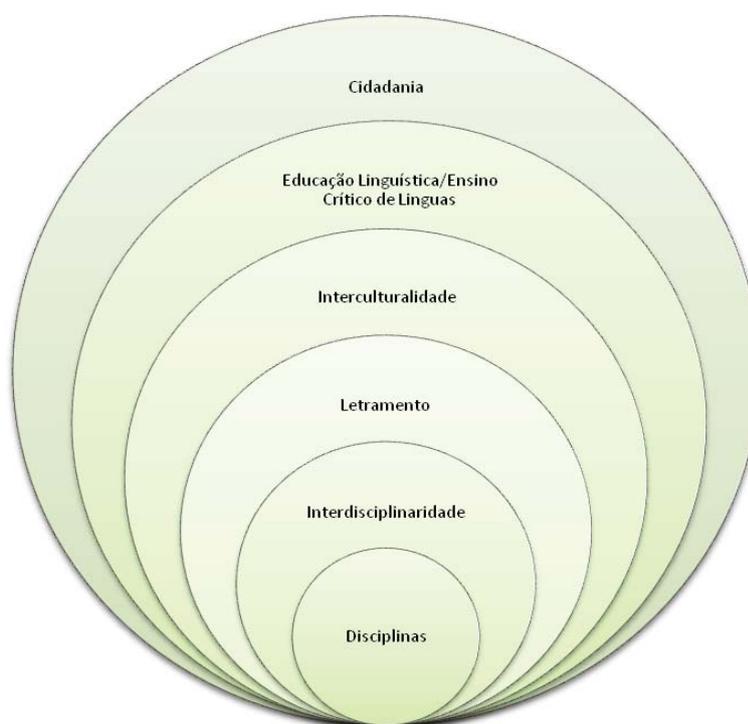
Desse modo, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) argumentam que os professores de línguas, a partir do ECL, podem derrubar as fronteiras disciplinares que separam seu trabalho de “questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência” (p. 236) ao fazer com que essas questões estejam em pauta na aula de LE. Urzêda-Freitas (2012) elucida ainda que a abordagem crítica, apesar de fomentar o engajamento dos alunos em práticas sociais, não pretende tornar a aula de LE uma aula de Sociologia, mas busca contextualizar o ensino de língua estrangeira e incentivar a participação dos estudantes a partir da mobilização de temas que lhes digam respeito como cultura, sociedade e política. Tais temas produzem novas perguntas e novas respostas, abrindo espaço para diversos campos do saber na aula de LE.

Dessa maneira, considero que ao buscar uma experiência de ensino e aprendizagem engajado de línguas, abrem-se portas para o desenvolvimento de atitudes interdisciplinares, ainda que não a garantam, em sala de aula, já que o conhecimento a ser construído, e não reproduzido, tende a ser novo, imprevisível, não fragmentado, e mais amplo do que léxico e gramática.

## Primeiras considerações

A partir de revisão feita em revistas nacionais de LA com Qualis A1 e A2, foi possível notar que não há estudos que se dedicam a estudar a relação entre o conceito interdisciplinaridade, ensino de língua estrangeira e Educação Básica. Contudo, foram encontrados estudos sobre outros conceitos que, como defendido aqui, estão em seu espectro, quais sejam: Letramento, Interculturalidade, EL e ECL. Todos eles podem ser lidos como perspectivas de ensino e aprendizagem plurais e democráticas e tomam a linguagem como heterogênea e viva, sendo a sala de aula um espaço para o desenvolvimento da cidadania a partir da construção de conhecimento. Como síntese da relação entre os quatro conceitos analisados e a interdisciplinaridade disponho a figura a seguir a ser lida do centro (conceito mais restrito) para fora (conceito mais abrangente):

**Figura 1 – Relação entre interdisciplinaridade e letramento/interculturalidade/EL/ECL**



Fonte: Elaborada pelo autor com base na revisão de literatura.

A partir dela, este artigo compreende que a interdisciplinaridade é uma atitude ao ensinar/aprender que “pode” servir de meio para todas as demais práticas. Diferentemente da interdisciplinaridade — que é sempre um “meio” — o letramento, a interculturalidade, o EL e o ECL “podem” ser fins em si mesmos ou ainda conjugar-se, formando um conjunto do centro para fora como na imagem do gradiente acima — para um “fim” maior que é o desenvolvimento da cidadania. Logo, a interdisciplinaridade é um “meio” para a construção do letramento que é — um “fim” ou — um “meio” para a construção da interculturalidade, que é — um “fim” ou — um “meio” para desenvolver a EL ou o ECL. Todos em conjunto, ou separadamente, caminham para o desenvolvimento da cidadania em sala de aula, objetivo maior dos documentos nacionais que regem a educação (BRASIL, 1996, 1998, 2002, 2006, 2013).

## A interdisciplinaridade na sala de aula de língua estrangeira e as pesquisas da LA brasileira

Apesar da relevância da interdisciplinaridade para a educação brasileira como já dito, há poucos estudos nacionais em LA que investigam a sua relação com o ensino de língua estrangeira na escola básica a partir de dados de interação. Devido à falta de resultados em minha primeira busca já mencionada anteriormente, realizei nova pesquisa com os mesmos critérios, (“interdisciplinaridade”, “língua estrangeira/adicional”, “Educação Básica”) no *Google Acadêmico*, igualmente sem sucesso. Tal resultado permite: 1) inferir que o termo interdisciplinaridade não é de uso frequente nos estudos de LA; 2) considerar que a escassez de resultados se deveu também, a que muitos pesquisadores, ainda que pratiquem o que foi entendido neste artigo como atitude interdisciplinar, não mobilizam, curiosamente, a noção de interdisciplinaridade. Desse modo, ficaram de fora de meu escopo os estudos que tratam de letramento, interculturalidade, EL e ECL que não assumem textualmente a interdisciplinaridade como subsídio de suas práticas. Em uma terceira tentativa, realizei nova procura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com as mesmas palavras-chave, porém fora do período estipulado anteriormente. Dessa vez, localizei as dissertações produzidas de 1993 a 2009 (BAGHIN, 1993; TILIO, 1995; GARCIA, 1999; CALDAS, 2001; ZUCCHI, 2008; MATOS, 2009) que serão analisadas nesta seção.

As pesquisas de Baghin (1993), Tilio (1995), Garcia (1999) e Caldas (2001) nascem no âmbito do projeto *Interação e Relevância no Ensino de Línguas*<sup>8</sup> (IREL). Os dados dessas investigações são de ocorrência natural, sendo gerados e analisados a partir de gravações em áudio e vídeo, transcrições, notas de campo, entrevistas, questionários e diários dialogados<sup>9</sup>. As tarefas e atividades pedagógicas dessas salas de aula, chamadas “interdisciplinares” pelas pesquisadoras, eram produzidas e adaptadas pela professora de inglês e não havia utilização de livro didático. Nesse contexto, Baghin (1993) analisa a motivação de alunos de uma 5ª série de uma escola pública para aprender língua inglesa; Tilio (1995), em uma 6ª série, analisa as reações do professor às intervenções dos alunos; Garcia (1999) busca entender a “cultura de aprender” inglês dos alunos de uma 6ª série; e Caldas (2001), por sua vez, está interessada em saber se a avaliação feita pela professora de inglês na sala de aula pesquisada condiz com a sua prática.

Diferentemente do entendimento de interdisciplinaridade deste artigo, as pesquisas referidas acima definem como “contexto interdisciplinar” o ensino dual de língua e conteúdo baseado na proposta de Widdowson<sup>10</sup> (2005) — referência expressa por todas as pesquisadoras e também presente em Brasil (1998, 2002) como forma de produzir interação autêntica na aula de LE. Logo, as aulas de inglês analisadas dependiam de planejamento prévio dos professores de inglês, que não precisavam ser especialistas nas demais áreas<sup>11</sup> (BAGHIN, 1993; TILIO, 1995), e não dos professores de outras disciplinas em conjunto com o professor de línguas. As professoras, no caso de Baghin (1993), a própria pesquisadora, ministravam grande parte de suas aulas em língua inglesa com temas associados à Geografia, às Ciências, à Educação Física e à Matemática, como, por exemplo: continentes; movimentos da terra; sistema solar; animais do planeta Terra; mudanças físicas; guia para manter a forma; etc. Esses temas, surgidos após consulta prévia aos estudantes no início do ano letivo, tinham o intuito de produzir maior engajamento dos alunos e interação espontânea na língua-alvo (BAGHIN, 1993; ALMEIDA FILHO, 2015) por serem assuntos comuns ao cotidiano escolar. Tilio (1995) e Caldas (2001) relatam que a gramática da língua era tratada implicitamente e as aulas seguiam uma estrutura fixa: “introdução” — exposição oral do conteúdo pela professora; 2) “estudo em grupo” — exercícios de compreensão do conteúdo realizados pelos alunos; 3) “revisão” — questionamento oral da professora aos

8 > Era um dos subcomponentes de um projeto maior intitulado *Interação e Aprendizagem de Línguas: subsídios para a autoformação do Professor de 1º Grau*, coordenado por professores do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. O subprojeto em questão era coordenado pelo professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

9 > Após cada aula durante o ano letivo os alunos deveriam escrever suas expectativas e as suas impressões sobre ela em cadernetas que serviam de comunicação com o professor.

10 > Como já dito, Almeida Filho (2015), coordenador do IREL, também tem este entendimento.

11 > Baghin (1993) relata a falta de intercâmbio entre os professores das outras matérias ensinadas na aula de inglês e o professor de línguas.

alunos para verificar o que havia sido entendido; 4) “avaliação escrita” — teste escrito em uma aula e comentários sobre os erros e dúvidas na aula seguinte.

Entretanto, as práticas descritas enfrentaram dificuldades, pois, segundo as pesquisadoras, chocavam-se com a “cultura de aprender” (BAGHIN, 1993, p. 12; TÍLIO, 1995, p. 103; GARCIA, 1999, p. 22; CALDAS, 2001, p. 75) língua estrangeira dos alunos. Entre essas dificuldades, foi apontado pelas pesquisadoras que: 1) ao não terem um livro didático, grande parte dos alunos se sentia insegura sobre como estudar para a aula em questão, sugerindo às professoras que dessem aulas que enfocassem a gramática e a estrutura da língua e não os conteúdos de outras disciplinas (BAGHIN, 1993; TÍLIO, 1995); 2) muitos estudantes manifestaram não terem aprendido nada ou quase nada de inglês, além de haverem sentido dificuldade pelo fato de as professoras privilegiarem essa língua para a interação em sala de aula (GARCIA, 1999); 3) muitos alunos expressavam estarem cansados quanto aos temas abordados por já terem sido vistos em outras matérias (CALDAS, 2001); e 4) muitos alunos e suas famílias compreendiam que a aula de LE na escola consistia em aprender vocabulário e em aulas de leitura e tradução (GARCIA, 1999).

De igual maneira, apesar das pesquisas partirem do pressuposto de que ensinar/aprender línguas a partir de temas disciplinares seria uma forma de incentivar a participação dos alunos na língua alvo. Tilio (1995) observou que, por mais que os alunos se mostrassem participativos, a maioria das vezes era o professor que detinha o piso conversacional principal na interação de sala de aula, o que é justificado pela pesquisadora pela necessidade de explicação do conteúdo disciplinar. É possível observar ainda que a maioria dos alunos não participava espontaneamente em língua inglesa, respondendo em português e apenas às vezes em inglês, perguntas de resposta conhecida pelas professoras. Quando isso acontecia, as professoras repetiam a resposta do aluno em inglês como forma de fixação de léxico (GARCIA, 1999). Logo, é possível observar a partir dos dados de todas as pesquisas que a interação poucas vezes fugia de uma estrutura de participação convencional, pois, ainda que o ensino de línguas estivesse dentro de um contexto específico, o currículo escolar, as assimetrias entre conhecedor/não conhecedor mantinham-se inalteradas. Assim, entendo que essas estruturas de participação restritas, bem como a estruturação fixa das aulas, reveladas por Tilio (1995) e Caldas (2001), não abriam espaço suficiente para a participação efetiva do aluno, aproximando a sala de aula do modelo de transferência/reprodução e não do de construção de conhecimento. Por outro lado, quando encontradas nesses estudos interações com estrutura de participação diferentes desse padrão em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor o avalia (padrão IRA), de igual maneira não ilustram a noção de interdisciplinaridade entendida neste artigo, porque em sua maioria eram interpretadas pelos professores das salas de aula analisadas como desvios de pauta.

Para ilustrar tal asserção, refiro-me a Baghin (1993), que analisa um episódio acontecido em aula de inglês cujo tema era “mudanças físicas”. No excerto, a professora, ao ver os alunos inquietos e interagindo entre eles em “conversas paralelas” (p. 128), começou a exercer o controle da turma ameaçando os estudantes com a avaliação e redirecionando a interação para o conteúdo disciplinar em pauta. Posteriormente, ao consultar os dados gerados por meio das gravações e ao compará-los aos diários dialogados<sup>12</sup>, Baghin (1993), enquanto pesquisadora, deu-se conta de sua interpretação equivocada do ocorrido, percebendo que a agitação dos alunos se deu pela sua ansia em participar, já que o assunto da aula saía do conteúdo apenas disciplinar e trazia a escola para a vida, sendo significativo para eles, pois estavam vivendo as mudanças físicas da adolescência. Tal episódio, mal interpretado no ali-e-então da sala de aula, ilustra que o professor, e não apenas o aluno, também não estava preparado para ensinar de forma interdisciplinar, pois não estava acostumado a alterar as hierarquias de participação na interação de sala de aula, o que é fundamental para o entendimento de interdisciplinaridade neste artigo.

12 > Após cada aula durante o ano letivo, os alunos deveriam escrever suas expectativas e as suas impressões sobre a aula em cadernetas que serviam de comunicação com o professor.

Por outro lado, um contraexemplo, ou seja, uma atitude interdisciplinar do professor é mostrada por Tilio (1995) em uma aula cujo tema era o “Ciclo da Vida”. Na aula em questão uma aluna sente curiosidade sobre o ciclo menstrual e faz perguntas à professora. Tal intervenção da aluna, denominada por Tilio (1995) de “intervenção ampliadora” — que consiste em ampliar conhecimentos sobre um tema surgido em aula — é acolhida pela professora de inglês que lhe responde e promete que trará mais informações na aula seguinte após consultar um médico sobre o assunto. A atitude da professora demonstra sensibilidade e humildade ao reconhecer que não é detentora daquele saber tornado relevante em sala de aula — atitude interdisciplinar. A pesquisadora considera que tal intervenção é importante para o aluno, mas “não muito é acrescentado em termos de aquisição de língua estrangeira, já que as perguntas são feitas em língua materna e algumas vezes as respostas da professora também” (p. 103). A observação da pesquisadora denota que os objetivos do professor de línguas nessa sala de aula, dita interdisciplinar, em seu entendimento, deveriam ser dois e bem definidos: ensinar língua e conteúdo. Por esses motivos, a ecologia dessas pesquisas é entendida aqui como não interdisciplinar e sim dual, ainda que haja momentos em que atitudes interdisciplinares ocorram, como no relato de Tilio (1995), sendo a busca por um ensino e aprendizagem mais democrático e mais motivador, produtor de perguntas, ainda um ideal não concretizado efetivamente nessas salas de aula.

Matos (2009) analisa uma sala de aula que une o ensino de inglês ao de outras disciplinas, também chamado pela pesquisadora de contexto interdisciplinar. A pesquisa se desenvolveu em uma escola privada de Educação Infantil e Fundamental, e os dados foram gerados por gravações em áudio, anotações de campo e entrevistas. A partir dos dados, a pesquisadora observou que o ensino de inglês associado a outras disciplinas do currículo, ministrado pela professora de inglês, não gerou maior participação dos alunos em língua inglesa como esperado, pois os alunos já chegavam na aula de língua com os conhecimentos disciplinares construídos em língua portuguesa, orientando o aprendizado para o vocabulário de língua estrangeira que era desconhecido pelos alunos. Nos excertos transcritos em sua pesquisa, percebemos que os alunos usavam o inglês apenas para ações cotidianas como pedir para ir ao banheiro ou cumprimentar. Entretanto, quando tratavam do conteúdo disciplinar, a única a usar o inglês era a professora, que simulava, ela mesma, diálogos com os alunos. Entendo, da mesma forma como as pesquisas do IREL, que a ecologia não é interdisciplinar, já que não há interação entre as disciplinas, e as práticas não se orientam para a construção de conhecimento novo e inesperado, mas para o aprendizado de léxico de língua inglesa, servindo a outra disciplina abordada como um pretexto para aula de vocabulário.

Zucchi (2008), diferentemente, em pesquisa baseada em questionários, observações e entrevistas, relata e analisa uma experiência em uma escola privada no Ensino Médio em que alunos trabalham projetos de investigação por meio da leitura na Internet em língua francesa. Os projetos passaram por diversas áreas do conhecimento, desde a Astronomia à História, e os alunos envolvidos não possuíam a mesma proficiência em francês. Contudo, apesar do possível viés mais interdisciplinar dessa sala de aula, fica evidente na pesquisa a ideia de professores e alunos participantes do projeto de que a língua francesa tinha a função de dar acesso a conteúdos de outras áreas do conhecimento. Nas entrevistas realizadas com professores, a professora de História mostrou-se muito satisfeita com o projeto, porque disse que a disciplina de História tem muitos conteúdos a serem vistos. Logo, em sua visão, os alunos estavam trabalhando História ao fazer o projeto, e, dessa forma, ela pôde ter mais possibilidades de trabalhar conteúdos curriculares. A professora não se envolveu com as tarefas linguísticas do projeto, estando encarregada apenas de verificar se os conceitos de seu componente curricular estavam sendo bem aplicados. Logo, podemos dizer que a prática apresentada por Zucchi foi efetivamente interdisciplinar? Houve diálogo efetivo entre os conhecimentos? Considero que não nos moldes das definições

de interdisciplinaridade revisadas anteriormente, posto que houve hierarquização entre o saber linguístico, um acessório, para aceder ao saber disciplinar. Portanto, apesar de o ensino de línguas entender a interdisciplinaridade como um conceito importante, a sua concretude em sala de aula ainda parece ser pouco clara e pouco prática por alunos e professores. Logo, entendo e defendo neste artigo que a interdisciplinaridade não deve fazer parte dos currículos de licenciatura em Letras como um conceito impreciso, mas também deve ser vivenciada como prática para que o professor em formação possa compreender o que são atitudes interdisciplinares na aula de línguas e, assim, possa exercê-las em sua rotina de sala de aula.

## Considerações finais

Este artigo se propôs a construir entendimento sobre a noção de interdisciplinaridade, conceito tido como impreciso e polissêmico, mas central ao falarmos em educação, e por que não ao falarmos de ensino de línguas. Ao traçar o percurso da interdisciplinaridade, foi possível compreender que não há uma definição unívoca para o termo, mas que uma “atitude interdisciplinar” em sala de aula deve promover diálogo, flexibilização do currículo, pluralidade, contextualização, não hierarquização, complementaridade e dinamismo. Além disso, foi possível compreender que uma atitude interdisciplinar é uma prática que busca novas respostas, quer dizer, construção, e não reprodução de conhecimento, por parecer facilitar o desenvolvimento da cidadania. Apesar disso, foi observado que, ainda que se diga uma área interdisciplinar, a revisão de literatura demonstrou que há poucos estudos com dados naturalísticos em Linguística Aplicada que se dedicam a examinar a interdisciplinaridade ocorrendo no dia a dia da sala de aula, como algo visível e concreto nas práticas pedagógicas de professores e estudantes.

Desse modo, compreendo que é fundamental que a discussão sobre interdisciplinaridade deixe de ser periférica nos estudos de LA e passe a estar do outro lado das lentes como foco de atenção da sala de aula de línguas e não apenas como metodologia de análise. Tal movimento, com efeito retroativo na formação de professores de línguas, ratificaria o que indicam os documentos nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, que — sem exceção — recomendam a prática interdisciplinar como forma de ressignificar a sala de aula de línguas, afastando-a da ideia de educação por migalhas (FAZENDA, 2011), e promovendo aprendizados múltiplos necessário para um ensino de línguas cidadão.

## Referências

- ALENCAR, Elisa; GATTOLIN, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Cláudia. Por que ensinar língua inglesa dentro da perspectiva dos letramento(s) crítico(s)? *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 234-248, 2015.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ANJOS-SANTOS, Lucas dos; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 79-102, 2014.
- BAGHIN, Debora Cristina. *A motivação para aprender LE (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. 1993. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada em Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e LE) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-68, 2005.

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.
- BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: LE*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BYRAM, Michael; FLEMING, Mike. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madri: CUP, 2001.
- CALDAS, Leila de. *Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de LE em contexto interdisciplinar*. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada em Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e LE) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CLARK, Herbert. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- COSTA, Elzimar. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FAZENDA, Ivani Catarina. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013a.
- FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina (org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 21-32.
- FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDÃO, Clarissa. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GARCEZ, Pedro. Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (org.). *Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 2008. p. 51-57.
- GARCIA, Cláudia. *A cultura de aprender uma LE (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. 1999. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada em Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e LE) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (ed.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 23-55.
- JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. *Paixão de aprender*, Porto Alegre, n. 8, p. 48-55, 1994.
- KLEIN, Julie. Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship. *E:CO Special*, Litchfield Park, AZ, v. 6, n. 1/2, p. 2-10, 2004.
- KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-148.
- LEFFA, Wilson Jose. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.
- LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 73, p. 1-23, 2005.
- LENOIR, Yves; LAROSE, François; GEOFFROY, Yvon. Interdisciplinary practice in primary education in Quebec: results from ten years of research. *Issues in Integrative Studies*, U.S.A., n. 18, p. 89-114, 2000.

MATOS, Marianne. *Ensino interdisciplinar de inglês na escola regular*. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Breno. A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio: reflexões e proposições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: ALAB, 2012. Disponível em: [http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/12\\_02.pdf](http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/12_02.pdf). Acesso em: 15 maio 2016.

OSS, Débora. Educação linguística e formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, Rosane. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.

PRADO, Vanessa Viegas. *Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA*. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 109-128.

SCHEIFER, Camila. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desterritorialização – um movimento do terceiro espaço. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SCHHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; ESPÍRITO SANTO, Diogo. Perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 50, p. 145-174, 2014.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, Novo Hamburgo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVESTRE, Viviane. Ensinar e aprender LE/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

TILIO, Maria de Lourdes. *As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de LE*. 1995. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada em Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e LE) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

TRINDADE, Diamantino. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-89.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 77-98, 2012.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópio*, Novo Hamburgo, v. 10, n. 2, p. 225-238, 2012.

URIBE MALLARINO, Consuelo. Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 73, p. 147-172, 2012.

WELP, A. M. Novas perspectivas para a sala de aula de língua adicional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: ALAB, 2012. Disponível em: [http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/09\\_01.pdf](http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/09_01.pdf). Acesso em: 15 maio 2016.

WIDDOWSON, Henry. *O ensino de línguas para a comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ZUCCHI, Lucia. *Leitura em francês na internet: projetos interdisciplinares no Ensino Médio*. 2008. 249 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

<https://doi.org/10.22456/2595-4377.95589>