



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

MARCUS VINÍCIUS PEREIRA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO ENTRE
AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS**

MOSSORÓ – RN

2025

MARCUS VINÍCIUS PEREIRA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO ENTRE
AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a defesa da Dissertação no Mestrado em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Profa. Dra. Josélia Carvalho de Araújo

MOSSORÓ – RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586e Silva, Marcus Vinícius Pereira
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO
ENTRE AS DISCIPLINAS DE
CIÊNCIAS HUMANAS. / Marcus Vinícius Pereira
Silva. - Mossoró, Rio grande do Norte, 2025.
82p.
Orientador(a): Prof. Dr. Josélia Carvalho de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Ensino). Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte.
1. Programa de Pós-Graduação em Ensino. 2.
língua inglesa. 3. interdisciplinaridade. 4. ciências
humanas. I. Araújo, Josélia Carvalho de. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARCUS VINÍCIUS PEREIRA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO ENTRE
AS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a defesa da Dissertação no Mestrado em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Profa. Dra. Josélia Carvalho de Araújo

Relatório de defesa de Dissertação aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Josélia Carvalho de Araújo – Orientadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos – Examinador Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Josenildo Soares Bezerra – Examinador Externo
PPGEM – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (UFRN)

Prof^a. Dra. Eliane Anselmo da Silva – Suplente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof^a. Dra. Glauciana Alves Teles
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a relação entre a língua inglesa e as disciplinas de Ciências Humanas do Ensino Fundamental Anos Finais sem uma escola da rede estadual de ensino no município de Mossoró, Rio Grande do Norte, considerando a forma como o professor de Inglês desenvolve suas atividades diante das demais disciplinas observando suas principais dificuldades na elaboração dessas atividades e discutindo seu papel pedagógico no tocante à sua adaptação dos conteúdos de Inglês para trabalhar de forma interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva tendo a pesquisa de campo como procedimento de pesquisa e empregando instrumentos como questionários e a elaboração de projetos educacionais junto aos sujeitos (professores de Inglês, História e Geografia do Ensino Fundamental anos finais). A pesquisa se baseou nos teóricos mais relevantes no campo da interdisciplinaridade como Fazenda (1994, 1998, 2011, 2013), Japiassu (2006) e Neves (2015), trazendo-os para um diálogo com autores específicos da área de Ensino de Línguas, tais como Brown (2000), Richard e Rogers (1986) e Lopes (2008). A metodologia apresenta o relato desde o período de observação das aulas passando para o desenvolvimento e a culminância dos projetos. A pesquisa apresentou resultados satisfatórios na implementação dos projetos e mostrou que a relação interdisciplinar nas escolas pode ser uma alternativa válida na busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino; interdisciplinaridade; ciências humanas.

ABSTRACT

This research addresses the relationship between the English language and Human Sciences subjects in Elementary School final years in a state school in the city of Mossoró, Rio Grande do Norte, considering the way in which the English teacher develops his/her activities compared to other subjects, observing their main difficulties in developing these activities as well as discussing their pedagogical role in terms of adapting English content to work in an interdisciplinary way. This is qualitative research of an interventional nature using field research as a research procedure and using instruments such as questionnaires and the development of educational projects with the subjects (English, History and Geography teachers in elementary school in the final years). The research was based on the most relevant theorists in the field of interdisciplinarity such as Fazenda (1994, 1998, 2011, 2013), Japiassu (2006) and Neves (2015) and brought into a dialogue with specific authors in the area of Language Teaching such as Brown (2000), Richard and Rogers (1986) and Lopes (2008). The methodology presents the report from the period of class observation to the development and culmination of the projects. The research presented satisfactory results in the implementation of the projects and showed that the interdisciplinary relationship in schools can be a valid alternative in the search for improving teaching-learning process.

Keywords: English language; teaching; interdisciplinarity; social sciences.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Compact Disc
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte
IRPF	Imposto de Renda das Pessoas Físicas
LA	Linguística aplicada
LI	Língua inglesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (UFRN)
RN	Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
VHS	Video Home System

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	ESTA PESQUISA EM SEU CAMPO DE ATUAÇÃO	13
2.1	A Língua Inglesa e sua natureza integradora	14
2.2	Lócus, sujeitos e início da pesquisa.....	16
2.3	Implementação dos projetos interdisciplinares na escola.....	21
3	ROMPER A BARREIRA DO PRAGMATISMO: EM BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	25
3.1	Referencial teórico	26
3.2	O estado do conhecimento	29
3.3	Cooperação como princípio interdisciplinar	34
3.4	O diálogo como princípio fundante da aprendizagem e da existência	36
4	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL: DO PRESCRITO AO VIVIDO	40
4.1	A gênese do discurso interdisciplinar nos documentos oficiais (PCNs e BNCC)	41
4.2	Interdisciplinaridade e as políticas públicas: entre a prescrição e a performabilidade.....	42
4.3	A definição de Ciências Humanas e Humanidades nos documentos oficiais da educação brasileira.....	45
5	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ENCRUZILHADA DISCIPLINAR: LINGUÍSTICA, INTERDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
5.1	Definições e abrangência da linguagem em uma perspectiva teórica	51
5.2	Contribuições da linguística aplicada para um paradigma pós-método no ensino de LI.....	53
5.3	Por uma avaliação formativa e crítica: repensando os instrumentos de verificação de aprendizagem em LI.....	57
6	O PROFESSOR DE LINGUA INGLESA E OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	61
6.1	Língua Inglesa e interdisciplinaridade: um percurso natural	63
6.2	O professor de Língua Inglesa e o seu papel integrador	65
6.3	Desafios na prática docente	67
6.4	Possíveis caminhos: por uma prática interdisciplinar crítica	68

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE	79
	APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DO TEXTO	80

1 INTRODUÇÃO

O fazer pedagógico se dá de diversas formas dentro de uma escola. Portanto, questionamentos sobre como agir diante de problemáticas comuns à docência em escolas de todo o país e busca de alternativas que contribuam positivamente na aprendizagem são, substancialmente, questões intrínsecas à profissão docente.

Desse modo, como educador atuante há mais de vinte anos e como pesquisador, cabe-nos relatar vivências testemunhadas ao longo da nossa trajetória profissional exercida em unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (RN), especificamente no município de Mossoró. Dentro dessa realidade, umas das questões que sempre nos chamaram atenção diz respeito ao fato dessas escolas contarem com professores que, embora lecionem a mesma disciplina, Língua Inglesa, ou ainda professores de outras disciplinas, não dialogam sobre questões pedagógicas e trabalham de maneiras completamente distintas, apesar de atuarem em turmas de mesmo nível e até numa mesma turma de uma mesma unidade de ensino.

Como resultado, o que vemos é um processo educacional em que não ocorre interação disciplinar e alunos aprendendo conteúdos de forma descontextualizada. Frequentemente não qualquer padronização, aproximação de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, pois não há, em vários níveis, diálogo entre todos os envolvidos, restando uma sensação de “cada um por si”, o que desconfigura e empobrece a qualidade da educação oferecida e gera a impossibilidade do alcance pleno dos objetivos buscados nesse processo.

Acerca disso, cabe uma menção a Veiga (2008, p. 270): “Um profissionalismo colaborativo e interativo entre os professores caracteriza-se pelo fato de tomarem decisões em conjunto com colegas e alunos a respeito do projeto pedagógico, do programa, da área de estudos, da disciplina que ministram”.

Nesse contexto, é relevante destacar que nossa intenção ao produzir esta pesquisa não é apontar erros, tecer críticas simplesmente negativas, crucificar professores tampouco mostrar o caminho correto, ou ainda ensinar aos outros como as coisas devem ser feitas. Não temos tamanha arrogância e pretensão. Porém, entendemos que alguns professores deveriam pensar com mais consciência sobre a força e a influência que possuem sobre os alunos. Freire (2014) nos diz que ensinar é criar possibilidades. Veiga (2008), por sua vez, pontua: o que acontece na sala de aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação.

Sendo assim, a partir dessas posições, refletindo sobre nosso compromisso com o ensino, passamos a pensar em uma forma de integrar as disciplinas a fim de melhorar o

processo de ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico, interativo, lúdico e eficiente. Cabe-nos, portanto, abrir espaço para relatar sobre a nossa vivência e justificar nossas escolhas, considerando-as contributivas nessa busca.

Oriundo de uma família de professores, o pesquisador em questão afirma que os processos pedagógicos sempre estiveram presentes em sua vida. Apesar de nunca ter sofrido pressão para seguir os passos dos demais familiares, estudar, ter compromisso com horários de estudo, assistir a aulas de reforço, dentre outras ações voltadas à educação, sempre permearam a vida e o círculo familiar do pesquisador. Seu compromisso com a educação sempre esteve presente em sua vida, nunca de forma engessada ou autoritária, mas como um processo em construção e de livre pensar e questionar-se.

Durante sua adolescência, a paixão pela música sentida pelo pesquisador o aproximou da Língua Inglesa, pois boa parte dos artistas que admirava eram estrangeiros e gravavam suas canções nessa língua. A partir daí, entender o que os artistas diziam e aprender a tocar instrumentos musicais para reproduzir as canções se tornaram quase obsessões.

Nesse ponto, o incentivo familiar teve papel importante em sua vida, mas, como afirmado acima, tudo envolto em um ambiente educativo livre. Comprar um instrumento musical, ser matriculado no conservatório de música, ter acesso a materiais como os discos compactos *Compact Discs* ou simplesmente (CDs) e fitas de *Video Home System* (VHS); em português, sistema doméstico de vídeo, comuns à época de adolescente, foram *upgrades* para seu crescimento e desenvolvimento como músico e falante de uma língua estrangeira, bem como para o seu desenvolvimento como educador.

Nesse processo, nasceu o interesse em cursar Letras, com habilitação em Língua Inglesa, justamente por ser o curso que lhe permitiria não apenas conhecer a estrutura linguística, como também, por ser um curso de licenciatura, habilitar-se a ensinar, a comportar-se em sala de aula de uma forma e com um embasamento pedagógico condizentes com suas experiências subjetivas já desde sua infância, em sua casa, com sua família, em um ambiente em que se discutia e se vivenciava a educação de uma maneira vívida, lúdica, concreta.

Assim, o pesquisador iniciou sua carreira docente, primeiramente na rede privada, depois alcançando alguns objetivos, como a aprovação em concursos públicos, além de experiências fora do seu país, e ainda com o ingresso em uma pós-graduação lato sensu, o que motivou o pesquisador a crescer profissionalmente, a continuar refletindo acerca de seu ofício. Nesse ponto, cabe realçar o poder que a Educação teve em transformar sua vida e em fazê-lo ver como a Educação pode mudar as vidas de outras pessoas. E tudo isso condiz com

o pensamento de Freire (1980), quando afirma que a conscientização do homem assume um compromisso histórico, pois leva-o a refletir sobre sua existência, fazendo-o assumir o papel de sujeito que faz o mundo.

Com essa ideia de mudança, de pensamento e por meio da ação foi-lhe possível traçar e estabelecer estratégias para melhorar o seu processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa e, conseqüentemente, o processo de Ensino e Aprendizagem alheio, auxiliando colegas de profissão, tudo coerente ao que propõe a linha de pesquisa do presente trabalho, condizente ainda com o que tem sido para o pesquisador uma constante em suas leituras.

Estando inserido num processo formativo condizente com a linha de pesquisa que permeia este trabalho, o pesquisador buscou estabelecer um elo entre o ensino de Língua Inglesa e as disciplinas de ciências humanas, de modo que elas dialoguem e possam direcionar professores e alunos para resultados exitosos.

Surge, desse modo, com base nas disciplinas da grade do Mestrado, a ideia de fazer um estudo interdisciplinar que envolva a nossa formação (Língua Inglesa) e as disciplinas que permeiam a nossa linha de pesquisa. Tal ideia se deve ao fato de que a interdisciplinaridade é necessária a um pensar complexo, abarcando conhecimentos relativos, em teoria, a dois ou mais campos do conhecimento (Polon, A.; Polon, S. 2017), apresentando-se como condição eficaz na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, entendemos a necessidade de elencar alguns questionamentos para a realização deste projeto: 1) A interdisciplinaridade pode constituir-se como ferramenta integradora entre o ensino da Língua Inglesa e das disciplinas de ciências humanas? 2) É possível implementar projetos interdisciplinares que favoreçam a aprendizagem tanto da língua alvo quanto nas disciplinas de ciências humanas?

Tomando os questionamentos como base, este trabalho tem o objetivo de compreender como a Língua Inglesa pode se relacionar com as disciplinas de ciências humanas de forma interdisciplinar. Para isso, analisamos estudos de produções interdisciplinares para identificar o que tem sido estudado sobre o ensino de língua inglesa e interdisciplinaridade. Nossos objetivos específicos são: a) Identificar a forma como o professor de Língua Inglesa desenvolve suas atividades perante as demais disciplinas; b) Verificar as principais dificuldades do docente na elaboração de atividades interdisciplinares nas aulas de Inglês; c) Discutir o papel pedagógico do professor de Língua Inglesa e sua adaptação aos conteúdos da disciplina para trabalhar de forma interdisciplinar.

Assim, na tratativa para uma melhor organização, concebemos a estrutura da dissertação em três seções. Na primeira seção, trataremos sobre o percurso metodológico da

pesquisa. Direccionamos nossa escrita dentro do universo das pesquisas qualitativas devido à sua ênfase em determinados aspectos subjetivos (Minayo, 2009), bem como à amplitude de perspectivas assumidas (González, 2020). A pesquisa caracteriza-se ainda por uma natureza interventiva, na medida em que procura analisar, explicitar e intervir em situações educativas conflituosas, buscando transformações em processos dos quais os sujeitos da educação sejam os protagonistas (Pereira, 2022). Desta feita, torna-se imprescindível citar Chassot e Silva (2018, p. 2):

A pesquisa-intervenção insere-se em uma linha de pesquisas participativas que romperam com pressupostos dominantes nas pesquisas sociais, como a separação entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, consideradas básicas para garantir a neutralidade do pesquisador.

Ademais, o procedimento de pesquisa escolhido foi a pesquisa de campo, e o lócus em que se deu sua realização foi a Escola Estadual Ewerton Cortez, localizada no município de Mossoró, no Rio Grande do Norte. É importante justificar essa escolha: trata-se de uma unidade diferente da unidade em que lecionamos rotineiramente, opção a que chegamos a fim de evitar “contaminação” da pesquisa, além da proximidade à residência do pesquisador, o que possibilitou contato mais frequente com a realidade do lócus da pesquisa.

Os sujeitos envolvidos foram os professores de Língua Inglesa e das disciplinas de História e Geografia, além dos estudantes das turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental do turno vespertino. Quanto aos professores, seu envolvimento deu-se na elaboração de projetos que envolveram as três disciplinas (Inglês, História e Geografia), ao passo que os estudantes se envolveram na execução desses projetos.

Os dados utilizados para a realização desta pesquisa originaram-se das oficinas didáticas de caráter formativo e das reuniões pedagógicas, nas quais se buscou traçar os planos e definir os rumos dos projetos, momentos em que o pesquisador realizou as entrevistas com os sujeitos. Tais entrevistas, de caráter semiestruturado, visaram à execução dos projetos juntamente com o professor de Inglês; além disso, por meio das oficinas, deu-se a esses projetos um teor interdisciplinar, tendo sido construídos com os demais professores e desenvolvidos ao longo do ano letivo na escola.

Para a segunda seção, seguimos uma linha cronológica na construção do pensamento interdisciplinar no Brasil, apresentando autores de referência na área, como Fazenda (1994, 1998, 2011, 2013), Japiassu (2006) e Neves (2015), discutindo o entendimento desses pensadores sobre a interdisciplinaridade e suas contribuições para a educação.

Na terceira seção, abordamos pontos importantes da relação entre ensino de Língua Inglesa e interdisciplinaridade, com base em autores como Brown (2000) e Richard e Rodgers

(1986). Importa também destacar o uso de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como as referências que tais documentos trazem sobre ensino de língua estrangeira e interdisciplinaridade.

Acreditamos na relevância desta pesquisa tendo em vista que está baseada nas temáticas de Ensino, alicerce do Mestrado que cursamos, e por estar constituída “no chão da escola”, por meio de parcerias com professores e do trabalho direto com os estudantes. A importância desta pesquisa, portanto, reside nas possibilidades de análise, além de intervir em situações conflituosas e de provocar transformações (Pereira, 2021), enaltecendo o protagonismo dos sujeitos e sugerindo mudanças de práticas educativas, como, por exemplo, a minimização da relação impositiva entre professor e aluno (Gil, 2002). Acima de tudo, acreditamos no legado que a pesquisa pode trazer para a comunidade escolar, no aperfeiçoamento e nos ajustes que outros poderão dar como contribuição para a discussão.

2 ESTA PESQUISA EM SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

Concretizar um trabalho acadêmico nunca é um processo simples. A ideia inicial passa pelos processos de elaboração, planificação, coleta de dados e execução, até que se chegue à sua consolidação com a análise dos resultados e a conclusão. Para que esse processo seja executado, é necessário ainda que o pesquisador esteja ciente da realidade que o cerca. Só assim é possível elaborar estratégias efetivas em busca de resoluções e melhorias não apenas para o problema que o motiva a pesquisar, como também para tudo aquilo que contextualiza essa tarefa, seja o espaço geográfico, seja o momento e o *continuum* histórico, seja tudo que diz respeito à conjuntura em que o pesquisador e a feição do seu trabalho estão inseridos.

Como afirma D'ávila (2018), o ato de planejar é inerente à natureza humana, portanto não seria diferente quando pensamos na realidade acadêmica e no campo científico. Freire (1980) nos lembra de que a pesquisa é o ponto de partida do processo educação e é também um compromisso histórico que leva o homem a refletir sobre sua existência, fazendo-o assumir o papel de sujeito que faz (e refaz) o mundo.

Pesquisar é, desse modo, de fato aprender, tendo em vista que constitui um processo em que o pesquisador busca encontrar respostas (positivas ou não) sobre determinada questão, envolta em determinada ideia ou concepção que ele tem acerca das coisas do mundo, a partir daí obtendo resultados inerentes àquilo que foi pensado inicialmente, mas que ele deve interpretar e sobre o que deve refletir e continuar questionando-se, seguindo-se momentos de aprendizagem crítica acerca do mundo e de si mesmo. É por isso que, sobre o conceito de pesquisa, Araújo, Fortunato e Medeiros (2021) estreitam sua relação com o conceito de conhecimento. Na visão desses autores, pesquisa e conhecimento se complementam na busca da resignificação da realidade social/cultural do homem.

Outrossim, a pesquisa assume um papel que vai além da atualização e expansão da informação, passando a incorporar questões acerca da cotidianidade social/cultural do ser por permitir que este assuma uma atitude crítica essencial para a prática de intervir e conhecer o mundo, mas nunca de forma a estancar, fetichizar, congelar as coisas em imagens fixas, imutáveis. Nessa perspectiva, pesquisar passa a ser a chave para sair da condição de mero expectador para assumir um papel de protagonismo no mundo social/cultural, pois implica compreensão, valorização, respeito e atenção para também saber ver, ouvir, tocar, pensar e refletir acerca do mundo e de si, o que se dá sempre em movimento, em transformação.

Tomando como base essas ideias e sendo consciente do nosso papel de educador/pesquisador, abordamos nesta seção um relato do que foi a nossa experiência nos

últimos meses em busca do que acreditamos que seja válido para a melhoria da Educação em um universo ainda que mínimo, considerando a amplitude do nosso trabalho, mas que, certamente, pode contribuir para o processo de formação de professores e alunos numa perspectiva crítica de ensino-aprendizagem.

2.1 A Língua Inglesa e sua natureza integradora

Desde os primórdios da escrita deste trabalho, tomando como ponto de partida a nossa formação de professor de Língua Inglesa e de profissional atuante na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, a ideia sempre foi trabalhar com a língua de modo prático e pedagógico. Estar em um Mestrado focado no ensino não foi uma escolha aleatória, mas planejada desde o início, considerando a nossa carreira no magistério aliada ao desejo de melhoria de nossa atuação profissional, como o intuito de ajudar os estudantes a enxergarem a Língua Inglesa não apenas como mais uma disciplina curricular, mas como ferramenta capaz de expandir perspectivas e propiciar oportunidades nunca antes pensadas por eles.

Sempre entendemos que é papel do professor de Inglês fazer com que os alunos entendam a linguagem como um lugar de ação no mundo. Nesse caso, a Língua Inglesa deve ser compreendida como uma língua franca que se hibridiza a outras (continuamente), possibilitando a comunicação mundo afora como língua do conhecimento, como língua mais falada na mídia, como língua mais usada na internet, no mercado de trabalho e, por fim, como representação de instrumento de poder linguístico. Nessa ótica, numa conjuntura cada vez mais globalizada e integrada, destacamos a ideia de Lopes (2008, p. 333):

[...] o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente. (grifo do autor)

O conceito de língua franca, em sua definição mais ampla, refere-se a qualquer idioma utilizado como meio de comunicação entre povos que não compartilham uma língua materna comum. No contexto da globalização, o inglês assumiu esse papel de forma preeminente, tornando-se a língua franca global por excelência. Essa premissa, no entanto, vai além de uma simples constatação sobre uso e funcionalidade. Conforme aponta Seidlhofer (2011, p. 7), o Inglês como Língua Franca (ILF) pode ser entendido como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para os quais o inglês é

o meio de comunicação escolhido, e frequentemente a única opção”. Essa definição desloca o eixo de referência do falante nativo, colocando no centro da discussão os milhões de usuários que se apropriam do idioma para fins instrumentais e interacionais específicos.

Nesse novo paradigma, a noção de proficiência deixa de ser medida exclusivamente pela aderência a um padrão nativo idealizado. A comunicação bem-sucedida em contextos de ILF depende mais da competência estratégica e intercultural dos interlocutores do que da precisão gramatical absoluta. Jenkins (2009, p. 200) corrobora essa visão ao afirmar que “a inteligibilidade mútua, e não a conformidade com as normas ‘nativas’, torna-se o objetivo principal”. Dessa forma, características antes estigmatizadas como “erros”, como certas simplificações gramaticais ou variações fonológicas, passam a ser reavaliadas como traços legítimos de um contínuo linguístico em constante negociação, desde que não comprometam a inteligibilidade do diálogo. O foco, portanto, desloca-se da fidelidade a um modelo externo para a eficácia da interação entre os falantes envolvidos.

A consolidação do inglês como língua franca, contudo, não é um fenômeno neutro e carrega consigo implicações de ordem política e identitária. Por um lado, ela facilita a comunicação internacional em domínios como ciência, comércio e diplomacia; por outro, pode perpetuar assimetrias de poder e suscitar questões sobre imperialismo cultural. Rajagopalan (2003, p. 111) oferece uma perspectiva crítica ao argumentar que a disseminação global do inglês é um fenômeno ambíguo, capaz de tanto promover o acesso a esferas globais de poder quanto de ameaçar a vitalidade de outras línguas e culturas. Assim, compreender o fenômeno da língua franca exige uma análise que contemple não apenas seus aspectos linguísticos e funcionais, mas também seu inerente caráter político e suas complexas reverberações nas identidades culturais no mundo contemporâneo.

Em nossos estudos, entendemos que essa visão de língua global requer cooperação e integração. Entendemos que a integralidade de saberes se conecta a ideias interdisciplinares. Por isso buscamos alicerce teórico nos estudos dessa área, apresentando autores de referência como Fazenda (1994, 1998, 2011, 2013), Japiassu (2006) e Neves (2015), relatando e discutindo o entendimento desses teóricos na compreensão da interdisciplinaridade e suas contribuições para a educação.

Entendemos que uma relação interdisciplinar na escola se apresenta como alternativa clara de melhoria do ensino, além de ser uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o que acontece em sala de aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação, como pontua Veiga (2008), não limitando alunos e

professores a padrões e repetições maçantes. Dessa forma, destacamos o pensamento de Japiassu (2006, p. 4):

Ao questionar os conhecimentos adquiridos e os métodos aplicados, não só o interdisciplinar promove a união do ensino e da pesquisa, mas transforma as escolas de um lugar de simples transmissão ou reprodução de um saber pré-fabricado num lugar onde se produz coletiva e criticamente um saber novo.

Portanto, a Língua Inglesa se apresenta como disciplina naturalmente integradora, e eis aí, sem dúvidas, o grande desafio do professor de Inglês: buscar alternativas para dialogar com as demais disciplinas com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e até mesmo dos demais colegas de profissão. Nesse particular, cabe uma menção a Veiga (2008, p. 270) “Um profissionalismo colaborativo e interativo entre os professores caracteriza-se pelo fato de tomarem decisões em conjunto com colegas e alunos a respeito do projeto pedagógico, do programa, da área de estudos, da disciplina que ministram”.

Em suma, o trabalho de planejar os passos para o caminho que se pretende tomar passa pela funcionabilidade e aplicabilidade de suas ideias (D’ávila, 2018), o que se refere não somente aos planos de aula e metodologias, como também a processos por vezes não tão destacados, como, por exemplo, a escolha de material pedagógico, a ordem dos conteúdos a serem trabalhados e até mesmo ao lugar onde o trabalho deve ser executado, como veremos na subseção a seguir.

2.2 Lócus, sujeitos e início da pesquisa

Saindo do campo teórico após leituras e debates acerca do rumo da nossa pesquisa, fez-se necessário refletir sobre a escolha do lócus para realizá-la. De início, foi preciso considerar aspectos acerca da praticidade e coerência de tudo se basear numa instituição próxima à nossa residência, o que facilitaria nosso acesso e, logicamente, nos faria economizar tempo, dando agilidade a todo o processo.

Outro fator pensado na escolha do lócus foi o entendimento de que desenvolver a pesquisa em uma das escolas onde lecionamos não seria interessante por temermos influências indesejadas nos resultados, devido, por exemplo, ao contato diário já pré-existente com a comunidade local, além das experiências vivenciadas nesse contexto e de todo o conhecimento acerca de sua história e realidade. Cogitou-se, por isso, a busca por uma instituição neutra, de que não fizéssemos parte do corpo docente, da qual não conhecêssemos tanto de sua história e realidade, assim como na qual não compartilhássemos vivências comuns com os membros da comunidade.

Sendo assim, com base nas justificativas apresentadas, escolhemos a Escola Estadual Ewerton Cortez (figura 1) para realizar nossa pesquisa, unidade escolar que atende alunos do Ensino Fundamental nos turnos matutino (anos iniciais) e vespertino (anos finais). A escola está localizada no bairro Planalto 13 de Maio, na Zona Leste da cidade de Mossoró. Trata-se de um bairro populoso e com fácil acesso a algumas vias importantes do município, cuja população é basicamente formada por trabalhadores autônomos, o que caracteriza bem o caráter empreendedor da localidade, considerando o grande número de estabelecimentos comerciais, assim como a presença de trabalhadores regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Figura 1 - Fachada da Escola



Fonte: pesquisa de campo (2024)

Em termos de coleta e análise de dados (Bauer; Gaskell, 2017), seguimos uma abordagem qualitativa, adotando a pesquisa de campo como método, a qual envolveu professores de Inglês, História e Geografia da já citada unidade escolar. Esses profissionais foram selecionados por atuarem no Ensino Fundamental Anos Finais e estarem diretamente envolvidos na possibilidade de uma prática interdisciplinar que una a língua estrangeira aos conteúdos das Ciências Humanas. A opção por esses sujeitos justifica-se por serem os agentes fundamentais para a materialização do diálogo entre as disciplinas – objeto central de nossa

investigação – e por representarem, em suas respectivas áreas, o eixo de interesse da linha de pesquisa em Ciências Humanas.

Com base nessas escolhas, durante os dias oito a dezenove de abril do corrente ano, demos início à observação das aulas dos professores participantes da pesquisa, todos os quais fazem parte do quadro de efetivos da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, atuando nas turmas do ensino fundamental em seus anos finais (6º ao 9º ano), esclarecendo ainda que, por se tratar de uma escola de pequeno porte, existe apenas uma turma para cada segmento.

Com relação às minhas primeiras impressões nessa fase observatória, destaco a quantidade de alunos por turma: nenhuma pode ser considerada lotada, todas com média de 22 alunos com frequência regular. Em relação ao caráter comportamental de cada turma, pude perceber que, mesmo no horário vespertino, ao qual comumente se atribuem características ao alunado como mais agitado, na realidade, em geral, notamos alunos calmos, interessados e de bom nível. Muito disso se deve não apenas à quantidade de alunos distribuídos por turma (poucos, como já citado), como também ao trabalho dos professores, eficiente em manter o respeito mútuo coletivo, a atenção à boa condução das aulas e o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Um dos pontos de destaque durante essa observação é o fato de os docentes estarem sempre instigando os alunos a fazerem atividades além das que constam nos livros didáticos, por meio de impressões, mapas, dinâmicas e atividades de conversação e diálogo, por exemplo. Sendo assim, entendemos isso como algo bastante positivo, pois os alunos da unidade escolar vivenciam uma cultura um pouco diferente da de outras escolas públicas que conheci durante a minha trajetória, em que a falta de outros recursos e a restrição das aulas aos conteúdos e exercícios contidos nos livros didáticos acabaram por desmotivar os alunos e tornar as aulas previsíveis e maçantes.

Paralelamente ao período de observação, como técnica de coleta de dados, aplicamos um questionário simples aos sujeitos da pesquisa. Como menciona Veiga Neto (2002), a aplicação do questionário coleta informações da realidade, sendo uma de suas principais vantagens o fato de não expor o pesquisador à influência de opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999). Produzimos um pequeno questionário com quatro perguntas acerca da compreensão dos professores sobre o tema e acerca de suas experiências e impressões envolvendo-o:

1. Qual a sua compreensão de interdisciplinaridade?
2. A escola em que você trabalha desenvolve projetos interdisciplinares?

3. Como você entende o papel de sua disciplina na elaboração de projetos interdisciplinares na escola?
4. Levando em consideração sua prática docente e sua experiência, você é favorável a elaborar projetos interdisciplinares na escola?

Interessa observar agora o resultado do primeiro questionamento. Levando em consideração todo o aparato teórico resgatado do campo da subjetividade que caracteriza as pesquisas qualitativas, a metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória se baseia em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema de formas variadas.

Isso fica evidenciado nas respostas dos entrevistados ao item 1. O professor 1, por exemplo, responde da seguinte forma: “Interdisciplinaridade é a forma de aprender de forma conjunta com as outras disciplinas”. Por sua vez, o professor 2 define interdisciplinaridade como “A arte de ensinar através de diversas disciplinas em busca de um objetivo em comum”. Finalmente, o professor 3 diz que “Interdisciplinaridade é a busca de interligar as disciplinas no intuito de melhorar o Ensino-Aprendizagem”.

Evidencia-se, desse modo, a relação entre a interdisciplinaridade e a tarefa de ensinar-aprender, palavras tão comuns no dia a dia de quem faz a Educação em sua prática e ofícios diários. Embora cada entrevistado apresente uma definição ligeiramente distinta em sua forma, em seu teor conceitual nota-se muita proximidade, com os discursos se tocando centralmente, para além do limiar de cada conceituação de interdisciplinaridade, mostrando como essa ideia tem sido incorporada à realidade ao menos em sua compreensão, desde que saída de documentos prescritivos como um componente integrador, facilitador e motivador do ensino (Brasil, 1998).

No tocante à compreensão dos professores de Inglês e dos professores das demais disciplinas, percebemos certa uniformidade com relação a algumas questões, principalmente no que se refere às respostas dadas às perguntas 2 e 3. Embora as três respostas apresentem praticamente o mesmo pensamento, destaca-se como duas delas expressam isso: Professor 2: “Eu particularmente não sei, pois não participo de todos os planejamentos. Às vezes eu desenvolvo algumas tarefas com o professor de Educação Física”. Em outras palavras, a interdisciplinariedade é praticada de alguma forma, mesmo que o professor não tenha total noção disso ou não tenha, no momento, sabido explicar isso. Por sua vez, o Professor 3 disse: “Às vezes, quando realizamos a Gincana Cultural da escola ou algum projeto”, assim como “Algumas vezes eu ajudo na festa junina da escola”, expressando, conforme nossa

interpretação, que a interdisciplinaridade também é praticada e buscada por ele em algum momento.

Em todas as respostas, porém, percebemos a dificuldade em dar clareza à noção de como isso ocorre, além da dificuldade de interação num nível mais profundo entre os professores, consequentemente afetando a interação entre suas disciplinas. Constatamos, desse modo, com base nessas respostas, que embora os professores tenham consciência da importância (e necessidade) de adotar uma postura interdisciplinar como ferramenta capaz de desenvolver a aprendizagem, e que busquem efetivar essa prática em algum nível e em determinadas situações, essa interação se faz numa intensidade e constância inferior à desejável ou longe do ideal na instituição em que realizamos a entrevista.

Com base nessa constatação, é importante citar Fazenda (2011, p. 18): “[...] o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa”, o que se soma à “transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (Fazenda, 2011, p. 18).

Ademais, outro ponto de preocupação revelou-se nas respostas à pergunta 4, justamente porque vão contra o pensamento que a escola deveria ter ao pensar a interdisciplinaridade, como é possível ver abaixo. Professor 1: “Não tenho certeza, pois é difícil planejar e manter o diálogo com alguns professores”. Professor 2: “Sim, desde que seja feito de forma moderada para não atrapalhar a sequência dos conteúdos”. Professor 3: “Até acho favorável, mas até agora então eu não vi esses projetos, apenas conversas e troca de ideias sobre”. Em resumo: constatamos uma dificuldade na manutenção da compreensão da importância da prática interdisciplinar e indícios de por que isso ocorre.

Nesse cenário, a partir desse universo de respostas coletadas em nossa pesquisa, entendemos que a implementação da interdisciplinaridade nas aulas de Língua Inglesa se apresenta como um desafio complexo para aqueles preocupados com a aprendizagem dos alunos e com o desenvolvimento da Educação de um modo geral. Faz-se necessário, portanto, uma mudança de atitude por parte de toda a equipe pedagógica das unidades de ensino. Trata-se de mudança de perspectiva na implementação de uma abordagem que se apresenta de forma inovadora e preocupada com a educação.

Desse modo, em seguida, a coleta desses dados nos direcionou para o próximo passo de nossa pesquisa, resultando na elaboração de projetos interdisciplinares na escola, como relataremos na subseção a seguir.

2.3 Implementação dos projetos interdisciplinares na escola

Após todo o período de observação e de coleta dos dados, já devidamente familiarizado com os professores e o corpo técnico da instituição e tendo vencido a estranheza dos alunos em ser um professor a mais em suas aulas, veio o momento de elaborar projetos interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Inglês, História e Geografia.

Antes de qualquer explanação mais técnica e de prosseguir com o relato, é pertinente destacar o pensamento de Araújo, Medeiros e Fortunato (2023) sobre a escola/ sala de aula ser um lugar de expressão, emoção, partilha, curiosidade e aprendizado. Acreditamos que o professor é capaz de despertar o melhor de cada aluno ao elaborar projetos que aumentem sua motivação e interesse (Oliveira; Mattar Neto, 2018).

Concordamos com o pensamento de D'ávila (2018) e a ideia de que planejar é pensar a prática. Sendo assim, um projeto bem elaborado é um instrumento de direcionamento das ações pedagógicas. Foi pensando dessa maneira que formulamos os projetos relatados a seguir.

Considerando que a escola possui quatro turmas dos anos finais do ensino fundamental, pensamos na elaboração de dois projetos. O primeiro contemplou as turmas de 6º e 7º ano e foi intitulado *My country*, e o segundo atendeu às turmas do 8º e 9º ano e recebeu a nomenclatura de *Professions*.

O projeto que contemplou as turmas do 6º e 7º ano trouxe a criação de um país imaginário bilíngue, com população falante das línguas inglesa e portuguesa, que estaria realizando um plebiscito para escolher a forma de governo. O professor de História fez um resgate sobre a formação dos estados nacionais, especificamente da América, destacando o processo de colonização europeia nesse território.

A disciplina de Geografia promoveu votação simples entre os alunos do 6º e 7º ano para a escolha de um nome para o país. Após a decisão, os alunos criaram sua bandeira e dados estatísticos fictícios, como o tamanho de sua população, além de sua moeda e a delimitação de sua região fronteira. A disciplina também enfatizou duas possíveis formas de governo, colocadas em votação, com o professor antes explanando os conceitos de presidencialismo e parlamentarismo. Desse modo, foi possível fazer com que os alunos de cada turma formassem ideias e propostas a serem apresentadas para as turmas de 8º e 9º ano, que representaram a população votante do país fictício.

Coube então à professora da disciplina de Língua Inglesa elaborar, em conjunto com os alunos das duas turmas, as propostas dos dois candidatos para a realização do plebiscito.

Nesse processo, enfatizamos que a turma do 6º ano defendeu o presidencialismo, e a do 7º ano defendeu o parlamentarismo. Por fim, coube ainda à professora de Língua Inglesa trabalhar o vocabulário específico para que os alunos usassem no preenchimento da cédula eleitoral. Expressões como *parliamentary system*, *presidential system*, *voting ballot* enriqueceram o léxico dos alunos e ajudaram no debate motivado pelo espírito democrático para a escola.

Por fim, a culminância do projeto ocorreu após a conclusão das avaliações do 3º bimestre, no mês de outubro de 2024, e contou com a participação massiva dos alunos votantes (turmas do 8º e 9º ano). A votação foi rápida, e já no dia seguinte professores de outras disciplinas ajudaram na contabilização dos votos, os quais deram ganho ao modelo presidencialista. Segue abaixo o modelo da cédula de votação utilizada, conforme figura 2.

Figura 2 - Cédula de votação.

VOTING BALLOT Please, select only one government system. Do not scratch out this ballot or your vote will be voided.	
	☐ parliamentary system
	☐ presential system

Fonte: Escola Estadual Ewerton Cortês (2025). Sistematizado pelo autor.

Todo esse envoltório lúdico propiciado pelos projetos foi desenvolvido após reuniões e encontros presenciais e virtuais com os sujeitos envolvidos. Entendemos que o lúdico atrelado ao pedagógico trouxe uma experiência válida não apenas para os educadores, como também para os estudantes que puderam vivenciar o pleito, mesmo que fictício, o qual simulou fidedignamente uma situação real normalmente ocorrida na presente sociedade em que estamos inseridos. Acerca da ideia de ludicidade, trazemos um fragmento que explica muitos benefícios dessas experiências vivenciadas em grupo:

Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo (Luckesi, 2002, p. 30).

O projeto pensado para o 8º e o 9º ano abordou o tema “profissões”. Para tanto, como forma de aproximar-se mais da realidade dos estudantes, optamos por escolher ocupações laborais comuns à vivência deles e coerentes com a comunidade onde estão inseridos. Desta

feita, escolhemos profissões como garçom, médico, enfermeiro, zelador, professor, dentre outras. Como menciona Brown (2000), essa escolha passa pelo fator afetivo, pois, na tentativa de “quebrar o gelo”, principalmente em aulas de *speaking*, o professor cria um ambiente favorável para os alunos “concretizarem” o que é sugerido, simulado ou imaginado em sala de aula, atraindo sua atenção.

Desse modo, coube ao professor de História explicar em suas aulas algo sobre a formação e o histórico de algumas das profissões elencadas, momentos em que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre a origem desses ofícios, sendo que alguns remontam à Idade Média, seguindo existentes e importantes até os dias de hoje. Já em se tratando especificamente da realidade trabalhista brasileira, deu-se uma aula específica e bastante rica sobre a formação e consolidação das leis de trabalho no Brasil, a qual prendeu bastante a atenção dos jovens.

A disciplina de Geografia trouxe dados estatísticos sobre algumas dessas profissões e suas relações com o Produto Interno Bruto (PIB) do país, além de terem sido explanadas questões sobre direitos trabalhistas, quando os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre siglas como as que representam os significados de Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF), dentre outras adotadas nos diálogos e discursões acerca das relações laborais.

Por fim, a professora de Língua Inglesa abordou uma temática voltada para uma apresentação oral, em inglês, abordando o que foi aprendido nas outras disciplinas acerca desses temas. Desse modo, os alunos, devidamente caracterizados de acordo com as profissões pré-estabelecidas entre eles e a professora para que cada um encenasse situações com diálogos comuns à rotina desses profissionais. Acerca desses momentos, durante a execução do projeto, cabe lembrar o pensamento de Lopes (2008) acerca do uso da linguagem como um lugar de ação no mundo, evidenciando o lugar de fala e de empoderamento desses jovens. Brown (2000) também realça a ideia de que o efeito de interação seja colaborativo enquanto os alunos se desenvolvem no processo de significação, tornando concretos os termos, conceitos, palavras que aprendem a ler e a pronunciar em outro idioma. Tal interação pode ser observada nas figuras 3 e 4.

Figura 3 – Alunos revisando as falas das apresentações.



Fonte : pesquisa de campo (2024)

Figura 4 - Alunos gravando as falas.



Fonte : pesquisa de campo (2024)

3 ROMPER A BARREIRA DO PRAGMATISMO: EM BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A fragmentação do conhecimento é um dos principais desafios da educação contemporânea. O reducionismo, a escassez de investimentos no setor educacional e a morosidade dos processos burocráticos enfrentados por aqueles que efetivamente realizam a educação neste país são heranças de um modelo pragmático que prioriza a mecanização e o enrijecimento intelectual, em detrimento da integração entre as áreas do saber.

A precarização do sistema educacional brasileiro está diretamente ligada à negligência em políticas de financiamento, como acertadamente aponta Saviani (2013, p. 287): “A desvalorização da educação no Brasil se expressa, entre outros fatores, pela histórica insuficiência de investimentos públicos no setor, resultando em infraestrutura precária, formação docente deficitária e desigualdades educacionais profundas”. Essa realidade evidencia a falta de priorização orçamentária nas políticas públicas, fomentando ciclos de exclusão e limitando não apenas o acesso, como também a qualidade do ensino ofertado no Brasil. Tal cenário é agravado pela burocratização excessiva dos processos pedagógicos, que reforça um modelo educacional fragmentado, distante das necessidades interdisciplinares exigidas no contexto atual.

Como consequência, essa prática perpetua uma visão fragmentada do conhecimento, dificultando o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente interdisciplinar, capaz de responder às demandas de um mundo em constante transformação e cada vez mais tecnológico, mas que parece seguir em direção oposta ao cenário educacional ideal.

No âmbito do ensino de Língua Inglesa, com base em nossa experiência em sala de aula, identificamos o pragmatismo como mera formalidade que evidencia o reducionismo da aprendizagem em abordagens instrumentais, frequentemente frias e distantes, focadas apenas em habilidades funcionais para exames e comunicação superficial, o que, em nossa visão, traz prejuízos significativos à formação crítica e intercultural dos estudantes.

Nessa linha, destacamos a crítica de Lopes (2008), que argumenta que tal modelo prioriza a eficiência comunicativa em contextos padronizados, ignorando as dimensões sociais, políticas e identitárias da linguagem. Essa visão utilitarista limita o potencial transformador do ensino de línguas, reforçando uma lógica mercadológica ao invés de promover diálogos interculturais e reflexões sobre poder e desigualdade, limitando, portanto, a aprendizagem em um modelo raso, pouco funcional e que desconsidera as amplitudes e perspectivas que poderiam ser alcançadas.

Assim, nesta seção, aprofundamos o referencial teórico sobre interdisciplinaridade, tomando como base principal alguns estudos de Ivani Fazenda para compreender seu conceito interdisciplinar e sua articulação com as contribuições de outros pensadores, como Hilton Japiassu, Luiz Paulo da Moita Lopes e Boaventura de Sousa Santos, adaptando e aproximando esse debate à realidade do ensino de línguas. Além disso, detalhamos como o estado do conhecimento foi desenvolvido, explorando pesquisas sobre a temática. Por fim, incluímos um subitem para ilustrar a cooperação como princípio interdisciplinar, alinhado ao objetivo central desta dissertação: compreender como a Língua Inglesa pode relacionar-se com as ciências humanas de forma interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Referencial teórico

A tentativa de interação e cooperação no âmbito educacional não é algo novo. Se buscarmos historicamente, existem documentos que registram tentativas de definir o conceito de interdisciplinaridade e que constata sua institucionalização no século XX. Porém, o termo interdisciplinaridade começou a ser forjado no século XVII, momento em que a ciência adquire progressivamente formas diversas de interpretação da natureza em suas relações socioculturais, portanto adquirindo visões e esquemas de interpretação do mundo que se diferenciam, se levarmos em conta a história da humanidade (Fazenda, 2011).

Nas últimas décadas, o discurso da interdisciplinaridade tem sido incorporado aos documentos prescritivos como componente integrador, facilitador e motivador do ensino (Brasil, 1998). Dessa forma, houve uma amplitude nas produções acadêmicas e um crescente interesse educacional a respeito da interdisciplinaridade. Percebeu-se aumento do número de tentativas de implementar a interdisciplinaridade na prática em salas de aula por todo o país. Embora nem todas as tentativas tenham sido exitosas, as consideramos válidas pela simples natureza de sua gênese, de buscar alternativas para melhorar o desempenho dos discentes.

Neste ponto, nos referenciamos em Fazenda (1998), que sustenta que o primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas, que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas” e impedem novas aberturas, servindo como camisas-de-força que acabam por restringir novos olhares, taxando-os de menores e menos importantes.

Neste sentido, faz-se necessária uma mudança de pensamento no fazer educacional. Referimo-nos ao processo de desconstruir a imagem segundo a qual algumas disciplinas e seus conteúdos são mais importantes e valiosos do que outras. O espírito interdisciplinar nos

permite tomar consciência de que uma verdade acabada e dogmática impede o exercício cotidiano da liberdade de pensar (Japiassu, 2006).

Nessa perspectiva, não poderíamos discutir o tema interdisciplinaridade sem referenciar os estudos de Ivani Fazenda sobre o tema. Seu pioneirismo abriu portas para que fosse possível o debate sobre o pensamento interdisciplinar no Brasil e que políticas públicas direcionadas ao tema conseguissem mais notoriedade e amplitude.

Importante lembrar que Ivani Fazenda consolidou seu pensamento a partir de pesquisas vinculadas à educação, destacando-se por abordar a interdisciplinaridade não como mera justaposição de disciplinas, mas como uma postura ética, epistemológica e metodológica. Seus estudos evoluíram de uma crítica à disciplinaridade estanque (décadas de 1970-1980) para uma ênfase na formação docente interdisciplinar (anos 2000), como em “Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa” (Fazenda, 2011), em que a autora defende que a prática interdisciplinar depende de um professor-pesquisador capaz de articular saberes, e não apenas de ser um reproduzidor de conteúdo ou um mero espectador.

Ainda ampliando o conceito, Fazenda (1994) expõe que a interdisciplinaridade pressupõe um diálogo profundo entre as disciplinas, rompendo com as fronteiras rígidas do conhecimento. Para a autora, a interdisciplinaridade implica uma atitude de abertura, humildade e curiosidade epistemológica, características essenciais para um ensino de línguas mais significativo.

Essa abordagem, portanto, implica na cooperação ativa entre áreas distintas, por meio da qual cada uma contribui com seus métodos e perspectivas, sem perder sua identidade. O objetivo é enriquecer a compreensão de problemas complexos, que demandam soluções além de uma única especialidade. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é, acima de tudo, uma prática ética e colaborativa, que transforma tanto o conhecimento quanto os sujeitos envolvidos no processo.

Outro ponto que julgamos importante para a construção desta dissertação diz respeito à análise de contrapontos de autores oriundos de escolas distintas de Fazenda e que seguem outra linha de pensamento. Como exemplo prático, citamos Santos (2007), que contribui com o conceito de “ecologia de saberes”. Nesta proposta, Santos (2007) propõe uma compreensão abrangente segundo a qual o conhecimento científico dialoga com saberes marginalizados (populares, indígenas etc.). Trata-se, portanto, de inclusão e contextualização do conhecimento. É a valorização e reconhecimento de diferentes saberes além do saber hegemônico ou científico em que estamos inseridos. Trazendo essa perspectiva para o ensino

de línguas, a sala de aula tomaria a dimensão de um espaço de valorização e de múltiplas vozes, rompendo com a hierarquização de conhecimentos.

Buscando enriquecer este trabalho, a análise de distintas visões acerca da interdisciplinaridade foi necessária, pois nos permitiu identificar que pensadores e escolas teóricas diversas apresentam pontos de convergência. Estes, quando bem fundamentados e analisados com um olhar crítico pelo pesquisador, podem contribuir significativamente para o debate. A percepção dessas conexões não apenas amplia a compreensão do tema, mas também reforça a importância de transcender fronteiras disciplinares, integrando perspectivas que, à primeira vista, parecem distantes.

Apesar das diferenças de correntes ideológicas e eixos teóricos distintos, é possível encontrar convergências nessas abordagens. Ambos valorizam o diálogo entre saberes, mas com propósitos distintos: um para transformar o ensino, outro para transformar a sociedade. Tanto Fazenda (1994) quanto Santos (2007) partem da crítica à fragmentação do conhecimento e defendem a interdisciplinaridade como um caminho para superar visões reducionistas, seja na educação, seja nas estruturas de poder. Para esses dois autores, a interação entre diferentes áreas não é apenas metodológica, mas ética e política, exigindo humildade intelectual (Fazenda, 1994) e decolonização epistemológica (Santos, 2007). Apesar de atuarem em escalas distintas, a sala de aula e o mundo globalizado, compartilham a ideia de que o conhecimento só se torna verdadeiramente transformador quando é aberto, plural e comprometido com a autonomia. Ilustramos na figura 4 essas diferenças e similaridades entre os autores citados.

Figura 4 – Interseções entre os autores



Fonte: Pesquisa de campo (2025). Sistematizado pelo autor.

Na próxima subseção, abordaremos como a construção do nosso estado do conhecimento contribuiu para uma visão ampliada do pensamento interdisciplinar que buscamos apresentar neste trabalho. Essa etapa foi fundamental para mapear as lacunas e sinergias entre as diferentes correntes teóricas, consolidando um referencial capaz de sustentar nossa perspectiva crítica. Adiante, exploraremos também os desafios metodológicos enfrentados nesse processo, destacando como a seleção e o diálogo entre fontes diversas enriqueceram a abordagem proposta.

3.2 O estado do conhecimento

Durante o nosso percurso no Mestrado, ainda nas aulas das disciplinas, deparamo-nos com a construção do nosso estado do conhecimento. A finalidade desse estado do conhecimento é preencher lacunas e contribuir para a construção de saberes que promovam a melhoria do ensino de Língua Inglesa, além de mapear produções acadêmicas visando à identificação do que tem sido estudado sobre o ensino de Língua Inglesa e interdisciplinaridade. Dessa forma, alinhamos o nosso estado do conhecimento aos objetivos desta dissertação. Para alcançá-los, recorremos a Medeiros, Fortunato e Araújo (2023, p. 7), os quais entendem que o estado do conhecimento está centralizado “na caracterização e análise da produção do conhecimento desenvolvida na área, seguindo um tema em especial”.

Assim, com base na própria gênese do estado do conhecimento, bem como em seu objetivo, buscamos investigar o que as pesquisas revelam sobre o diálogo interdisciplinar e o ensino de Língua Inglesa. Dessa forma, trataremos de como o nosso estado do conhecimento foi elaborado visando não apenas a preencher lacunas, como também a apontar possibilidades para superar dificuldades em pesquisas futuras relacionadas aos temas da interdisciplinaridade e do ensino de Língua Inglesa.

Nosso estado do conhecimento abordou em sua metodologia um processo de seleção no qual analisariamos as pesquisas encontradas. Desenvolvemos os resultados das informações obtidas por meio de análises do corpo textual, tais como panorama geral das pesquisas, problemáticas, referenciais teóricos revisados, resultados, conclusões e caminhos para novas pesquisas evidenciados, os quais têm uma relevância direta para o alcance dos objetivos deste estudo.

Com o objetivo de mapear estudos sobre ensino de Língua Inglesa e interdisciplinaridade, optamos por fazer uma pesquisa junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Catálogo de Teses e

Dissertações). A pesquisa foi direcionada como uma análise bibliográfica por ter sido desenvolvida com base em material já elaborado (Gil, 2002) e publicado no referido catálogo.

A pesquisa na referida base ocorreu entre os meses de junho e julho de 2023. Optamos por selecionar trabalhos publicados entre 2017 e 2023. Esse recorte se deu por entendermos que as pesquisas mais recentes poderiam apresentar novas teorias e possibilidades mais atualizadas acerca das temáticas. Para tanto, utilizamos os descritores ensino interdisciplinar de língua inglesa e interdisciplinaridade no ensino línguas estrangeiras para refinar a pesquisa. Importa mencionar que, por se tratar de estudos voltados para a Língua Inglesa, buscamos na base trabalhos produzidos não apenas em língua portuguesa, como também em Inglês devido à natureza da nossa pesquisa.

Inicialmente, encontramos 58 pesquisas. Para reduzir esse número, aplicamos os seguintes critérios na escolha desses trabalhos: a) trabalhos publicados na íntegra nas bases de dados; b) publicados entre os períodos de 2017 a 2023. Optamos por pesquisas publicadas dentro deste período por serem publicações recentes e que poderiam contribuir com novas teorias e pesquisadores sobre o tema interdisciplinaridade. Seguindo o mesmo raciocínio, adotamos os seguintes critérios de exclusão: a) Publicações incompletas; b) Publicações incongruentes com o nosso objeto de estudo; c) Publicações que, apesar de terem o texto disponível na íntegra na plataforma, estavam inacessíveis ou com erro (link quebrado); publicações fora do período de 2017 a 2023.

Após esse processo, o novo universo de pesquisas caiu para um número de apenas dez publicações, sobre as quais nos debruçamos na intenção de fragmentá-las buscando em cada uma delas as problemáticas, teorias, metodologias, resultados e conclusões.

A necessidade de melhor fundamentar nossa pesquisa nos levou a selecionar o maior número de trabalhos coerentes com os nossos eixos temáticos. Embora algumas dessas publicações abranjam outras áreas do conhecimento, elas permeiam as duas grandes áreas que nossa pesquisa abrange, o ensino de Língua Inglesa e a interdisciplinaridade. Inicialmente, observamos que nove das pesquisas realizadas eram dissertações de mestrado e apenas uma era de tese de Doutorado. Sobre os programas de pós-graduação nos quais ocorreram as pesquisas, constatamos que cinco delas estavam inseridas em pós-graduação em ensino; duas em pós-graduação em ensino de línguas; duas em pós-graduação em Ciências e Estudos da Linguagem; uma em Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação. A partir desses dados, inferimos que havia lacunas a serem preenchidas, pois, apesar da grande quantidade de trabalhos encontrados, muitos não estavam coerentes com

eixos temáticos inerentes à nossa proposta. Entendemos que o preenchimento desses espaços demonstra a necessidade de ampliação e investigação em várias as áreas do conhecimento.

Analisando as pesquisas a partir de um recorte temporal estabelecido entre os anos de 2017 a 2023, destacamos que o ano de 2022 apresentava o maior número de produções, três. Interessa mencionar a percepção de homogeneidade nos anos de 2017, 2018 e 2020, que apresentaram a mesma quantidade de produções, duas. Não menos importante, relatamos que não tivemos trabalhos selecionados nos anos 2019 e 2023. Com relação à quantidade de produções, encontramos o maior número delas realizadas na Região Sudeste (quatro no total), onde está localizada grande parte dos programas de pós-graduação no Brasil (Mortatti; Oliveira; Pasquim, 2014). Em seguida, as Regiões Nordeste e Sul aparecem com o mesmo número de produções (três). Nesse sentido, entendemos a necessidade de recorrer a Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014, p. 20):

[...] nos últimos anos, vem crescendo a produção acadêmica sobre o tema em regiões geográficas fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, acompanhando o processo de expansão e descentralização dos programas de pós-graduação, 'induzido' por políticas implementadas por órgãos federais, em especial a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), articuladamente a demandas de organismos internacionais. (grifo do autor)

Com relação aos procedimentos e técnicas usadas nos trabalhos, observamos diferentes métodos de coleta de informações dispostos pelos autores. Encontramos nos trabalhos entrevistas semiestruturada, questionários semiestruturados, observação participante, observação remota, diário de campo, análise documental, revisão bibliográfica, questionário socioeconômico e projeto de intervenção. A maioria desses estudos se fundamentou na entrevista semiestruturada (5); seguido por questionários semiestruturados (4) assim como as observações participantes (2) e remota (2), análise documental (2) e revisão bibliográfica (2). Diário de campo, questionário socioeconômico e projeto de intervenção foram os recursos menos explorados com apenas uma pesquisa cada um. Percebemos, e consideramos importante relatar, que as dez pesquisas utilizaram de três a quatro procedimentos diferentes em sua execução, a depender da natureza de suas ideias.

A análise do estado do conhecimento revelou a predominância de uma abordagem qualitativa nas dissertações consultadas, com a ausência de pesquisas puramente quantitativas e a existência de apenas um estudo de método misto. Essa constatação não apenas valida a opção metodológica pela qualitativa na presente dissertação, mas também a insere em um consenso investigativo já estabelecido na área. Dessa forma, esta dissertação dialoga

diretamente com a tradição de pesquisa no campo, aprofundando e dando continuidade a uma linha de *inquiry* que prioriza a profundidade e a contextualização dos fenômenos educacionais em questão. A coerência metodológica observada, portanto, não é mera coincidência, mas uma escolha consciente e alinhada com as bases epistemológicas que fundamentam as investigações sobre o diálogo interdisciplinar no ensino de línguas e ciências humanas.

Após a análise das pesquisas que compõem esse estado do conhecimento, não foram encontradas pesquisas quantitativas, e apenas uma publicação trouxe uma proposta mista em seu método. Este panorama metodológico reforça a pertinência da abordagem qualitativa adotada em nossa dissertação. A opção por investigar a complexidade das relações interdisciplinares e a prática docente por meio de um viés qualitativo mostra-se não apenas coerente, mas estrategicamente alinhada ao objeto de estudo. A natureza do tema, que exige a compreensão aprofundada de processos, percepções e contextos, encontra na pesquisa qualitativa a lente adequada para sua análise, um consenso que nossa pesquisa absorve e ao qual busca contribuir, aprofundando a discussão sobre a integração curricular entre línguas e Ciências Humanas.

A questão não se apresenta de forma explícita e exige leitura refinada nas entrelinhas na busca da compreensão do pensamento interdisciplinar em suas intenções, mesmo que esse termo não seja usado pelo(s) autor(es) (Fazenda, 2011). Entendemos que o pesquisador desenvolve um estudo que se aproxime o máximo possível da produção do conhecimento existente no campo educacional (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Seguindo a lógica de critérios de seleção de trabalhos mencionada nesta subseção, destacamos o referencial teórico e a área que cada autor apresentou em sua pesquisa. Chamamos a atenção a recorrência de alguns nomes, principalmente quando delimitamos a pesquisa inerente aos eixos temáticos preteridos. Ao falar de interdisciplinaridade, Fazenda (três pesquisas) e Japiassú (duas pesquisas) são os nomes mais citados. Especificamente sobre didática e ensino de Língua Inglesa, Leffa (três pesquisas) e Paiva (três pesquisas) lideram a lista de trabalhos, seguidos por Rajagopalan (duas pesquisas).

Julgamos importante relatar que alguns autores mencionados são referenciais que usamos na construção da nossa pesquisa em ensino. Dentre eles, gostaríamos de mencionar Brown, Richards e Rodgers, além de Fazenda e Japiassú.

Em síntese, todos os dez trabalhos estudados apresentavam em comum a importância do diálogo interdisciplinar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Importa destacar ainda que a construção dos saberes oriundos das vivências e do pensamento reflexivo sobre a prática redimensiona o pensar e reformula suas ações para

compreender as reais necessidades dos seus alunos (Freire, 2013), contribuindo com estudos significativos para a melhoria da Educação.

Durante a análise desses resultados, percebemos que todos os autores dessas publicações se mostraram satisfeitos com os resultados obtidos. Apesar da dificuldade de alguns autores em transcrever com exatidão a análise dos resultados (Dias, 2000), não se constatou negatividade ou problemas relevantes que tivessem um papel desfavorável no desempenho das pesquisas.

Como todo o processo de escolha das publicações já foi explicado no decorrer deste trabalho, mencionamos que alguns destes resultados estão alinhados com os eixos temáticos aqui propostos e, portanto, muitos dialogam entre si, tendo a natureza em comum dessas pesquisas.

Durante a escrita desta dissertação, buscamos compreender o que pesquisadores pensam e discutem acerca do ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva interdisciplinar. Constatamos que, embora nem todas as pesquisas contemplassem os dois eixos temáticos que permeiam a nossa pesquisa de Mestrado, todas possuem aporte teórico condizente com o ensino de Língua Inglesa e a interdisciplinaridade. Evidenciamos esse fato quando autores como Fazenda (1998, 2011), Japiassú (2006), Brown (2000) e Richards e Rodgers (1986) serviram de guia tanto para os autores das publicações quanto para nós na construção de nossa escrita, mostrando coerência e fidelidade dos critérios pré-estabelecidos.

Na análise dos textos, observamos como os autores traçam os seus caminhos na busca de respostas para melhor compreenderem as problemáticas enfrentadas. Dessa forma, as pesquisas escolhidas buscam o entendimento do pensamento interdisciplinar e o ensino de Língua Inglesa, pois são direcionadas aos professores de sala de aula em atividade, um dos nossos interesses da pesquisa.

Pensamos na relevância de mencionar que a predominância de pesquisas com abordagens qualitativas que pensam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e interdisciplinaridade. Entendemos que os pesquisadores têm enxergado esse tipo de abordagem como uma maior possibilidade de investigar questões subjetivas (Silva; Villegas, 2023) e a amplitude de perspectivas assumidas (González, 2020).

Diante disso, toda a construção deste estado do conhecimento corrobora a ideia de que as pesquisas sobre essas temáticas se apresentam como uma área em ascensão com a qual podemos contribuir para pensarmos sua importância em futuras pesquisas. Este trabalho nos possibilitou um vislumbre de como se encontram hoje as produções de conhecimento sobre ensino de Língua Inglesa e interdisciplinaridade, assim como o aporte teórico que o

fundamenta.

Por fim, foi possível observar que, após análise dos objetivos das publicações, a interdisciplinaridade se apresenta como uma ferramenta que auxilia e contribui para um melhor desenvolvimento das aulas de Língua Inglesa como proposta de ensino, constatando que o diálogo interdisciplinar na escola é eficiente, apesar das dificuldades em sua implementação por motivos diversos no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, após análise do aporte bibliográfico realizado neste estudo, entendemos que as temáticas “interdisciplinaridade e “ensino de Língua Inglesa” podem estar disponíveis em outras produções não consideradas no desenvolvimento deste trabalho, assim como sua distribuição pode estar presente em outras plataformas relacionadas à construção do conhecimento.

3.3 Cooperação como princípio interdisciplinar

A cooperação se destaca como pilar fundamental da interdisciplinaridade, exigindo diálogo ativo entre saberes, metodologias e atores diversos. A necessidade colaborativa é, sem dúvida, a premissa necessária para o pensamento interdisciplinar. Como destaca Fazenda (2011), a interdisciplinaridade pressupõe atitude cooperativa na qual os sujeitos abandonam verdades absolutas em benefício de um objetivo comum. Essa perspectiva ressalta a necessidade de humildade epistemológica, em que pesquisadores e disciplinas reconhecem seus limites e se abrem à complementaridade.

Seguindo com uma reflexão complementar sobre cooperação, Japiassu (1976) enfatiza que a cooperação interdisciplinar constitui um antídoto contra a fragmentação do conhecimento, pois “só na intersecção dos saberes é possível enfrentar problemas complexos, que transcendem as categorias estreitas de uma única área” (Japiassu, p. 89). Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não se reduz a um método, mas configura-se como um verdadeiro *ethos* de pesquisa, que valoriza a colaboração crítica entre os diversos campos do saber. Avançando nessa reflexão, a interdisciplinaridade assume proporções que ultrapassam a esfera metodológica, configurando-se como uma disposição intelectual e um *modus operandi* que permeia a prática educativa. Tal abordagem não se restringe à formação da identidade pedagógica individual de professores ou instituições escolares, mas consolida-se como um princípio estruturante de caráter macro, capaz de reorientar as próprias bases epistemológicas do processo de produção e transmissão do conhecimento.

Um exemplo concreto dessa prática pode ser constatado no planejamento colaborativo entre professores de diferentes disciplinas, como quando professores de História e Literatura articulam o estudo do Modernismo brasileiro, integrando contextos sociopolíticos com análises estéticas, como sugere Morin (2000) em sua abordagem da complexidade. Essa experiência demonstra como a interdisciplinaridade ultrapassa a esfera metodológica, transformando-se numa disposição intelectual que permeia a prática educativa. Essa mesma abordagem, quando sistematicamente adotada, não se limita à formação da identidade pedagógica individual, mas caracteriza-se como princípio alicerçador capaz de (re)orientar as próprias bases epistemológicas da produção do conhecimento.

Ampliando a discussão, a dimensão social da cooperação é profundamente explorada por Lopes (1996), que a vincula à *práxis* transformadora. Para o autor, “a interdisciplinaridade só se concretiza quando há engajamento em projetos coletivos, onde vozes marginalizadas são incorporadas ao processo de produção do conhecimento” (Lopes, 1996. p. 117). Nessa perspectiva, a cooperação assume um caráter político explícito, desafiando hierarquias acadêmicas tradicionais e promovendo a inclusão epistêmica.

Tomando como base esse fundamento teórico, desenvolvemos os projetos mencionados na metodologia desta pesquisa, os quais ilustram concretamente como a prática colaborativa não apenas enriquece, mas efetivamente favorece os processos de aprendizagem. Esses resultados, já apresentados anteriormente, corroboram a tese de que a interdisciplinaridade, quando articulada como proposta política e pedagógica, pode transformar tanto as dinâmicas educacionais quanto as estruturas de produção do saber.

Outro aspecto fundamental da cooperação interdisciplinar que merece destaque em nossa discussão é a perspectiva ampliada proposta por pensadores como Nicolescu (2008) e Morin (2000). Estes autores transcendem os limites acadêmicos tradicionais ao defenderem que a verdadeira cooperação intelectual deve envolver não apenas as disciplinas científicas, como também os saberes tradicionais e as comunidades locais. Nicolescu (2008) oferece uma metáfora particularmente elucidativa ao afirmar que o conhecimento é um ecossistema cuja saúde é dependente da conexão simbiótica entre suas partes. Essa visão ecossistêmica do saber ressalta a interdependência entre todos os tipos de conhecimento e a necessidade de diálogo permanente entre eles.

À luz dessas reflexões sobre cooperação interdisciplinar e sua dimensão social e transdisciplinar, torna-se premente examinar como tais princípios se materializam na prática docente específica do professor de Língua Inglesa. Essa transição do plano teórico para a ação pedagógica concreta revela que o diálogo transcende uma mera estratégia metodológica,

constituindo-se, na verdade, como alicerce epistemológico tanto para a construção do conhecimento quanto para as próprias relações humanas que permeiam o espaço escolar. Para aprofundar esta compreensão fundamental, a próxima subseção dedica-se a explorar os pressupostos filosóficos e educacionais que elevam o diálogo à condição de elemento vital e estruturante do processo de ensino-aprendizagem em nossa proposta.

3.4 O diálogo como princípio fundante da aprendizagem e da existência

O diálogo, longe de ser um mero intercâmbio verbal, constitui-se como um princípio filosófico, ético e pedagógico central para a compreensão das relações humanas. Na construção de uma sessão de dissertação, compreender suas nuances teóricas é fundamental para embasar a análise de fenômenos sociais, literários ou educacionais.

O diálogo, nesta acepção, transcende a simples conversação, transformando-se em uma categoria analítica poderosa para investigar processos de construção de conhecimento, de formação da subjetividade e de transformação da realidade. Dois pensadores de extrema relevância para este campo são o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e o educador Paulo Freire, cujas concepções, embora dialoguem entre si, possuem ênfases distintas que merecem ser exploradas e confrontadas.

Mikhail Bakhtin, a partir de sua filosofia da linguagem, concebe o diálogo como uma condição ontológica da existência humana. Para ele, a vida é dialógica por natureza. A consciência individual não se forma no isolamento, mas sim na incessante interação com outras consciências. Bakhtin (2006) afirma que “o ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando o diálogo acaba, tudo acaba”. Essa visão amplia o conceito para além do encontro face a face, entendendo que toda enunciação, mesmo um monólogo escrito, é sempre uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de respostas futuras. A palavra está carregada das vozes de outros, sendo fundamentalmente “dialógica”.

O diálogo em Bakhtin é, portanto, inerente à própria linguagem. Toda palavra é um elo em uma cadeia de comunicação discursiva, ecoando significados passados e projetando-se para réplicas vindouras. Nessa perspectiva, a linguagem é um território de disputas e concordâncias, onde diferentes vozes sociais – representando ideologias, classes e visões de mundo – se encontram e se confrontam. O conceito de polifonia, desenvolvido por Bakhtin a partir da análise dos romances de Dostoiévski, ilustra essa ideia: a obra literária torna-se um espaço onde múltiplas consciências independentes e não fundidas interagem em pé de igualdade, sem serem subordinadas à voz onisciente do autor.

Um elemento crucial no pensamento bakhtiniano é a alteridade. O diálogo autêntico pressupõe a existência do outro como um outro legítimo e indispensável. É apenas através do olhar do outro que o indivíduo pode se constituir. Bakhtin (2006) defende que “eu me conscientizo, pela primeira vez, tornando-me consciente do outro”. A compreensão, nesse contexto, não é uma assimilação passiva, mas um ato responsivo e criativo, um encontro entre duas consciências que se modificam mutuamente no processo. A alteridade é, assim, o pressuposto para a autopercepção e para a produção de sentido.

Em direção convergente, mas com um foco nitidamente político e pedagógico, Paulo Freire elabora sua teoria do diálogo. Para Freire, o diálogo não é apenas uma condição da linguagem, mas a essência de uma educação libertadora e a práxis fundamental para a humanização. Ele se opõe radicalmente à “educação bancária” pela qual o educador é o detentor do conhecimento que deposita informações passivamente nos educandos. O diálogo freireano é o antídoto para essa relação vertical e opressora.

Freire (1987) define o diálogo como “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Essa citação direta revela dois pilares de seu pensamento: primeiro, o diálogo é um encontro horizontal entre sujeitos; segundo, ele tem um objeto mediador, o mundo, a ser transformado pela reflexão e ação dos interlocutores. O diálogo é, portanto, inseparável da práxis, da ação-reflexão sobre o mundo para transformá-lo. Seu objetivo último é a libertação das consciências e a transformação das estruturas sociais injustas.

A ética é um componente intrínseco ao diálogo freireano. Ele não é possível sem humildade, amorosidade, fé nos homens, esperança e um pensar crítico. Freire (1987) é categórico ao afirmar que “o diálogo não pode realizar-se na relação de dominação”. A dominação, seja ela de classe, raça ou gênero, nega a dialogicidade, pois impede o reconhecimento do outro como sujeito de direito e de palavra. Dessa forma, o diálogo em Freire possui uma dimensão explicitamente política e emancipatória, sendo um ato de coragem e compromisso com a justiça social.

Ao confrontar as perspectivas de Bakhtin e Freire, encontramos tanto pontos de contato quanto divergências significativas. Ambos partilham a compreensão do diálogo como constitutivo do humano e rejeitam visões instrumentais da comunicação. Para ambos, o diálogo genuíno exige o reconhecimento da alteridade e é um processo de co-criação. No entanto, enquanto Bakhtin enfatiza a natureza dialógica da linguagem e da consciência em um nível mais filosófico e ontológico, Freire radicaliza o conceito, atribuindo-lhe uma finalidade política clara: a libertação dos oprimidos.

A diferença de ênfase é perceptível. O diálogo bakhtiniano é ubíquo, presente em toda e qualquer enunciação, inclusive naquelas que veiculam ideologias opressoras. Já o diálogo freireano é normativo; ele é definido por qualidades éticas específicas que o tornam uma ferramenta para a humanização. Em outras palavras, para Bakhtin, todo discurso é dialógico em sua estrutura; para Freire, nem todo discurso é dialogal em sua essência ética e política. O diálogo freireano é um ideal a ser alcançado, uma prática a ser cultivada contra as relações de dominação.

Para enriquecer e complementar o conceito, outros autores oferecem contribuições valiosas. Martin Buber, filósofo religioso, distingue radicalmente a relação “Eu-Tu” da relação “Eu-Isso”. Na relação Eu-Tu, ocorre um diálogo genuíno, um encontro total e recíproco entre duas pessoas em sua singularidade. Buber (1982) defende que “o homem se torna um Eu através do Tu”. Esta perspectiva existencialista reforça a ideia bakhtiniana da constituição do sujeito pela alteridade e aproxima-se da exigência ética de Freire, ao destacar a mutualidade e a total presença como fundamentos do encontro verdadeiro.

Jürgen Habermas (1984, 1989, 1991, 2002, 2004), por sua vez, desenvolve a “ética do discurso” ou “agir comunicativo”. Para ele, o diálogo racional é a base para a legitimação das normas em uma sociedade democrática. O diálogo ideal, na visão habermasiana, ocorre em uma “situação de fala ideal”, livre de coerções, onde os participantes buscam o entendimento mútuo com base em argumentos válidos. Enquanto Freire vê o diálogo como meio de libertação de classes oprimidas, Habermas o vê como procedimento para o entendimento e a coordenação de ações em sociedades complexas, enfatizando a racionalidade comunicativa em contraposição à racionalidade instrumental.

Outra contribuição importante vem da área da psicologia social, com o trabalho de David Bohm. Bohm (2005) propõe o “diálogo” como uma prática grupal específica voltada para a investigação dos processos de pensamento coletivo. Seu objetivo é suspender pressupostos, juízos e certezas, criando um espaço de “free-flowing meaning” (significado de fluxo livre) onde novas compreensões podem emergir do grupo, e não de indivíduos isolados. Essa visão complementa as anteriores ao oferecer uma metodologia prática para cultivar o diálogo profundo, alinhando-se com a necessidade freireana de humildade e abertura para o novo.

Em síntese, o diálogo, conforme elaborado por Bakhtin, é a condição inexorável da linguagem e da subjetividade, um fenômeno ontológico. Paulo Freire, partindo de uma base similar, o transforma em um imperativo ético-político para a práxis educativa transformadora. As contribuições de Buber, Habermas e Bohm ampliam ainda mais o espectro, acrescentando

dimensões existenciais, procedimentais e metodológicas ao conceito. Juntos, esses autores demonstram que o diálogo é muito mais que uma técnica de comunicação; é o próprio tecido das relações humanas significativas, a base para a construção do conhecimento e um caminho indispensável para a emancipação e a compreensão mútua.

Portanto, incorporar essas reflexões às reflexões teóricas desta dissertação significa reconhecer a complexidade e a potência do diálogo. Significa assumir que a produção do conhecimento é, em si, um ato dialógico, no qual o pesquisador se engaja com as vozes dos autores, com seus dados e com a sociedade, em um processo contínuo de resposta e questionamento. Dominar esse conceito permite não apenas analisar fenômenos, mas também posicionar o trabalho acadêmico dentro de uma tradição de pensamento que valoriza a alteridade, a crítica e o compromisso com um mundo mais justo e compreensivo.

Se, por um lado, o diálogo se configura como este princípio filosófico e relacional fundante, é imperioso investigar de que maneira esse potencial é estimulado ou restringido pelo contexto concreto em que a escola está inserida. O arcabouço teórico que celebra a alteridade e a complexidade do conhecimento é, inevitavelmente, tensionado pela realidade das estruturas educacionais. Para analisar esse encontro e, por vezes, esse desencontro, entre a teoria dialógica e a prática institucional, a próxima seção, dedica-se a examinar os documentos oficiais e as diretrizes nacionais, buscando compreender como a interdisciplinaridade é legislada e, primordialmente, que espaços e obstáculos essas mesmas políticas criam para a materialização do diálogo entre as disciplinas no chão da sala de aula.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL: DO PRESCRITO AO VIVIDO

A interdisciplinaridade consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio educativo incontornável no discurso pedagógico brasileiro. Mais do que uma metodologia, ela é frequentemente apresentada como uma solução para os desafios de um ensino fragmentado e desconectado da complexidade do mundo real.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a defesa de uma prática interdisciplinar tornou-se uma condição essencial para a qualificação do trabalho docente e para a efetivação de aprendizagens significativas. Esta sessão, ao investigar a trajetória que vai do prescrito ao vivido, tem como objetivo reconhecer que, antes de ser uma prática em sala de aula, a interdisciplinaridade é um constructo discursivo, uma ideia-força que foi cuidadosamente inserida e disseminada por meio dos documentos normativos que orientam a educação nacional.

A transposição desse ideal para a realidade escolar, no entanto, não é simples e, tampouco, isenta de contradições. O prescrito a que nos referimos não é um bloco monolítico, mas um conjunto de textos – leis, diretrizes, parâmetros e bases – que carregam em si as marcas de seu tempo, as lutas ideológicas e as concepções de conhecimento e de sociedade que lhes são contemporâneas.

Compreender a materialidade da interdisciplinaridade na realidade escolar exige, portanto, um movimento regressivo e crítico na intenção de investigar onde e como esse discurso foi gestado no âmbito do Estado, que sentidos lhe foram atribuídos e a quais projetos educacionais ele serviu. Somente desnaturalizando a sua presença nos textos oficiais podemos avaliar com maior profundidade os seus desdobramentos na prática.

Desse modo, torna-se fundamental investigar a genealogia do conceito na legislação e nas orientações curriculares que moldaram o imaginário educacional brasileiro. É necessário revistar o momento em que a interdisciplinaridade deixa de ser uma discussão exclusiva aos círculos acadêmicos e passa a integrar o receituário pedagógico destinado a todos os sistemas de ensino no país. Esse percurso de institucionalização revela não apenas uma evolução terminológica, mas, sobretudo, a apropriação e a ressignificação de uma bandeira pedagógica por lógicas políticas e administrativas específicas.

Com o intuito de elucidar essa trajetória, dedicamos um exame minucioso de dois marcos fundamentais da educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Focaremos como esses documentos

fundamentais incorporaram, definiram e orientaram a prática interdisciplinar, estabelecendo as bases do que seria, dali em diante, o prescrito a ser traduzido no espaço vivo da escola.

4.1 A gênese do discurso interdisciplinar nos documentos oficiais (PCNs e BNCC)

A interdisciplinaridade, no cenário educacional brasileiro contemporâneo, transcende a condição de mera proposta pedagógica para se consolidar como um princípio orientador prescrito em documentos oficiais. A análise das políticas públicas educacionais revela uma trajetória de incorporação progressiva desse conceito, que passa a ser entendido como uma ferramenta crucial para a formação integral do estudante do século XXI.

A conjuntura de proposta pedagógica que a interdisciplinaridade assume no cenário educacional brasileiro, é refutada na consolidação e validação dos documentos oficiais no país. Essa institucionalização do ideário interdisciplinar encontra seu marco inicial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já nas décadas de 1990 e 2000 o posicionavam como um eixo integrador frente à organização curricular por disciplinas.

Estes documentos já sinalizavam a necessidade de superar a organização rígida e compartimentada do conhecimento. Ao introduzirem os Temas Transversais, propunham uma abordagem que integrava questões sociais urgentes – como Ética, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural – às disciplinas tradicionais. Conforme apontam os PCNs (Brasil, 1998, p. 89), a proposta era que estes temas “impregnassem a convivência escolar e fossem tratados nas áreas existentes”, constituindo uma primeira tentativa oficial de fomentar a transversalidade e a integração de saberes, antecessora direta de uma perspectiva interdisciplinar mais ampla.

Os PCNs defendiam especificamente que a interdisciplinaridade “visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, superando a fragmentação do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 89). Dessa forma, o documento não apenas apresentava o conceito, mas o legitimava como uma resposta pedagógica necessária para superar a compartimentalização do saber, sugerindo que os Temas Transversais fossem os condutores naturais dessa integração, ao perpassar as diversas áreas do conhecimento.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco transformador na educação brasileira, estabelecendo-se não apenas como um documento de orientação, mas como a espinha dorsal que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do país. Sua construção, fruto de um extenso e complexo debate democrático que envolveu especialistas, educadores e a sociedade civil, culminou em um referencial nacional unificado,

essencial para a equidade e a qualidade do ensino. A implementação da BNCC é crucial para garantir que os alunos “tenham a sua disposição, em qualquer lugar do país, um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7), assegurando assim um patamar comum de formação e um norte claro para a elaboração dos currículos, a formação de professores e a avaliação nacional, consolidando-se, portanto, como um instrumento fundamental para a superação das desigualdades educacionais e para a construção de um projeto nacional de educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolida o princípio interdisciplinar e o ascende a uma condição estruturante do currículo. Diferentemente dos PCNs, a BNCC integra a interdisciplinaridade de forma mais orgânica e obrigatória, definindo competências gerais que exigem a articulação de conhecimentos. O documento explicita que “as competências gerais [...] exigem a contextualização e a integração de conhecimentos, mobilizando os alunos para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 9). Desse modo, a interdisciplinaridade deixa de ser uma recomendação pedagógica e se transforma no próprio fundamento para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, orientando a própria concepção dos itinerários formativos e a organização do trabalho pedagógico na escola.

Compreender essa evolução do conceito nos documentos oficiais, dos PCNs à BNCC, permite-nos transcender a análise meramente prescritiva e conectá-la às contribuições fundamentais das teorias sobre interdisciplinaridade, como as elaboradas por Ivani Fazenda. Se, por um lado, os documentos oficiais institucionalizam e operacionalizam o princípio, é no arcabouço teórico de Fazenda que encontramos a reflexão crítica sobre sua essência, que vai além da simples justaposição de conteúdos e demanda uma postura de abertura à mudança de atitudes e valores perante o conhecimento (Fazenda, 2011). É precisamente no hiato entre essa atitude desejada e a aplicação concreta das diretrizes que se instaura a problemática central a ser investigada. Para analisar essa complexa relação, examinaremos na próxima subseção os desafios, as tensões e as possibilidades de performatividade do discurso interdisciplinar quando em contato com a realidade multifacetada das escolas e as práticas docentes.

4.2 Interdisciplinaridade e as políticas públicas: entre a prescrição e a performabilidade

A interdisciplinaridade, enquanto princípio educativo, tem sido amplamente prescrita em políticas curriculares que a envisionam como um catalisador para a formação integral. No

entanto, o distanciamento entre sua concepção nos textos oficiais e sua materialização na prática pedagógica revela uma tensão fundamental: a da performabilidade da interdisciplinaridade.

Esse conceito, entendido aqui não como mera execução, mas como o ato contínuo de dar corpo e significado a uma ideia em contextos específicos, entra em conflito com a natureza frequentemente prescritiva e genérica das políticas, que tentam enquadrar uma prática complexa em normativas padronizadas. O que nos leva a questionar o real sentido do termo políticas públicas e o seu efeito dentro do cenário educacional do Brasil.

As políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de ações e decisões coordenadas, emanadas do Estado e destinadas a enfrentar problemas coletivos e a atender ao interesse público. Para Fonseca e Fagnani (2013), trata-se de um campo do conhecimento que tem por objetivo colocar o “governo em ação” através da formulação e implementação de programas que resultem em impacto sobre os setores da sociedade. Esse processo não é neutro, mas reflete escolhas políticas, alocações de recursos e uma correlação de forças sociais. Nesse sentido, as políticas públicas materializam as prioridades governamentais, envolvendo um ciclo que abrange desde a identificação de um problema, sua entrada na agenda governamental, a formulação de alternativas, a implementação e, por fim, a avaliação dos resultados alcançados.

A concepção das políticas públicas como um processo que transcende a mera ação estatal é destacada por Ball (1994, 2002), para quem as políticas são como textos que são lidos, interpretados e recriados no contexto da prática. Essa perspectiva enfatiza que elas não são simplesmente implementadas de forma linear, mas são reinterpretadas e recriadas por diferentes atores em diversos contextos, o que pode resultar em desvios significativos em relação às intenções originais. Complementarmente, Matus (1987) argumenta que o governo deve operar como um “sistema de ação governativa” no qual a capacidade de planejamento e a construção de consensos são fundamentais para a efetividade das políticas. Para ele, a governabilidade depende da habilidade do governante em manejar uma tríade, composta pelo projeto, a base de sustentação política e os recursos disponíveis, superando a mera administração rotineira.

Portanto, pensar políticas públicas requer uma compreensão que ultrapassa a semântica do termo e questionamentos simplistas sobre sua gênese. É adentrar um espaço de conflito e negociação entre o que é prescrito e o que é performado para analisar os rumos das ações estatais na prática. As políticas públicas não são simplesmente implementadas, mas sofrem um processo de *enactment* (encenação/execução), sendo reinterpretadas e recriadas

pelos sujeitos no contexto local (Ball, 1994, 2002). Dessa forma, o discurso coeso e bem-intencionado da BNCC sobre a interdisciplinaridade transforma-se em um texto político que desencadeia um ciclo de políticas, gerando consequências por vezes imprevistas. Neste ciclo, a interdisciplinaridade pode ser convertida em um requisito burocrático a ser cumprido nos planejamentos, esvaziando-se de seu potencial transformador.

Um dos conceitos ballianos mais pertinentes para esta análise é o da performabilidade. Em um contexto de forte regulação e de cultura de resultados, as escolas e os professores são pressionados a demonstrar desempenho e a cumprir metas, frequentemente mensuradas por avaliações externas e padronizadas. Essa imposição velada da performabilidade, segundo Ball (1994, 2002), cria um ambiente onde práticas pedagógicas inovadoras, como a interdisciplinaridade, são secundarizadas se não produzirem resultados imediatamente mensuráveis nas avaliações. A lógica performativa, ao priorizar indicadores quantitativos, sufoca a colaboração genuína entre professores, que demanda tempo, experimentação e, muitas vezes, tolerância ao erro – elementos incompatíveis com a demanda por resultados imediatos e tangíveis.

Sendo assim, a própria estrutura curricular, inclusive na BNCC, mantém uma tensão inseparável com o princípio interdisciplinar. A organização por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) é um avanço em relação à lista isolada de disciplinas, mas ainda opera dentro de uma lógica de compartimentalização. Como destaca Mainardes (2006), a implementação de políticas é um processo não linear, marcado por conflitos, contradições e mediações. Logo, a proposta de integração convive, no chão da escola, com a materialidade de horários segmentados, professores com formações especializadas e uma cultura escolar historicamente disciplinar. Essa estrutura física e temporal da escola acaba por reforçar a fragmentação que a política discursiva busca superar desde a construção e controle do currículo educacional.

A efetivação da interdisciplinaridade esbarra, ainda, em um desafio estrutural: a formação inicial e continuada de professores. Os cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda são organizados de forma disciplinar, não preparando os futuros docentes para o trabalho colaborativo e integrado. Libâneo (2012) alerta que, sem uma formação que habilite o professor a transitar entre as fronteiras do conhecimento, a interdisciplinaridade corre o risco de se tornar um slogan vazio. A BNCC, enquanto política, exige uma mudança de prática sem, necessariamente, garantir as condições formativas para que essa mudança ocorra, sobrecarregando ainda mais o professor, que se vê diante de mais uma demanda a ser cumprida sem o suporte adequado.

Contudo, apesar dos constrangimentos listados, a teoria de Ball não enxerga os professores como meros receptáculos passivos das políticas. Pelo contrário, o autor ressalta que os sujeitos da escola não são somente “efetuidores” ou “implementadores” da política, sendo que a política é algo que eles “fazem”, às vezes de maneira crítica e criativa, de interpretação e recriação (Ball, 1994, 2002). É essa capacidade de agência e reinterpretação criativa que explica como, nos espaços de autonomia relativa da escola, surgem experiências interdisciplinares bem-sucedidas. Muitas vezes impulsionadas por grupos de professores que, resistindo à lógica da performabilidade, unem-se em torno de projetos coletivos, demonstrando que essas iniciativas de interdisciplinaridade podem florescer não por causa da política em sua pureza textual, mas apesar dos efeitos perversos de seu ciclo, através da ação reflexiva e comprometida dos profissionais da educação.

Em síntese, a relação entre as políticas públicas educacionais e a interdisciplinaridade no Brasil é marcada por uma profunda ambiguidade. Por um lado, documentos como a BNCC e os PCNs legitimam e prescrevem a abordagem interdisciplinar como um pilar da educação contemporânea. Por outro, a implementação dessas políticas ocorre em um campo minado por uma cultura de performabilidade, por uma estrutura escolar fragmentada e por uma formação docente insuficiente.

A interdisciplinaridade, portanto, situa-se no centro de um jogo de forças entre a prescrição normativa e as possibilidades de agência local, entre o discurso inovador e a materialidade conservadora da escola. Seu sucesso não depende apenas da clareza dos textos oficiais, mas, sobretudo, da criação de condições reais – temporais, materiais e formativas – para que os educadores possam, coletivamente, ressignificar suas práticas e construir, no cotidiano, o diálogo entre os saberes que a política prega.

4.3 A definição de Ciências Humanas e Humanidades nos documentos oficiais da educação brasileira

O direcionamento desta pesquisa para o campo das Ciências Humanas decorre de uma reflexão realizada durante a escrita, com o intuito de alinhar a temática da interdisciplinaridade à área de formação em Língua Inglesa. Esse reposicionamento estratégico visa ancorar o trabalho na Linha 1 do programa de pós-graduação, intitulada “Ensino em Ciências Humanas e Sociais”, e, sobretudo, aprofundar a análise sobre como a própria definição dessas áreas — Ciências Humanas e Humanidades — é construída nos documentos oficiais da educação brasileira, tema central desta subseção.

A delimitação conceptual das Ciências Humanas e das Humanidades é fundamental para compreender seu lugar na formação integral do indivíduo e sua função na estrutura curricular brasileira. Enquanto o termo Humanidades carrega uma tradição milenar, ligada aos estudos clássicos e à formação do espírito crítico, as Ciências Humanas emergem como uma designação mais moderna, referindo-se a disciplinas que aplicam um método de investigação sistemático aos fenômenos humanos e sociais. Nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa distinção sutil é assimilada e operacionalizada de forma a orientar a prática pedagógica na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define os aprendizados essenciais para a Educação Básica, consolida a área de conhecimento intitulada Ciências Humanas. Essa área agrega componentes curriculares como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, com o objetivo explícito de promover a compreensão da realidade social e espacial. A BNCC estabelece que o objetivo desta área é garantir que os estudantes possam “compreender a si mesmos e aos outros como sujeitos históricos e sociais” (Brasil, 2018, p. 459), evidenciando uma preocupação com a constituição da identidade e da cidadania.

A abordagem das Ciências Humanas na BNCC é marcadamente interdisciplinar e contextualizada. O documento preconiza que o ensino deve partir dos “contextos de vida” dos estudantes, articulando saberes locais e globais. Um de seus princípios fundamentais é o desenvolvimento de competências específicas, como “compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de modo a combater preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, classe social, crença religiosa ou de qualquer outro tipo” (Brasil, 2018, p. 460). Essa citação direta demonstra o caráter formativo e ético atribuído às Ciências Humanas, indo além da simples transmissão de conteúdos factuais.

A tradição das Humanidades, por sua vez, embora não nomeada como uma área distinta na BNCC da Educação Básica, permeia o texto como um pano de fundo valorativo. As Humanidades, na visão de teóricos como Martha Nussbaum, estão intrinsecamente ligadas ao cultivo da capacidade de pensamento crítico, da empatia e da compreensão narrativa – elementos essenciais para a manutenção de uma democracia saudável. Nussbaum (2010, p. 123) argumenta que as humanidades ensinam os indivíduos a “ver o mundo pelos olhos de outra pessoa”, uma competência claramente alinhada com os objetivos da BNCC para as Ciências Humanas.

A distinção entre os dois termos pode ser amplamente elucidada por autores como Antoine Compagnon. Para ele, as Humanidades representam um corpus de textos e uma

tradição de leitura e interpretação, enquanto as Ciências Humanas constituem “um conjunto de disciplinas que tomam o homem por objeto de conhecimento positivo” (Compagnon, 2010, p. 15). Nos documentos brasileiros, essa positivação do conhecimento sobre o homem se traduz na organização por competências e habilidades, que buscam tornar o aprendizado mensurável e articulável com as demandas do mundo contemporâneo.

Outros documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reforçam a perspectiva integradora. Elas estabelecem que o currículo deve organizar-se por áreas do conhecimento, visando a “superação da organização estanque do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 4). Essa orientação favorece a abordagem das Ciências Humanas, que encontram na interdisciplinaridade entre História, Geografia, Sociologia e Filosofia a sua força para analisar problemas complexos da sociedade.

No âmbito do ensino superior, a definição ganha novos contornos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em áreas como História ou Filosofia frequentemente empregam o termo Humanidades para se referir ao campo mais amplo de saber ao qual essas graduações pertencem. Nesse nível, o foco recai sobre a formação de pesquisadores e profissionais capazes de produzir conhecimento novo, resgatando, assim, a dimensão erudita e investigativa tradicionalmente associada às Humanidades.

A importância dessa área, seja sob a nomenclatura de Ciências Humanas ou de Humanidades, é reiterada por sua função na formação para a cidadania. Nesta perspectiva, Freire (1987) alerta para a impossibilidade de uma educação neutra, defendendo que o ensino das realidades sociais é um ato político. Nesse sentido, as Ciências Humanas, tal como configuradas na BNCC, assumem a tarefa de “ler o mundo para poder transformá-lo”, equipando os estudantes com ferramentas para decifrar criticamente as estruturas de poder e as dinâmicas sociais.

Contudo, é crucial reconhecer os desafios inerentes à implementação dessa visão. A pressão por resultados quantificáveis e um certo viés utilitarista na educação podem marginalizar o papel formador das Ciências Humanas, visto como menos prático ou diretamente vinculado ao mercado de trabalho. Defender seu espaço curricular exige, portanto, reafirmar seu valor único, tal como sintetizado por Nussbaum (2010): a formação de cidadãos ponderados, capazes de argumentar e de compreender a complexidade do mundo humano.

Em conclusão, a análise dos documentos oficiais brasileiros revela que o termo Ciências Humanas foi adotado como uma categoria operacional para agrupar disciplinas dedicadas ao estudo sistemático da sociedade e do homem. Esse conceito incorpora, na

prática, os ideais formativos das Humanidades, traduzindo-os em competências e habilidades a serem desenvolvidas. Apesar das tensões e desafios, a definição presente na BNCC e nas DCNEM posiciona essas áreas como pilares indispensáveis para a construção de uma educação emancipatória, crítica e comprometida com a formação de sujeitos históricos e socialmente responsáveis.

É precisamente neste território fértil das Ciências Humanas que o ensino de Língua Inglesa se encontra em uma encruzilhada decisiva, confrontado pela necessidade de transcender seu tradicional estatuto de disciplina instrumental. A pergunta que se impõe, portanto, é: como a Linguística Aplicada pode mediar esse diálogo profícuo, reposicionando o ensino de LI como um eixo integrador dentro do campo amplo das Humanidades? É essa complexa articulação entre linguagem, interdisciplinaridade e formação cidadã que a próxima sessão se propõe a investigar.

5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ENCRUZILHADA DISCIPLINAR: LINGUÍSTICA, INTERDISCIPLINARIDADE E CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Língua Inglesa (LI) na educação básica brasileira, por décadas, esteve confinado a um modelo instrumental e descontextualizado, focado predominantemente na aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário isolado. Esse paradigma, herdeiro dos métodos estruturalistas e audiolinguais, mostrou-se insuficiente para preparar os estudantes para os desafios de um mundo globalizado e intercultural. A superação desse modelo exige uma reavaliação profunda de seus fundamentos, apontando para a necessidade urgente de um diálogo fértil entre a Linguística, a interdisciplinaridade e o vasto campo das Ciências Humanas.

Nesse contexto de renovação, torna-se indissociável o ato de ensinar uma língua estrangeira do conceito de letramento crítico. Essa abordagem entende a linguagem como uma prática social não neutra, na qual identidades, relações sociais e o próprio conhecimento são construídos e contestados. O letramento crítico vai muito além da decodificação textual, instigando os alunos a questionarem as estruturas de poder, os pressupostos ideológicos e as visões de mundo naturalizadas pelos discursos. Em vez de se perguntar apenas “o que o texto diz?”, a prática crítica incentiva questões como “Por quem e para quem este texto foi escrito?”, “Quais vozes são silenciadas?” e “De que forma este texto poderia ser reescrito para representar uma perspectiva diferente?”.

Ao trabalhar com textos autênticos, como notícias internacionais, propagandas e produções culturais, o professor de LI pode fomentar a capacidade de o aluno “ler por trás das linhas”. Como defende Monte Mór (2013, p. 244), é necessário educar para uma “consciência crítica sobre a linguagem”, permitindo que o discente perceba como os discursos constroem realidades e como ele pode, por sua vez, se reposicionar como agente no mundo. A base filosófica desse conceito já estava posta por Paulo Freire (1987, p. 20), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a verdadeira compreensão do texto só se alcança pela “percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Paralelamente ao letramento crítico, a perspectiva intercultural consolida-se como um eixo inerente para o ensino de línguas na contemporaneidade. O objetivo deixa de ser a mera imitação do falante nativo idealizado e passa a ser a formação de um falante intercultural, capaz de mediar e negociar significados entre diferentes visões de cultura. Esse enfoque desloca o foco da “cultura” como um produto estático (datas comemorativas, hábitos

alimentares) para entendê-la como um processo dinâmico de construção de identidades. Conforme assevera Kramsch (1993), o ensino deve criar uma “terceira lugaridade”, um espaço simbólico onde o aprendiz reflete sobre sua própria cultura a partir do contato com a outra, desenvolvendo a tolerância à ambiguidade e a habilidade de navegar entre diferentes sistemas de significado, competências essenciais para a cidadania global.

Para que essa transição paradigmática seja concretizada, é imperativo repensar a formação docente, os currículos e os materiais didáticos. A abordagem puramente instrumental ainda é perpetuada por livros didáticos que fragmentam a língua em itens discretos e por avaliações que priorizam a exatidão gramatical em detrimento da competência comunicativa e crítica.

O campo das Ciências Humanas – abarcando História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Antropologia – oferece lentes indispensáveis para decifrar os fenômenos linguísticos. Ao conectar o ensino de LI a essas áreas, promove-se um letramento crítico que permite aos alunos compreenderem a língua não como um sistema abstrato, mas como uma prática social impregnada de valores, ideologias e historicidade. Nesse cenário, a Linguística, em sua vertente aplicada e crítica, não é mais uma disciplina a ser aplicada, mas o eixo teórico-metodológico que pode integrar os diversos saberes. Ela fornece as lentes para entender *como* a língua funciona, enquanto as Ciências Humanas iluminam o *porquê* e o *para quê* de seu funcionamento no tecido social.

Urge, portanto, que os currículos de LI se organizem em torno de temas geradores de relevância social, conectando-se com questões de História, Geografia, Sociologia e Artes, conforme preconiza a interdisciplinaridade. Essa integração, como sugere Paulo Freire (1996), parte do princípio de que o educando é um ser situado no mundo, e a aprendizagem se efetiva quando a língua se torna um instrumento para ler e ressignificar sua própria realidade. Dessa forma, a sala de aula de inglês transforma-se em um ambiente de investigação e diálogo, onde a língua estrangeira é vivenciada como uma ferramenta de acesso, crítica e intervenção social.

Portanto, ao reconhecer a insuficiência do modelo estruturalista e a premência de um ensino de Língua Inglesa que dialogue com a complexidade do mundo globalizado, esta dissertação posiciona-se na encruzilhada disciplinar como o lócus teórico e prático para uma renovação significativa. Tendo estabelecido as bases para esse necessário redimensionamento, o caminho que se segue demandará um detalhamento dos pilares que sustentam essa transição paradigmática. Para tanto, as subseções a seguir se dedicarão a explorar, de forma mais pontual, como os conceitos nucleares do letramento crítico, os fundamentos da competência intercultural, e as potencialidades transformadoras da interdisciplinaridade com as Ciências

Humanas se articulam para forjar um ensino de língua não apenas mais eficaz, mas profundamente comprometido com a formação ética, crítica e cidadã dos discentes.

5.1 Definições e abrangência da linguagem em uma perspectiva teórica

A delimitação conceitual do termo *linguagem* constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento desta dissertação. Justifica-se pela necessidade de aprofundar teoricamente o tema, além da necessidade de estabelecer, com clareza, o que se entende por linguagem – o elemento operante e o próprio cerne da proposta interdisciplinar.

Compreender a linguagem para além de um simples código de comunicação, mas como um sistema complexo, socialmente construído e carregado de significação, é imperativo para demonstrar como o ensino de Inglês pode transcender a transmissão de estruturas gramaticais e tornar-se, efetivamente, uma ponte semiótica entre os saberes das Ciências Humanas. Sem uma conceituação sólida, o risco seria tratar a língua como um instrumento neutro, desprovido de sua potência constitutiva do pensamento e da realidade social, o que empobreceria a análise e a aplicação prática da proposta didática.

Portanto, para darmos continuidade à encruzilhada disciplinar (Linguística, Interdisciplinaridade e Ciências Humanas) proposta nesta seção, faz-se necessário revisitar o conceito de linguagem ao longo dos anos, na tentativa de ampliar a discussão e aproximar o tema dos objetivos desta dissertação.

Um dos pontos de partida para a compreensão moderna da linguagem foi estabelecido por Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916. Nesse livro, o autor propôs uma distinção crucial entre *langue* (a língua como sistema social, convencional e partilhado por uma comunidade) e *parole* (o ato individual de fala, a realização concreta da *langue*). Para Saussure (2006), a linguagem é um sistema de signos no qual cada unidade resulta da união de um significante (a imagem acústica, a forma) e um significado (o conceito). A relação entre eles é arbitrária, ou seja, não há um vínculo natural entre a palavra “árvore” e o objeto que ela representa; trata-se de uma convenção social. Essa visão estruturalista, ao enfatizar a língua como um sistema autônomo e regado, fornece a base para se entender a Língua Inglesa como um código específico, com suas próprias leis internas, que precisa ser dominado para que a comunicação ocorra. No entanto, a abordagem saussuriana, por focar no sistema em si, tende a isolá-lo do contexto social mais amplo de seu uso.

É precisamente nessa lacuna que atuam pensadores como Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Bakhtin, em contraposição a Saussure, desloca o foco do sistema abstrato (*langue*) para o enunciado concreto, a enunciação. Para ele, a linguagem é inerentemente dialógica. Toda palavra está carregada das intenções e dos sentidos de todos aqueles que a utilizaram antes, em contextos específicos. Ao proferirmos qualquer enunciado, estamos sempre respondendo a outros e antecipando as respostas de nossos interlocutores. Bakhtin (2006) afirma que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, preenchida com o “sabor” de um sistema de significados próprio da situação social em que se orientou como palavra *alheia*. Essa perspectiva é vital para a presente dissertação, pois é no diálogo, conceito central em Bakhtin, que a língua ganha vida e se torna o espaço de encontro e negociação de sentidos. O ensino de Inglês, sob esta ótica, não é a aprendizagem de um sistema morto, mas de um território vivo de vozes sociais, o que é essencial para as disciplinas de Ciências Sociais.

Complementar a esta visão, a Sociolinguística, com William Labov como um de seus expoentes, demonstrou de forma empírica que a variação linguística não é um desvio caótico, mas um fenômeno sistemático e intrinsecamente ligado a fatores sociais como classe, gênero, etnia e contexto situacional. Labov (1972) mostrou que a forma como falamos é um índice de nossa identidade e de nossa posição no mundo social. Esta compreensão é crucial para evitar uma visão homogeneizante e imperialista da Língua Inglesa, reconhecendo-a como uma língua global com múltiplas variedades e significados culturais. Ao se ensinar Inglês para o diálogo interdisciplinar, é necessária uma consciência de que os conceitos das Ciências Humanas são, eles próprios, construídos e veiculados através de linguagens que carregam marcas de suas origens socioculturais.

Por fim, no campo da Filosofia, importante apresentar as ideias do austro-britânico Ludwig Wittgenstein, que oferece uma contribuição decisiva sobre essa conceituação com o que veio a ser definido por ele em seus “jogos de linguagem”, segundo o qual é postulado que o significado de uma palavra ou enunciado não é uma essência fixa, mas deriva de seu uso em uma determinada forma de vida. Wittgenstein (1999) afirma que, para uma grande classe de casos, embora não para todos, em que empregamos a palavra ‘significado’, é possível defini-la a partir do seu uso na língua.

Essa ideia corrobora a tese central desta dissertação: o significado do vocabulário específico das Ciências Humanas em Inglês (como *class struggle*, *habitus*, *otherness*) só será plenamente apreendido quando os alunos se engajarem em jogos de linguagem interdisciplinares – debatendo, analisando textos, escrevendo ensaios – em que esses termos

são utilizados em contexto, negociando seus sentidos entre a Economia, a Antropologia, a Literatura, etc.

Em síntese, conceituar a linguagem como um sistema estrutural (Saussure), uma prática social dialógica (Bakhtin), um marcador de identidade (Labov) e uma atividade situada (Wittgenstein) permite-nos fundamentar a proposta de que o ensino de Língua Inglesa, quando orientado por tais princípios, pode efetivamente funcionar como uma ferramenta dinâmica. Ele não só fornece o código lexical necessário, mas também promove as competências discursivas e a sensibilidade intercultural indispensáveis para tecer um diálogo proveitoso e crítico entre as diversas áreas do conhecimento humanístico.

Dessa forma, a compreensão da linguagem enquanto prática social, dialógica e situada não apenas legitima um ensino de Língua Inglesa mais crítico e significativo, como também exige um rompimento com modelos pedagógicos rigidamente prescritivos. É justamente nesse território de superação de métodos tradicionais que a Linguística Aplicada se insere como campo fundamental, propondo um paradigma alternativo. Ao investigar os contextos reais de uso da língua e os processos complexos de sua aprendizagem, a Linguística Aplicada oferece os subsídios teórico-práticos necessários para construir o que se convencionou chamar de um “paradigma pós-método”.

As contribuições específicas desse campo para a consolidação de um ensino de LI contextualizado, político e centrado no aprendiz serão o foco da próxima subseção, na qual se explorará como seus princípios orientam a transição para uma prática docente mais reflexiva e responsiva.

5.2 Contribuições da linguística aplicada para um paradigma pós-método no ensino de LI

Esta subseção aprofunda-se em como a Linguística Aplicada supera as visões estruturalistas e fornece as bases teóricas para a mudança, em um sentido amplo, para o ensino de uma língua estrangeira. Partindo desse pressuposto, a Linguística Aplicada explora conceitos como translanguagem, gêneros discursivos e a visão da língua como prática social, fundamentando cientificamente a necessidade do letramento crítico e da abordagem intercultural, situando-os no contexto de um paradigma pós-método.

A superação do estruturalismo, marca registrada da Linguística Aplicada contemporânea, representa a transição de uma visão de língua como código fixo para a compreensão de que ela é uma prática social dinâmica. Esse deslocamento epistemológico é fundamental para desestabilizar os métodos rígidos de ensino, que tratavam a aprendizagem

como a aquisição sequencial de estruturas gramaticais descontextualizadas. Conforme afirma Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada assume um compromisso com a compreensão dos problemas surgidos em contextos sociais nos quais a linguagem é central. Dessa forma, seu foco deixa de ser “como ensinar” (o método) e passa a ser “por que ensinar” de determinada maneira, considerando os sujeitos e seus contextos específicos.

Nesse novo panorama, o conceito de translinguagem emerge como um pilar central, desafiando as fronteiras rígidas entre línguas. Enquanto os métodos tradicionais insistiam na separação estrita entre L1 e L2, a perspectiva translinguística compreende o repertório linguístico do aprendiz como um sistema integrado. García e Wei (2014) definem a translinguagem como “as práticas linguísticas de bilíngues que recebem na escola”, ou seja, os alunos utilizam todos os seus recursos linguísticos para meaning-making de forma criativa e crítica. Isso implica uma pedagogia que valida e incorpora os conhecimentos prévios dos alunos, em oposição à interdição da língua materna em sala de aula, uma prática comum no método audiolingual.

Essa visão integradora inerente à translinguagem estabelece uma poderosa sinergia com os princípios da interdisciplinaridade. Se a translinguagem quebra as barreiras artificiais entre línguas, a interdisciplinaridade opera de modo análogo ao dissolver as fronteiras estanques entre as disciplinas. Ao validar o repertório completo do aluno, que inclui não apenas suas línguas, mas também os conhecimentos construídos em outras áreas do saber, a prática translinguística cria um terreno fértil para o diálogo entre, por exemplo, o Inglês, a História e a Geografia. Um aluno pode, assim, mobilizar conceitos de geografia humana em sua língua materna para compreender e produzir um texto em inglês sobre migrações globais, utilizando seu repertório sociocultural como ponte para a aprendizagem. Dessa forma, a translinguagem não é apenas uma estratégia de ensino de línguas, mas um *modus operandi* pedagógico que, ao reconhecer a integração de saberes no sujeito, facilita e exige a colaboração entre diferentes campos do conhecimento para uma compreensão mais complexa e crítica do mundo.

Outro ponto importante na aplicabilidade da linguística aplicada, refere-se à atenção aos gêneros discursivos. Interessante destacar que esses gêneros fornecem um antídoto contra o ensino descontextualizado de estruturas linguísticas. Ao invés de apresentar listas de vocabulário e regras gramaticais soltas, o trabalho com gêneros – como artigos de opinião, memes, reportagens ou contratos – insere a língua em esferas de atividade social reais. Marcuschi (2008) corrobora essa visão ao afirmar que os gêneros “são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas

definidas”. Dessa maneira, o ensino baseado em gêneros, alinhado aos princípios do pós-método, prepara o aluno para agir socialmente por meio da língua, tornando a aprendizagem significativa e instrumental.

A natureza inerentemente social dos gêneros discursivos os torna vetores ideais para a concretização de projetos interdisciplinares. Como os gêneros não existem no vazio, mas sim em esferas de atividade humana específicas – como a jornalística, a acadêmica, a publicitária ou a jurídica –, eles demandam, para sua plena compreensão e produção, conhecimentos que transcendem a língua estrangeira em sua dimensão estrutural. Trabalhar com um *documentário* sobre mudanças climáticas, por exemplo, exige a articulação entre o Inglês (para a compreensão audiovisual e discussão), a Geografia (para entender os fenômenos ambientais) e a História (para analisar as causas socioeconômicas e os impactos ao longo do tempo). Dessa forma, o gênero discursivo deixa de ser um objeto de estudo apenas da aula de línguas e se transforma no eixo integrador do conhecimento, materializando a interdisciplinaridade ao exigir que os alunos mobilizem saberes de diversas áreas para interagir de forma competente e crítica com textos reais e complexos.

Ao transcenderem a função de meros suportes para itens lexicais e gramaticais, os gêneros discursivos revelam-se, portanto, como o cerne operacional de uma abordagem pós-método. Eles funcionam como unidades de ensino que, por sua própria natureza sociodiscursiva, impossibilitam um retorno a práticas mecânicas e descontextualizadas, forçando uma perspectiva interdisciplinar e crítica. Nesse sentido, a Linguística Aplicada, ao eleger os gêneros como eixo central, não apenas oferece um caminho metodológico, mas consolida uma postura ético-política. Ela instrumentaliza o professor para que a aula de Língua Inglesa seja um espaço de leitura de mundo, onde a competência linguística é construída concomitantemente à capacidade de analisar, questionar e intervir nas diversas esferas da atividade humana, realizando assim os princípios de uma educação linguística verdadeiramente emancipatória.

Ao pensarmos na concepção de língua como prática social, passamos a entender a sua funcionalidade como o eixo condutor que articula esses conceitos e abre portas para avanços e compreensões que podem facilitar o trabalho do professor. Para tanto, essa visão compreende que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas também a constrói, reproduzindo ou contestando relações de poder. Pennycook (2010) defende que devemos entender a língua como prática social intrinsecamente ligada à forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Desse postulado deriva a necessidade imperiosa de um letramento crítico, que

vai além da decodificação de textos e busca desenvolver no aluno a capacidade de questionar as ideologias e os interesses subjacentes aos discursos que consome e produz.

O letramento crítico, assim, torna-se um objetivo educacional fundamental no paradigma pós-método. Ele convida professores e alunos a investigarem criticamente como os textos posicionam seus leitores e quais vozes são silenciadas ou privilegiadas. De acordo com Monte Mór (2013), o letramento crítico exige considerar a linguagem não como transparente, mas como prática constitutiva de sentidos e realidades. Ao trabalhar com um anúncio publicitário, por exemplo, a turma pode analisar não apenas o vocabulário e as estruturas utilizadas, mas também como são construídas representações de gênero, classe e etnia, transformando a aula de língua estrangeira em um espaço de reflexão sociopolítica.

Intrinsecamente ligada a essa dimensão crítica, a abordagem intercultural surge como outra contribuição vital da Linguística Aplicada. Ela substitui a visão essencialista de cultura, comum nos livros didáticos, por uma compreensão complexa e negociada das identidades. Tal complexidade pode ser constatada no pensamento de Kumaravadivelu (2001) e sua argumentação que o pós-método necessita de uma “consciência cultural” que permita aos alunos compreender e mediar entre múltiplas visões de mundo. Importante destacar que a abordagem intercultural não busca celebrar diferenças superficiais, mas sim equipar o aprendiz para engajar-se em encontros interculturais de forma ética, reconhecendo e respeitando a alteridade.

Sendo assim, em síntese, o paradigma pós-método, conforme proposto por Kumaravadivelu (2001, p. 537), não é um novo método, mas uma “alternativa ao método”, pois se organiza em torno de três parâmetros fundamentais: a *particularidade* (sensitividade a um contexto específico), a *praticidade* (relação entre teoria e prática docente) e a *possibilidade* (reconhecimento das identidades socioculturais dos alunos). Esses parâmetros orientam o professor a construir uma pedagogia localizada, na qual as decisões são tomadas com base nas necessidades e realidades de sua comunidade de prática, e não na aplicação cega de um método universal.

Por fim, é a Linguística Aplicada, com seu repertório teórico-conceitual aqui exposto, que fornece a base para operacionalizar esse paradigma. Conceitos como translinguagem, gêneros discursivos, letramento crítico e interculturalidade funcionam como ferramentas para que o professor, como um intelectual transformador, possa (re)construir sua prática. No entanto, para que essa transformação seja efetiva e completa, é imperativo que a mudança de perspectiva didática também se reflita em um componente central da prática educativa: a avaliação da aprendizagem. Se o ensino se redefine para priorizar a criticidade e a ação social,

os instrumentos que verificam a aprendizagem não podem permanecer ancorados em lógicas ultrapassadas de mensuração. Longe de oferecer uma fórmula pronta, a Linguística Aplicada empodera os educadores, fornecendo-lhes os princípios para um ensino de língua estrangeira mais democrático, relevante e responsivo às complexidades do mundo contemporâneo, desafio que será detalhado a seguir, ao se repensar os instrumentos de verificação de aprendizagem à luz de uma avaliação formativa e crítica.

5.3 Por uma avaliação formativa e crítica: repensando os instrumentos de verificação de aprendizagem em LI

Para que a transição paradigmática seja completa, é crucial repensar a avaliação. Esta subseção foca em como os instrumentos avaliativos (provas, portfólios, projetos) podem ser redesenhados para priorizar não a exatidão gramatical isolada, mas a competência comunicativa, a reflexão intercultural e a capacidade de análise crítica, alinhando a avaliação aos novos objetivos do ensino de LI em uma perspectiva interdisciplinar.

O primeiro passo nessa reestruturação é a transição de um modelo de avaliação somativo, focado na mensuração de produtos finais, para um modelo formativo, entendido como processo contínuo de investigação da aprendizagem. A avaliação formativa deixa de ser um momento pontual e punitivo para se tornar uma ferramenta reguladora do processo de ensino e aprendizagem. Conforme defende Luckesi (2011, p. 23), a avaliação deve ser “um ato amoroso, no sentido de que inclui o outro, acolhe o outro, dialoga com o outro”, o que implica um compromisso com o desenvolvimento do aluno e não apenas com sua classificação. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser um desvio a ser penalizado e passa a ser visto como um indício valioso dos caminhos percorridos pelo aprendiz, demandando intervenções pedagógicas específicas.

Nesse novo cenário, os instrumentos avaliativos tradicionais, como as provas estruturais, mostram-se insuficientes para aferir as competências almejadas. É necessário redesenhar esses instrumentos para que priorizem a autenticidade e a contextualização. Um exemplo seria substituir exercícios de preenchimento de lacunas com o verbo no *simple past* pela produção de um relato pessoal em que o uso desse tempo verbal seja funcional para narrar uma experiência significativa. Scaramucci (2006, p. 67) reforça que “a avaliação precisa ter validade de conteúdo e de face”, ou seja, deve fazer sentido para o aluno e estar claramente relacionada às práticas sociais de linguagem trabalhadas.

O portfólio surge, então, como um instrumento privilegiado para a avaliação formativa, por permitir documentar o processo de aprendizagem em sua longitudinalidade. Diferentemente de uma prova, que oferece um retrato estático, o portfólio – uma coleção organizada de produções do aluno ao longo de um período – evidencia seu crescimento, suas estratégias de superação de dificuldades e sua capacidade de reflexão sobre o próprio aprendizado. Conforme afirma Villas Boas (2004, p. 48), “o portfólio é um procedimento que permite ao aluno participar ativamente do processo de avaliação”, já que sua construção envolve seleção, autoavaliação e metacognição.

Além do portfólio, a avaliação por meio de projetos interdisciplinares configura-se como uma potente ferramenta para desenvolver e verificar a competência crítica almejada. Um projeto que proponha, por exemplo, a análise comparativa de narrativas midiáticas sobre um mesmo fato em veículos de comunicação de países de língua inglesa e do Brasil permite avaliar múltiplas competências simultaneamente. O aluno mobiliza conhecimentos linguísticos para compreender os textos, exercita a reflexão intercultural ao identificar diferenças de perspectiva e desenvolve a capacidade de análise crítica ao desvendar os interesses e ideologias subjacentes nas notícias. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e se transforma no eixo central de uma atividade de aprendizagem significativa e ancorada em práticas sociais reais.

Paralelamente, é fundamental que a própria reflexão do aluno sobre seu processo seja incorporada como um componente avaliativo. Instrumentos como diários de aprendizagem, autobiografias linguísticas ou rodas de conversa de metacognição permitem que o aprendiz externalize suas percepções sobre dificuldades, estratégias de superação e a relação que estabelece com a língua e sua cultura. Esse processo não só fornece ao professor insights valiosos para ajustar sua prática pedagógica, como também empodera o aluno, transformando-o em um agente consciente de sua própria trajetória educacional. Nesse contexto, a avaliação atinge sua máxima dimensão formativa, pois o feedback deixa de ser uma via de mão única e se torna um diálogo que fomenta a autonomia.

A dimensão crítica da avaliação é potencializada quando os instrumentos solicitam que o aluno transponha os limites da língua e reflita sobre suas conexões com outras áreas do saber. Projetos interdisciplinares, que integrem LI com História, Geografia ou Artes, por exemplo, tornam-se ferramentas avaliativas poderosas. A avaliação deixa de verificar o conhecimento isolado de estruturas linguísticas para focar na capacidade do aluno de utilizar a língua estrangeira como ferramenta para investigar e produzir conhecimento sobre um tema complexo. Moita Lopes (2006, p. 22) defende que “a linguagem é constitutiva das relações

sociais”, e avaliar um projeto interdisciplinar permite observar como o aluno usa a língua para construir e negociar sentidos sobre essas relações.

Para avaliar a competência intercultural, é fundamental criar situações que demandem mais do que conhecimento factual sobre outras culturas. Instrumentos como diários de reflexão intercultural ou simulações de mediação de conflitos culturais permitem verificar a habilidade do aluno de suspender o etnocentrismo, adotar perspectivas múltiplas e negociar significados de forma ética. Byram (1997, p. 34) define o “saber ser” como um dos pilares do competente intercultural, que envolve “curiosidade e abertura, suspensão da descrença em relação a outras culturas e a crença em relação à própria”. A avaliação, nesse caso, observa a disposição e a capacidade do aluno para se engajar com a alteridade.

A capacidade de análise crítica, por sua vez, pode ser aferida por meio de instrumentos que desafiem o aluno a desnaturalizar discursos. A proposta de análise de textos multimodais, como propagandas, notícias ou posts em redes sociais, seguida da produção de uma resposta ou de uma contranarrativa, é um exemplo eficaz. Tal tarefa avalia se o aluno é capaz de identificar ideologias, vieses e estratégias persuasivas, mobilizando a língua estrangeira para uma leitura de mundo mais profunda. Pennycook (2001, p. 129) afirma que uma pedagogia crítica “envolve ajudar os alunos a questionar e problematizar suas próprias crenças”, e a avaliação deve refletir esse objetivo.

A implementação dessas mudanças exige, contudo, uma reavaliação profunda do papel do professor. Este deixa de ser o aplicador de testes e o detentor único do julgamento para se tornar um mediador, um investigador da aprendizagem e um coautor de conhecimento com seus alunos. A avaliação formativa e crítica demanda do professor uma escuta atenta, uma capacidade de fornecer *feedback* descritivo e construtivo, e uma flexibilidade para ajustar seu planejamento com base nas evidências que coleta diariamente. Perrenoud (1999, p. 94) é enfático ao afirmar que “formar e avaliar são, então, duas faces da mesma moeda”, tornando indissociáveis a ação docente e a prática avaliativa.

Por fim, é crucial entender que repensar a avaliação não é simplesmente trocar um instrumento por outro, mas sim engajar-se em uma prática ética e politicamente comprometida. Uma avaliação alinhada ao paradigma do pós-método e à interdisciplinaridade é, por natureza, inclusiva, pois valoriza múltiplas formas de demonstração de conhecimento e leva em conta a singularidade de cada trajetória de aprendizagem. Ela recusa a lógica da exclusão e da padronização, posicionando-se como um mecanismo de empoderamento dos alunos, preparando-os não para serem examinados, mas para atuarem de forma competente, crítica e ética em um mundo globalizado e intercultural.

Em síntese, repensar os instrumentos de verificação implica, necessariamente, em uma transformação na postura do professor. A implementação de uma avaliação genuinamente formativa e crítica exige que o educador assuma o papel de mediador e investigador, e não mais o de um simples aplicador de testes e conferidor de acertos. Cabe a ele criar situações autênticas de uso da língua, interpretar as produções dos alunos de forma qualitativa e fornecer devolutivas que os auxiliem a avançar. Essa mudança de lógica, portanto, não é apenas metodológica, mas também ética e política, pois redefine a relação de poder em sala de aula e concretiza o compromisso com uma educação linguística emancipatória. Essa nova postura dialoga com a concepção de Hoffmann (2012, p. 15), para quem “o professor que avalia mediando está permanentemente em busca do crescimento do aluno, interpretando os seus sinais, propondo-lhe desafios, confiando na sua capacidade de construir conhecimento”.

Na próxima sessão, adentraremos em um terreno paradoxal: enquanto o ensino de inglês, por sua própria natureza intercultural, oferece oportunidades únicas para a interdisciplinaridade (articulando literatura, estudos culturais, linguística e até mesmo conteúdos de outras disciplinas), ele também enfrenta obstáculos específicos, desde a persistência de abordagens fragmentadas em materiais didáticos até a desvalorização de seu potencial integrador no currículo escolar. Analisaremos como esses profissionais podem ressignificar seu papel como mediadores entre culturas e áreas do saber; superar a dicotomia entre ensinar língua versus ensinar conteúdo; e liderar projetos colaborativos que exemplifiquem a interdisciplinaridade como prática transformadora, ecoando os princípios trazidos por autores supramencionados.

6 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

A prática docente no ensino de Língua Inglesa tem sido constantemente desafiada pela necessidade de superar abordagens fragmentadas e incorporar perspectivas interdisciplinares. Nesse contexto, o professor assume um papel que vai além de ser um mero transmissor de estruturas linguísticas, tornando-se um mediador cultural e crítico, capaz de articular saberes diversos para promover aprendizagens significativas.

A interdisciplinaridade no ensino de inglês não é um modismo, mas uma necessidade epistemológica e política, na medida em que, como destacam Japiassu (1976) e Fazenda (2011), emerge da própria natureza complexa do conhecimento, que demanda diálogo entre saberes para enfrentar questões sociais e educacionais concretas. O professor que assume esse desafio precisa negociar constantemente entre teorias, contextos e demandas práticas. Longe de ser uma solução fácil, a interdisciplinaridade exige formação continuada, colaboração entre pares e postura crítica diante dos discursos que moldam o ensino de línguas.

Nesse processo de negociação e articulação de saberes, o professor de Inglês se depara com o desafio adicional de selecionar e adaptar materiais autênticos que sirvam como pontes entre as disciplinas. Textos multimodais, como documentários, podcasts de divulgação científica, obras de arte e até mesmo dados estatísticos, tornam-se recursos essenciais para criar contextos de aprendizagem nos quais a língua estrangeira é utilizada como ferramenta para acessar, compreender e criticar o conhecimento de outras áreas. Essa curadoria pedagógica, no entanto, exige um olhar apurado para garantir que o conteúdo interdisciplinar não se torne superficial, mas, sim, promova uma integração genuína que enriqueça a compreensão linguística e cultural do aluno, ao mesmo tempo em que desenvolva seu pensamento crítico frente às complexidades do mundo contemporâneo.

Assumir uma postura crítica no ensino de inglês exige que o professor transcenda a mera transmissão de conteúdos linguísticos, engajando-se em uma prática reflexiva que questione estruturas pedagógicas tradicionais. Como destacam Fazenda (2011) e Japiassu (1976), a interdisciplinaridade demanda uma integração dialógica entre saberes, na qual o professor atua como articulador de conhecimentos diversos. Nesse sentido, o docente de Língua Inglesa deve problematizar temas sociais, culturais e políticos em suas aulas, utilizando a linguagem como ferramenta de análise e transformação (Rajagopalan, 2003; Lopes, 1996).

Essa abordagem implica desafios, como a necessidade de constante formação docente e a resistência a modelos educacionais fragmentados. Sendo assim, é imprescindível que o professor de Inglês busque essa ampliação dos saberes e tenha consciência da extensão pedagógica que pode alcançar considerando o potencial que o ensino de um idioma estrangeiro pode proporcionar.

Essa busca por ampliação dos saberes requer uma postura diferenciada do professor de língua estrangeira. Primeiramente, faz-se necessário que o professor se reconheça como potencial vetor de transformação e tenha consciência de que pode ser o diferencial para uma abertura mais ampla entre saberes. Freire (1996, p. 58) diz que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, reforçando o papel ativo do educador na mediação crítica e criativa do conhecimento.

Em segundo lugar, cabe ao professor de língua inglesa a tarefa de trazer significado para as conexões interdisciplinares. É preciso que os conteúdos e temas abordados em sala, sob uma perspectiva interdisciplinar, não sejam executadas de maneira vaga e sem a necessária intenção de ampliar os saberes. Como reforça Foucault (1984) e Geertz (1973), o conhecimento deve ser construído em redes de poder e significação, exigindo do professor uma atitude investigativa e aberta ao diálogo com outras áreas.

Essa postura exige uma constante (re)avaliação da própria prática. O professor deve estar disposto a descentralizar-se como o único detentor do saber na sala de aula e abraçar uma atitude de coaprendiz, investigando junto com os alunos as complexidades que emergem dos diálogos interdisciplinares. Essa humildade epistemológica é fundamental para criar um ambiente de confiança em que as conexões entre a língua inglesa e outras esferas do conhecimento possam ser exploradas de forma colaborativa e crítica, transformando a aula em um espaço vivo de produção cultural e questionamento, onde todos se reconhecem como agentes ativos na construção de significados.

Sob esses cuidados investigativos por parte do professor de inglês, amplia-se, portanto, a discussão acerca de uma aprendizagem significativa, como menciona Brown (2000) ao afirmar que ela ocorre quando os alunos percebem conexões entre a língua estrangeira e seu contexto sociocultural. Assim, a interdisciplinaridade crítica no ensino de inglês não seria apenas uma metodologia, mas um posicionamento ético e político frente às demandas educacionais contemporâneas.

É com essa perspectiva que desenvolvemos, nesta seção, uma discussão sobre os desafios da interdisciplinaridade na atuação do professor de inglês, tomando como referência as contribuições de autores frequentemente mencionados nesta dissertação devido à sua

relevância nesse campo de estudo. Destacamos, como norteadores desta seção, os trabalhos de Fazenda (1994), Japiassu (1976), Lopes (1996), Rajagopalan (2003), Foucault (1984), Geertz (1973) e Brown (2000). Optamos por dividir esta seção em subitens para, assim, explicar melhor nossas ideias e facilitar a compreensão.

6.1 Língua Inglesa e interdisciplinaridade: um percurso natural

O ensino da Língua Inglesa, por sua própria natureza global e intercultural, demanda uma abordagem que ultrapasse os limites tradicionais da gramática e da comunicação instrumental. Como destaca Lopes (2008, p. 27), “a língua não é um sistema abstrato, mas uma prática social imbricada em relações de poder, identidade e cultura”. Essa perspectiva revela que o trabalho com o inglês em sala de aula não pode ser dissociado de discussões históricas, políticas e artísticas, tornando a interdisciplinaridade não apenas uma opção metodológica, mas um caminho inevitável para uma educação crítica e significativa.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, surge como um “percurso natural” (Fazenda, 2011, p. 15), pois a Língua Inglesa serve como ferramenta de acesso a múltiplos saberes. O entendimento de “mundo conectado” e cada vez mais tecnológico tem, por natureza, a capacidade de aproximar pessoas de diferentes partes do planeta. Sendo assim, a Educação precisa estar inserida neste contexto.

Trazendo esse diálogo para o nicho de ensino de línguas, Rajagopalan (2003) reforça que o ensino de idiomas deve ser entendido como um espaço de diálogo entre culturas no qual temas como globalização, diversidade e tecnologia se entrelaçam com os objetivos linguísticos. Para o autor, ignorar essas conexões é reduzir o potencial transformador da educação linguística.

Esse pensamento pode ser exemplificado quando um professor trabalha um determinado texto literário em inglês, não apenas desenvolvendo habilidades de leitura (*reading skills*), como também promovendo reflexões sobre identidade, colonialismo e representação, questões caras a disciplinas como História, Sociologia e Estudos Culturais.

Essa abordagem interdisciplinar permite que o ensino de Língua Inglesa transcenda sua função instrumental, tornando-se um espaço de diálogo crítico com outras áreas do conhecimento. Ao analisar um texto literário pós-colonial, por exemplo, o professor pode problematizar como as representações linguísticas reforçam ou desafiam estruturas de poder, articulando os estudos linguísticos com os debates trazidos por autores como Said (1978) em seu conceito de Orientalismo.

Além disso, essa prática pedagógica favorece o que Kumaravadivelu (2001) denomina de “pós-método”, em que o ensino de línguas se constrói a partir de contextos locais e necessidades específicas dos aprendizes. Ao conectar literatura inglesa com discussões sobre identidade e colonialismo, o professor não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, como também os posiciona como agentes ativos na desconstrução de narrativas hegemônicas, processo essencial para a formação de cidadãos críticos em um mundo globalizado (Canagarajah, 1999).

Japiassu (1976) e Foucault (1984) alertam, no entanto, que a interdisciplinaridade não deve ser confundida com justaposição superficial de conteúdos: ela exige um projeto pedagógico intencional, no qual o professor, como mediador, articula os conhecimentos de forma orgânica. Brown (2000) corrobora essa visão ao afirmar que a aprendizagem de línguas se torna mais efetiva quando os alunos percebem suas aplicações em contextos reais e multidisciplinares. Essa perspectiva revela que a interdisciplinaridade não é um acréscimo metodológico, mas uma consequência natural da própria dinâmica da língua, que carrega em seu léxico, estruturas e discursos marcas de colonialismo, globalização e hibridismo cultural (Pennycook, 1998).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade no ensino de inglês é um caminho orgânico para explorar as complexidades da língua em sua relação com outras áreas, como História, Antropologia e Comunicação. Freire (1996) diz que a educação constitui ato político, e o professor de línguas, ao trabalhar com temas como diversidade cultural ou poder discursivo, assume um papel de mediador crítico entre linguagem e sociedade. Assim, a integração entre Língua Inglesa e outros campos do conhecimento não apenas enriquece a aprendizagem, como também prepara os alunos para atuar de forma reflexiva em um mundo cada vez mais interconectado (Kramsch, 1993).

Dessa forma, a relação entre Língua Inglesa e interdisciplinaridade consolida-se não como uma tendência passageira, mas como uma resposta necessária às demandas de um mundo cada vez mais interconectado e complexo. Ao transcender a mera instrução linguística para se tornar um espaço de investigação crítica de temas complexos – como identidade, poder e globalização –, a aula de inglês realiza plenamente seu potencial transformador. Essa abordagem, alinhada ao paradigma do pós-método, não apenas confere significado autêntico à aprendizagem, como forma cidadãos capazes de navegar, questionar e intervir criticamente na teia de significados que constitui o mundo contemporâneo, cumprindo, assim, o papel político e social da educação linguística

6.2 O professor de Língua Inglesa e o seu papel integrador

O professor de Língua Inglesa no século XXI assume um papel que ultrapassa a simples transmissão de estruturas linguísticas, tornando-se um agente integrador de saberes e culturas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade constitui eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas, capazes de conectar o ensino da língua a questões sociais, históricas e políticas. Como afirma Fazenda (2011, p. 34), “a interdisciplinaridade não é um método, mas uma atitude frente ao conhecimento”, o que exige do docente uma postura reflexiva e aberta ao diálogo com outras áreas do saber.

O caráter integrador do professor de Inglês manifesta-se, inicialmente, na capacidade de articular conteúdos linguísticos a temas transversais. Lopes (1996) destaca que a língua é um instrumento de poder e identidade, o que implica a necessidade de abordá-la em sua dimensão sociocultural. Ao trabalhar com textos literários ou notícias internacionais, por exemplo, o docente pode promover discussões sobre globalização, diversidade cultural ou desigualdade social, estabelecendo pontes com disciplinas como Geografia, História e Sociologia. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado do idioma, como também desenvolve nos alunos uma visão crítica do mundo.

Para que essa mediação seja bem-sucedida, é imperativo que o professor desenvolva uma postura investigativa e colaborativa, transcendendo os limites de sua disciplina. Isso significa buscar ativamente o diálogo com colegas de outras áreas, planejando projetos conjuntos nos quais a Língua Inglesa seja tanto objeto de estudo quanto ferramenta de acesso a outros saberes. Desse modo, a interdisciplinaridade deixa de ser um conceito abstrato e se transforma em uma prática pedagógica tangível, segundo a qual o conhecimento deixa de ser fragmentado. Nesse processo, o professor fortalece seu papel de intelectual transformador, formando não apenas falantes proficientes, mas cidadãos globais conscientes de sua agência em um mundo interconectado e multicultural.

Outro aspecto relevante é o papel do professor como mediador de diferentes linguagens e tecnologias. Rajagopalan (2003) ressalta que o ensino de Inglês deve incorporar recursos multimodais, como filmes, *podcasts* e redes sociais, para refletir os usos contemporâneos da língua. Essa prática exige do docente conhecimentos que vão além da linguística, abrangendo noções de comunicação digital e educação midiática. Brown (2000) corrobora essa ideia ao afirmar que a aprendizagem é mais efetiva quando contextualizada em situações reais de uso, o que demanda uma preparação interdisciplinar do professor.

No entanto, assumir esse papel integrador apresenta desafios. Foucault (1984) adverte que o conhecimento está sempre imbricado em relações de poder, o que pode gerar resistências institucionais ou curriculares à interdisciplinaridade. Muitos professores enfrentam dificuldades como a falta de tempo para planejamento colaborativo ou a carência de formação continuada que os prepare para essa abordagem. Japiassu (1976) lembra que a interdisciplinaridade exige uma ruptura com modelos educacionais fragmentados, o que nem sempre é incentivado pelas políticas educacionais vigentes.

Diante desses desafios, é imprescindível que o professor de Língua Inglesa reconheça seu potencial como agente transformador. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não é um acréscimo à prática docente, mas uma condição para um ensino relevante e emancipador. Como sintetiza Fazenda (2011, p. 45), “o professor interdisciplinar é aquele que, ao mesmo tempo que ensina, aprende; que, ao mesmo tempo que transmite, constrói”. Assim, o papel integrador do docente de inglês consolida-se na capacidade de conectar linguagem, cultura e cidadania, preparando os alunos para atuar em um mundo complexo e intercultural.

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade não se resume à justaposição de disciplinas, implicando uma atitude de abertura, diálogo e integração de saberes. No ensino de Inglês, isso significa transcender a gramática e o vocabulário, incorporando dimensões históricas, sociais e políticas da língua. Japiassu (1976) reforça que a interdisciplinaridade exige ruptura com modelos rígidos, propondo uma prática docente que questione as fronteiras entre os campos do conhecimento.

O professor de inglês, nessa perspectiva, enfrenta o desafio de articular, por exemplo: Linguística e Antropologia (Geertz, 1973), ao explorar a língua como prática cultural; Linguística e Poder (Foucault, 1984), ao discutir como o inglês se insere em relações de dominação e resistência; Linguística Aplicada e Estudos Críticos (Lopes, 1996), ao problematizar identidades e representações em materiais didáticos.

Dessa forma, o papel integrador do professor de Língua Inglesa consolida-se como um imperativo ético e pedagógico para o século XXI. Superar a concepção da língua como código neutro e abraçar sua natureza inerentemente cultural e política permite que o docente transforme a sala de aula em um microcosmo de negociação de sentidos. Ao articular, de forma intencional e reflexiva, os saberes da linguística com os das ciências humanas e sociais, o professor cumpre uma função que vai muito além da instrução linguística: ele forma agentes críticos, capazes de decifrar e intervir no mundo a partir de uma perspectiva intercultural e emancipatória.

Portanto, a efetivação desse professor integrador depende do reconhecimento de que a língua é um território de encontro de saberes. Embora os desafios, desde a formação inicial até as estruturas curriculares fragmentadas, sejam reais, a postura interdisciplinar surge não como uma opção, mas como a única via para um ensino de Inglês verdadeiramente significativo. Assumir essa atitude de abertura e diálogo constante, conforme propõem os autores citados, é a condição fundamental para que o ensino da língua cumpra seu potencial transformador, preparando os alunos não apenas para falar inglês, mas para ler o mundo e nele atuar com consciência crítica e responsabilidade cidadã.

6.3 Desafios na prática docente

Rajagopalan (2003) alerta para o risco de uma interdisciplinaridade superficial, que apenas “enfeita” o currículo sem promover reflexão crítica. O professor de inglês, muitas vezes pressionado por demandas institucionais e por um mercado que prioriza a fluência instrumental, pode encontrar resistências ao tentar integrar abordagens mais complexas, como a falta de formação interdisciplinar nos cursos de licenciatura; um material didático descontextualizado, que não estimula conexões com outras áreas; a pressão por resultados mensuráveis, em detrimento de processos reflexivos.

A prática docente enfrenta inúmeros desafios no cenário educacional contemporâneo, especialmente quando se busca implementar abordagens interdisciplinares que rompem com modelos tradicionais de ensino. Um dos principais obstáculos reside na resistência às mudanças de paradigma, tanto por parte dos professores quanto das estruturas institucionais. Muitos educadores, formados em modelos fragmentados de conhecimento, encontram dificuldades em transcender as barreiras disciplinares, o que exige não apenas uma revisão curricular, como também uma transformação na própria concepção de ensino e aprendizagem.

Rajagopalan (2003) argumenta que a interdisciplinaridade requer mais do que a simples justaposição de conteúdos de diferentes áreas; ela demanda uma integração genuína, por meio da qual os saberes dialogam e se complementam de maneira orgânica. No entanto, esse processo esbarra em desafios como a falta de formação adequada dos docentes, a rigidez dos currículos e a escassez de tempo para planejamento colaborativo. Além disso, a avaliação padronizada, ainda centrada em disciplinas isoladas, muitas vezes desestimula práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, é necessário repensar o papel do professor como um mediador que estimule o pensamento crítico e a conexão entre diferentes campos do saber. Isso implica

abandonar a postura de “especialista isolado” e abraçar uma atitude mais flexível e colaborativa. Contudo, tal mudança exige suporte institucional, investimento em formação continuada e uma cultura escolar que valorize a experimentação e o trabalho coletivo.

Em suma, os desafios na prática docente e na implementação da interdisciplinaridade são complexos e multifacetados, exigindo não apenas esforços individuais, como também transformações estruturais no sistema educacional. Como sugere Rajagopalan (2003), superar essas barreiras é essencial para formar alunos capazes de lidar com os problemas do mundo real, que não se limitam a fronteiras disciplinares.

6.4 Possíveis caminhos: por uma prática interdisciplinar crítica

Lopes (1996) sugere que o ensino de línguas deve ser entendido como um espaço de construção de significados em que questões de identidade, gênero e poder são discutidas. Foucault (1984) lembra que o conhecimento não é neutro, e o professor de Inglês, ao adotar uma postura interdisciplinar, pode desnaturalizar discursos hegemônicos presentes no ensino da língua, oferece ferramentas para uma análise cultural densa, incentivando o professor a tratar o inglês não como código abstrato, mas como prática social situada.

Geertz (1973) considera a interdisciplinaridade, nessa perspectiva, uma ferramenta para, dentre outros processos, descolonizar o ensino de inglês, questionando seu lugar como língua global. Para o autor, o ensino de inglês está frequentemente associado a uma perspectiva colonial e homogeneizante, o que precisa ser repensado à luz de abordagens que valorizem a diversidade cultural e linguística, entendendo que a cultura é um sistema de significados partilhados, construídos social e historicamente (Geertz, 1973), levando-nos a questionar os modelos hegemônicos de ensino de línguas, que muitas vezes privilegiam padrões linguísticos e culturais associados ao mundo anglo-americano em detrimento de outras vozes e saberes.

Aplicando essa ideia ao ensino de Inglês, é possível argumentar que uma prática decolonizadora deve abandonar a ideia de um inglês universal e neutro, reconhecendo, em vez disso, as variedades linguísticas (como o inglês africano, caribenho ou indiano) e os repertórios culturais plurais que os alunos trazem para a sala de aula, já que a compreensão de uma cultura deve ser feita por meio de uma “descrição densa”, uma análise que vá além da superfície e considere os contextos locais e as nuances simbólicas. Isso implica não apenas ensinar a língua como instrumento de comunicação global, como também problematizar seu papel histórico na disseminação de hegemonias culturais e econômicas.

Portanto, um ensino de inglês decolonizado deve incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre como a língua é usada, quem a controla e como ela pode ser ressignificada. Em vez de impor modelos de pronúncia, gramática e cultura baseados no eixo Estados Unidos da América-Reino Unido, o professor pode adotar uma postura mais dialógica, incorporando materiais que representem a diversidade do mundo anglófono e incentivando os estudantes a expressarem suas identidades por meio da língua.

Uma educação linguística verdadeiramente decolonizadora inspirada em Geertz (1973) também exige o questionamento das hierarquias do saber. Isso significa valorizar os conhecimentos locais e as formas de comunicação não ocidentais, integrando-as ao processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, em vez de tratar a tradução como mera técnica, pode-se explorar como diferentes culturas negociam significados, destacando a riqueza das interpretações interculturais.

Em síntese, decolonizar o ensino de Inglês requer mais do que mudanças metodológicas: é necessário um reposicionamento ético e político, por meio do qual a língua seja entendida como prática cultural dinâmica e plural. Como o autor nos ensina, a cultura, e, por extensão, a linguagem, não é um conjunto fixo de regras, mas um campo de significados em constante negociação. Ao adotarmos essa perspectiva, podemos transformar o ensino de inglês em um espaço de diálogo, resistência e emancipação.

Um ensino interdisciplinar ainda é capaz de promover a integração de tecnologias e multiletramentos, ampliando as formas de acesso ao conhecimento. Segundo Geertz (1973), a integração de tecnologias digitais na educação e a abordagem dos multiletramentos exigem uma reflexão profunda sobre como esses elementos transformam não apenas as práticas pedagógicas, como também as formas de produção e interpretação de significados no contexto escolar. Ao entendermos que a cultura é uma teia de significados construídos socialmente, cabe ao educador decifrar esses códigos em sua complexidade.

Quanto à tecnologia, ela não é um instrumento neutro, mas uma ferramenta culturalmente situada que carrega consigo valores, linguagens e modos de interação específicos. Portanto, sua integração no ensino não pode se limitar a uma simples substituição de métodos tradicionais por ferramentas digitais. Em vez disso, é necessário adotar uma “descrição densa”, conceito central em Geertz (1973), que permita entender como alunos e professores atribuem sentido às tecnologias e como essas práticas se inserem em seus contextos socioculturais. A interdisciplinariedade, por sua vez, amplia essa discussão ao reconhecer que a comunicação no século XXI ocorre por meio de múltiplas linguagens, verbais, visuais, sonoras, digitais etc., e em diferentes plataformas. Sendo assim, se toda

forma de expressão é um sistema simbólico que só pode ser plenamente compreendido em seu contexto, trabalhar interdisciplinariedade na escola significa ir além da alfabetização tradicional, explorando como os alunos leem e produzem sentidos em vídeos, memes, jogos digitais e redes sociais, sempre considerando as culturas juvenis e as desigualdades de acesso que moldam essas experiências. No entanto, essa integração enfrenta desafios. Se, como afirma Geertz (1973), a cultura é uma teia de significados, a escola muitas vezes ainda opera com visões reducionistas do que é “legítimo” em termos de linguagem e conhecimento. A resistência a gêneros digitais e à hierarquização de certas formas de expressão em detrimento de outras revelam uma tensão entre culturas escolares tradicionais e as culturas emergentes trazidas pelas tecnologias. Para superar esses obstáculos, é fundamental que os educadores assumam o papel de intérpretes das culturas digitais. Isso implica formação docente que vá além do domínio técnico das ferramentas, alcançando uma compreensão crítica. A escola, nesse sentido, deve se tornar um espaço de tradução cultural onde os repertórios dos alunos dialoguem com os saberes acadêmicos, produzindo novos significados.

Por fim, a interdisciplinaridade pode promover autonomia docente, encorajando professores a serem pesquisadores de sua prática. Segundo Geertz (1973), a cultura, sendo uma “teia de significados” que só pode ser compreendida por meio da interpretação contextualizada dos símbolos e práticas sociais, tem profundas implicações sobre a prática docente interdisciplinar. Se o conhecimento não é fragmentado, mas um sistema complexo de relações simbólicas, quando transposto para o campo educacional, esse entendimento questiona radicalmente a organização disciplinar tradicional do saber escolar. A interdisciplinaridade, nessa perspectiva, não se reduz à justaposição de conteúdos de diferentes áreas, mas exige uma capacidade de interpretar problemas, conceitos e métodos a partir de múltiplos referenciais culturais e científicos.

O professor que adota essa abordagem assume o papel de “tradutor cultural”, ajudando os alunos a perceberem como um mesmo fenômeno (como a desigualdade social, por exemplo) pode ser lido simultaneamente pela economia, pela sociologia, pela literatura e pelas artes. Essa prática ecoa a metodologia geertziana da “descrição densa”, que busca captar as múltiplas camadas de significado presentes em qualquer realidade social.

Portanto, a verdadeira autonomia do professor manifesta-se quando ele assume uma postura investigativa da sua prática, construindo conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre seu contexto específico, negociando criativamente entre as prescrições curriculares e as necessidades reais de seus alunos. Essa concepção rompe com visões tecnicistas do ensino que reduzem o professor a mero executor de métodos predeterminados.

Essa compreensão profunda, por sua vez, emerge do engajamento com particularidades, nas dinâmicas concretas da escola e da comunidade.

A implementação dessa perspectiva certamente enfrenta obstáculos institucionais: currículos rígidos, cobranças por resultados padronizados e estruturas universitárias que ainda segregam o conhecimento em departamentos estanques. No entanto, tal abordagem sugere que a transformação começa pela ação reflexiva dos professores, desenvolvendo projetos que integrem diferentes áreas do saber, documentando e interpretando sistematicamente suas experiências pedagógicas, construindo comunidades de prática onde o conhecimento circule horizontalmente.

A interdisciplinaridade e a autonomia docente, vistas pela lente de Geertz (1973), revelam-se como faces da mesma moeda: ambas exigem que o educador seja um intérprete crítico da cultura, tanto da cultura acadêmica quanto das culturas locais onde atua. Nesse processo, o professor não apenas transmite conhecimentos, mas os reconstrói constantemente, exercendo plenamente sua agência como produtor, e não apenas reproduzidor de saberes.

A educação interdisciplinar e autônoma é justamente o espaço onde professores e alunos podem, juntos, tecer novas tramas de sentido, mais plurais, mais críticas, mais adequadas aos desafios de nosso tempo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início de nossa trajetória no Mestrado foi permeado por dúvidas e inquietações. É habitual que um iniciante se sinta desta maneira e que modifique sua proposta inicial após as aulas presenciais e as horas de orientação. Conosco não foi diferente. Uma dificuldade inicial em encontrar o nosso “caminho metodológico” se mostrou natural devido à essência pedagógica e função laboral que exercemos.

Porém, logo encontramos na disciplina de “Ensino e interdisciplinaridade na escola pública” uma identificação que, ao longo de nossa prática docente, estava intrínseca em nosso fazer pedagógico, porém sem a devida experiência e cátedra como suporte em sua constituição. Aprofundar o tema, ampliar possibilidades e desenvolver projetos seguiu um roteiro delineado em parceria em nossas orientações na busca de responder a duas questões fundamentais desta dissertação: A interdisciplinaridade pode constituir-se como ferramenta integradora entre o ensino da língua inglesa e as disciplinas de Ciências Humanas? É possível implementar projetos interdisciplinares que favoreçam a aprendizagem tanto da língua-alvo quanto das Ciências Humanas?

Os resultados obtidos confirmam ambas as hipóteses, demonstrando que a abordagem interdisciplinar não apenas é viável, como também enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem. A experiência desenvolvida na Escola Estadual Ewerton Cortez evidenciou que projetos integradores, quando bem planejados e executados com a participação ativa de alunos e professores, promovem um aprendizado significativo tanto da Língua Inglesa quanto dos conteúdos das Ciências Humanas.

A participação engajada dos alunos e professores no lócus da pesquisa foi decisiva para o sucesso dos projetos implementados, evidenciando que a motivação e a contextualização do ensino são fatores cruciais para a aprendizagem. Além disso, os resultados sugerem que essa abordagem pode servir de modelo para outras escolas, contribuindo para a renovação do ensino de línguas e das humanidades na educação básica.

Este trabalho alinhou-se às propostas do POSENSINO, reforçando a importância da interdisciplinaridade na formação docente e na prática pedagógica. A pesquisa trouxe contribuições tanto acadêmicas, ao dialogar com autores como Fazenda (1994) e Japiassu (1976), que fundamentam a interdisciplinaridade, quanto práticas, ao demonstrar a viabilidade de projetos que integram Língua Inglesa e Ciências Humanas, conforme discutido por Lopes (1996) no campo da linguística aplicada e por Brown (2000) no ensino de línguas.

Embora os resultados tenham sido promissores, reconhecemos que a pesquisa foi desenvolvida em um contexto específico, o que demanda estudos em outras realidades educacionais para ampliar a generalização dos achados. Sendo assim, entendemos que, para futuras investigações, faz-se necessário um aprofundamento da análise de estratégias pedagógicas interdisciplinares em diferentes níveis de ensino, assim como investigar o impacto no longo prazo desses projetos no desempenho acadêmico dos alunos.

Outro ponto que julgamos importante para o aprofundamento de estudos futuros seria explorar tecnologias digitais como mediadoras da interdisciplinaridade no ensino de línguas e Ciências Humanas tendo em vista que a linguagem digital é nativa para as futuras gerações (Prensky, 2001). Desta forma, entendemos que a interdisciplinaridade entre o ensino de língua inglesa e as Ciências Humanas não apenas é possível, como também desejável, por ampliar as possibilidades de aprendizagem crítica e contextualizada. Esta pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, contribuindo tanto para o campo da educação linguística quanto para o debate sobre interdisciplinaridade no POSENSINO e em programas afins.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. Docência Universitária: a aula como aconchego. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1467-1478, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO06>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 2, p. 19-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.55780>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BAKHTIN, M. M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (Trabalho original publicado em 1929).
- BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), pp. 03-23 © 2002, CIED - Universidade do Minho. Disponível em: Redalyc.Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Acesso em 18 de novembro de 2025.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2018.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Pearson ESL; 2 ed. 2000.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CHASSOT, Diego de Souza; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Pesquisa-intervenção na educação: rupturas e transformações. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 1-15, set./dez. 2018.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

D'ÁVILA, C. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtiva. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 21-46.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v. 10, n. 2, p.141-158, 2000.

FAZENDA, I. C. A **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (orgs.). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Editora paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução: George Sperber; Paulo Astor Soethe; Milron Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Tradução: Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

HOFFMANN, J. M. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: ALEPH, 2009.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, 2001.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, L. P. M. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia linguística para tempos híbridos. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 309-340, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso?, Salvador, p. 22-60, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: Rev94_06ARTIGOS.pmd. Acesso em 18 de outubro de 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATUS, Carlos. **Planificación y gobierno**. Revista de la Cepal, Santiago, Chile, n. 31, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114967>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NEVES, M. M. B. J. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 1, p. 2-11, 2015.

NICOLESCU, B. **Transdisciplinaridade: Teoria e Prática**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Buenos Aires, Argentina: Katz, 2010.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; MATTAR NETO, João Augusto Mattar. Folhetim Lorenianas: aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 2, p. 341-363, 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, Antonio. "Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prático." **Revista de Estudos Aplicados em Educação** 6.12, 2021.

PEREIRA, Fabiana Rodrigues; SOUZA, Marcilene Garcia de. A pesquisa interventiva como caminho para a transformação da prática docente. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2022.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLON, Adriane Teresinha; POLON, Simone. **A Interdisciplinaridade como Princípio Pedagógico: Desafios e Perspectivas na Formação Docente**. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAID, E. **Orientalism**. New York: Pantheon Books, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel da avaliação no ensino de línguas**. In: SCARAMUCCI, M. V. R. (Org.). Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: contextos e reflexões. Campinas: Pontes, 2006. p. 61-82.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, M. D. M.; VILLEGAS, M. M. Formação pedagógica do enfermeiro para atuação docente no Ensino de Enfermagem: Um breve estado do conhecimento. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 45, n. 90, p. 1-21, jan./ago. 2023.

VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Papirus Editora, 2008.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 23-38.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Trabalho original publicado postumamente em 1953).

APÊNDICE

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DO TEXTO

Eu, **Marcus Vinícius Pereira Silva**, portador(a) de RG nº **1702667**, CPF nº **035.581.204-50**, declaro para os devidos fins aos quais se destinam, que o meu Trabalho de Conclusão de Curso, nível de () graduação, (x) mestrado, () doutorado, intitulada **O Ensino de Língua Inglesa como ferramenta de diálogo entre as disciplinas de ciências humanas** a ser defendida junto ao () Departamento de Geografia da UERN - Campus Central, (x) Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino), no dia **22/09/2025**, sob a orientação da Professora Doutora Josélia Carvalho de Araújo, é um trabalho original e inédito, resultado de minhas pesquisas e investigações.

Declaro também que sou conhecedor(a) da Lei nº 9.610/98, que trata dos Direitos Autorais; e, portanto, que citei e referenciei todos os autores e documentos por mim utilizados na produção do texto, e que o mesmo nunca foi submetido para avaliação no âmbito de qualquer curso do país ou do exterior. As frases ou parágrafos retiradas de trabalhos ou obras de outros autores (adaptadas ou não) e citadas neste trabalho estão assinaladas entre aspas e devidamente referenciadas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Declaro ainda que estou ciente de que o plágio – a utilização de partes de um trabalho alheio não devidamente referenciadas – pode resultar na anulação deste trabalho; e, em casos que assumam particular gravidade ou de reincidência, poderá inviabilizar a atribuição do meu grade de () graduado(a), (x) mestre(a), () doutor(a).

Mossoró - RN, **02/09/2025**

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS VINICIUS PEREIRA SILVA**
Data: 02/09/2025 12:07:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marcus Vinícius Pereira Silva