

## UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR E O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

### AN INTERDISCIPLINARY ATTITUDE AND THE USE OF TEXTUAL GENRES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Regina Sousa Maia<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente artigo, de cunho bibliográfico, propõe uma discussão acerca da importância da interdisciplinaridade no contexto do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, focalizando os diversos gêneros textuais que podem ser utilizados em sala de aula, e as várias possibilidades de aprendizagem que tais gêneros evocam. Assim, busca-se apresentar uma reflexão centrada numa mudança de atitude. Ou seja, mais que utilizar materiais ou estratégias didático-pedagógicas com base nos princípios da interdisciplinaridade, trata-se de adotar uma atitude interdisciplinar. Teorizando o uso de gêneros textuais, revela-se que tais “instrumentos” possibilitam não apenas a aquisição do conhecimento linguístico, mas o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo dos educandos. Para tanto, o nosso aporte teórico parte das discussões de Fazenda (2003; 2008) sobre a Interdisciplinaridade; dos PCNs (2000; 2006) e das DCNs (2008) que versam sobre a Língua Estrangeira num contexto interdisciplinar, entre outros pensadores que abordam o uso de gêneros textuais, como Bazerman (2006) e Marcuschi (2008).

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Língua inglesa; Gênero textual.

#### ABSTRACT

This literature research proposes a discussion about the importance of interdisciplinarity during the English language learning and teaching process, focusing on the different textual genres that can be used in the classroom, and the various learning possibilities that such genres evoke. Thus, it aims to present a reflection centered on a change in attitude. In other words, more than using didactic-pedagogical materials or strategies based on the interdisciplinarity's principles, it is about adopting an interdisciplinarity attitude. Theorizing the use of textual genres, it is revealed that such “instruments” enable students not only acquire linguistic knowledge, but also to develop their critical-reflective sense. Therefore, our theoretical contribution comes from the discussions in Fazenda (2003; 2008) about Interdisciplinarity; PCNs (2000; 2006) and DCNs (2008) which deal with the Foreign Language in an interdisciplinarity context, among other thinkers who approach the use of textual genres, such as Bazerman (2006) and Marcuschi (2008).

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica Para Formadores de Educação Profis pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2008), graduação em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (1997) e mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (2019). Atualmente é docente da educação básica - Escola Estadual Marechal Rondon.

**Keywords:** Interdisciplinarity; English Language; Textual Genre.

## 1 INTRODUÇÃO

O fazer pedagógico deve(ria) ser pensado e realizado sob a perspectiva de um currículo flexível, o qual englobe diversos tipos de conhecimento e não seja apenas um “instrumento” para transmissão do saber. Promovendo uma aprendizagem significativa para o aluno, ao proporcionar-lhe “acessar” conteúdos que lhe sejam relevantes, ou seja, que tenham determinado sentido no contexto em que o educando se encontra. Pois de nada adianta visar apenas ao desenvolvimento cognitivo, focando conceitos geográficos e históricos, expressões matemáticas, regras gramaticais ou fórmulas químicas; se para o ator principal (ou pelo menos deveria ser) não foram apresentados os diversos caminhos que poderão ser percorridos para o aprender, mostrando-lhe os objetivos, as possibilidades de uso a curto e longo prazo; e o aspecto mais crucial, o quanto ele está se desenvolvendo enquanto ser humano, sob os aspectos: pessoal, social e cultural também.

Três coisas são, portanto, necessárias de serem ditas para quem quiser ajudar e não dificultar as condições do agir pedagógico. A primeira é que práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. Quem se dispuser ao agir pedagógico estará ciente de que não se pode suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, com objetivos políticos, morais, ideológicos. A segunda é que não é suficiente, quando falamos em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática. E a terceira: dada a natureza dialética da pedagogia, ocupando-se ao mesmo tempo da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação, cumpre compreender as práticas educativas como atividade complexa, uma vez que se encontram determinadas por múltiplas relações e necessitam, para seu estudo, do aporte de outros campos de saberes. (LIBÂNEO, 2020, p. 17)

A sala de aula deverá estar aberta não só para uma série de saberes que historicamente foram institucionalizados, mas também para a promoção permanente do diálogo entre conhecimentos diversos. E os professores precisam adotar estratégias metodológicas que possibilitem aos alunos mobilizar recursos e

informações diversificadas, desenvolvendo habilidades e construindo competências. Trata-se, portanto, de relacionar teoria e prática, o que só poderá ser atingido quando se consegue desenvolver uma metodologia de ensino ativa.

Trata-se, portanto, do ensino baseado na realidade do aluno, possibilitando a superação de uma estrutura curricular fragmentada, pois exigirá uma metodologia que considere situações problemas existentes no dia a dia; e ao perceber tal necessidade e planejar ações para subsidiar o aluno a saber agir em contextos diferentes, a escola, inevitavelmente, favorece um diálogo entre as disciplinas; surgindo assim, ações interdisciplinares, o que significa inter-relação dos saberes, compreensão dos problemas estudados e a busca por soluções por meio de intervenções.

## **2 INTERDISCIPLINARIDADE E OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE INGLÊS**

### **2.1 Uma atitude interdisciplinar**

Interdisciplinaridade é um termo que está em voga e é facilmente utilizado nos ambientes e nos discursos educacionais atualmente, porém, esse conceito chegou ao Brasil ainda na década de 70, oriundo da França, onde se iniciou um movimento de insatisfação por parte de alunos universitários com relação aos objetivos de ensino propostos na universidade, os quais estavam distantes da realidade dos acadêmicos. E foi na França também que alunos do filósofo e epistemólogo Georges Gusdorf, Ivani Fazenda e Hilton Japiassú iniciaram seus estudos sobre interdisciplinaridade e iniciaram suas contribuições com relevantes pesquisas sobre essa temática no Brasil.

Ainda na década de 70, o governo brasileiro lança a LDB 5.692/71, a qual, por meio do parecer nº 853/71 preconizava a interdisciplinaridade como princípio fundamental, quando instituía a “integração de conteúdos afins” e estabelecia a organização de conteúdos específicos em blocos denominados de matérias fixadas, por exemplo, a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil eram conteúdos da matéria: Estudos Sociais. No entanto, não se identifica uma orientação acerca de como o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar poderia ser realizado no contexto escolar.

E é nesse contexto, onde tantas vezes a interdisciplinaridade é utilizada indiscriminadamente que nos interrogamos se as ações designadas enquanto interdisciplinares estão de fato traduzindo uma prática voltada para uma atitude articuladora, ou meramente de justaposição dos conteúdos. Assim, Fazenda (2008 p.93-94) argumenta que:

se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

E quando pensamos em professores sob uma perspectiva interdisciplinar, entendemos tratar-se não apenas de estudar aportes teóricos, mas implica uma mudança de atitude, pois ao perceber as possibilidades de aprendizagem que surgem para além das disciplinas, transforma o comportamento desses profissionais, tanto no que se refere às estratégias utilizadas em sala de aula, quanto na sua maneira de se relacionar e enxergar o mundo; espera-se, portanto, que pautem suas ações sempre a partir do diálogo com outros indivíduos, tanto com os demais educadores quanto com os seus alunos, sempre numa postura comunicacional. Nesse sentido, Fazenda (2008, p. 99-100) afirma que todo ato educativo é complexo e interligado e “sua transmissão apenas parte de um conteúdo disciplinar pré-determinado porém amplia-se numa dimensão planetária de mundo onde os estudos encontram-se sempre numa dimensão de esboços inacabados de um design de projeto que se altera em seu desenvolvimento.”

Uma postura interdisciplinar é também uma atitude política, pois está relacionada com o poder de decisão exercido pelo professor, e para exercer esse papel, ele precisa de espaço e de apoio para atingir seus objetivos, pois esse profissional têm bem definidas suas metas. Sabe exatamente o que está fazendo, para quem e por quê. Ele é diferenciado, pois conforme identificou Fazenda (2008), a partir de um trabalho desenvolvido com seu grupo de estudo durante 06 (seis) anos, quatro tipos de competências inerentes a esse educador:

- Competência intuitiva: própria do sujeito que vê além de seu tempo e de seu espaço. Não se contenta em executar o planejamento elaborado – ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho. É sempre uma pessoa

equilibrada e comprometida. Ele ama a pesquisa, pois ela apresenta a possibilidade da dúvida.

- Competência intelectual: A capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos. Analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo.

- Competência prática: Tudo com ele ocorre, milimetricamente conforme o planejado. Ama toda a inovação. Diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade.

- Competência emocional: Ele trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento. Existe em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos. Expõe suas ideias por meio do sentimento. A inovação é sua ousadia maior.

Todas as competências elencadas anteriormente estão relacionadas com um professor que busca proporcionar a formação integral do aluno e não a simples transmissão de conteúdos. Ou seja, é um mediador que consegue levar os alunos a fazer conexões entre suas experiências e os conceitos científicos que lhe são apresentados, e chegar ao conhecimento. Assim, o aluno é inserido num processo de construção da aprendizagem, pois ele deixa de ser apenas um receptor passivo de algo previamente e isoladamente definido, para ser um agente capaz de desenvolver habilidades cognitivas e atitudinais. Resumidamente, como nos afirma Fazenda (2003, p. 64) “A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão.”

Outro fundamento a ser considerado é o da parceria, pois um professor disponível para trabalhar com o outro nas medidas da interação, do diálogo, da troca, diríamos até, da generosidade que é peculiar às ações humanizadas, naturalmente ele será desejoso em compartilhar. E esse fundamento é citado por Fazenda (2003 p. 69) enquanto essencial num projeto interdisciplinar, o qual “surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional.”

Dessa forma, depreendemos que uma atitude interdisciplinar inicia-se no nível pessoal, humano, antes mesmo de chegar ao lugar “sala de aula”, pois diz respeito a desenvolver um trabalho educacional que vai além de uma simples escolha e categorização de conteúdos distribuídos num plano de ensino ou plano de

aula, mas engloba uma postura do professor enquanto promotor da aprendizagem, para a qual não existem caminhos únicos e definidos; a qual acontece de maneira diferente para cada turma, para cada aluno, sendo que estes exercem um papel diferenciado na atualidade, e são os atores principais neste processo; sendo que para eles serão destinados todos os conteúdos e estratégias didático-pedagógicas escolhidos, os quais devem fazer sentido e estar inter(relacionados) com suas histórias de vida, assim como, apresentar-lhes novas ou diferentes perspectivas de atuações futuras.

## 2.2 Os gêneros textuais

Ter em mente e diante de si, a tarefa de “ensinar” a um determinado grupo de alunos, exige-nos tomar decisões, que por sua vez, geralmente significa recorrer a textos diversificados, os quais serão os arquétipos para o desenvolvimento de um determinado conteúdo. Ressaltamos aqui este recurso por entendermos que o processo de aprendizagem sempre envolve de alguma forma, atitudes de escrita, de fala, de escuta e de leitura e, por conseguinte, o texto é evocado. Tal denominação é bastante conhecida no ambiente escolar - principalmente pelos profissionais da área de Linguagens e códigos - onde transitam naturalmente pelos quadros “negros” e salas de aula. Isto é atualidade, mas a ideia de gênero já existe desde os primórdios da idade média e teve uma evolução crescente, pois conforme os apontamentos de Marcuschi (2008, p. 20):

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Já em nossa realidade educacional, encontramos os PCNs ensino médio (2000, p. 8), como uma das referências que apresentam o gênero vinculado às práticas de linguagem, “o estudo dos gêneros textuais e dos modos como se articulam, proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem,

incluindo-se aí o texto literário.” Enquanto nos PCNs mencionado anteriormente, a palavra gênero é utilizada 13 vezes, no documento das novas bases curriculares nacionais, o mesmo termo é considerado 50 vezes, sempre se referindo a situações de uso da linguagem, inclusive inserido numa das habilidades indicadas:

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico. (BNCC, 2017, p. 486)

Quanto à definição, função e importância dos gêneros na escola, temos vários autores que debatem acerca desses aspectos, tais como, Schneuwly, Dolz, Bazerman e Marcuschi; os quais corroboram o que as informações históricas nos revelam a respeito da relação dos gêneros com a linguagem e também com fatos sociais, históricos e culturais, fatores estes advindos de uma cotidianidade e que estão naturalmente imbricados no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, Marcuschi (2008, p. 149-154) afirma que:

quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares [...] Assim, a análise de gêneros engloba um análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

O referido autor não faz exatamente uma adoção de conceitos isolados, geralmente apreciados por muitos, tais como gênero textual, gênero do discurso ou gênero discursivo. Mas discute-os a partir das necessidades comunicacionais da sociedade e cita Bronckart (1999, p. 103) ao afirmar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Compreendemos, portanto, que a realização do gênero acontece somente a partir de uma finalidade e de uma função.

E tal finalidade e função são realizadas somente numa esfera social, onde o gênero está presente diariamente e adquire sentido e forma mediante seu uso. Ora, se precisamos nos comunicar, inevitavelmente buscaremos meios para alcançar nossos objetivos. Diante da necessidade de realizar a sua matrícula num curso, um acadêmico buscará todas as informações necessárias e procederá ao

preenchimento dos formulários indispensáveis, mas tais instrumentos só adquirem sentido nessa situação social de interação em específico.

Segundo Schneuwly (2004), o gênero não está mais restrito aos campos da retórica ou da literatura, mas transcende para o nível da discursividade, o qual se explicita no momento em que o indivíduo recorre à fala ou à escrita para em alguma circunstância realizar uma atividade, porém, há padrões específicos para cada situação; ao matricular-se, aquele ingressante deverá utilizar todos os gêneros padronizados pela instituição com a qual pretende vincular-se. Visualiza-se aqui a ideia de Bakhtin (1984 *apud* Schneuwly; Dolz, 2004) quando afirma que os gêneros são “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.”

E refletindo sob este ângulo, nos deparamos com a significação, a qual está inerente em cada contexto comunicacional, pois ao encontrarmos os gêneros textuais, encontramos também atores inseridos num determinado ambiente; codificando, decodificando, interpretando e assim, dando forma ou validando um gênero, pois este só fará sentido para os interlocutores envolvidos no processo, caso eles dominem todo o repertório necessário para que haja compreensão da mensagem. Entre jovens adolescentes, por exemplo, uma conversa informal pelo aplicativo *whatsapp* mostrará um conjunto de especificidades, tais como abreviaturas, peculiares a esse grupo, enquanto que para pessoas pertencentes a uma outra faixa etária, possivelmente terão dificuldade de compreender o teor da mensagem.

Inevitável é identificar nas abordagens teóricas, alguns pontos de convergência argumentativa ao se mencionar o gênero, destacando-se a importância de uma situação comunicacional, intenções dos interlocutores e uso da língua e da linguagem nos mais diversos níveis. E esses elementos nos remetem à prática. A respeito de praxe, Coutinho (2004 *apud* Marcuschi, 2008, p. 84. grifo meu), esclarece-nos que:

entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como **prática social** e **prática textual-discursiva**. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição



observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis as situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula.

Depreendemos, portanto, que a abordagem dos gêneros implica também o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, um aspecto que precisa ser trabalhado nas escolas, onde ocorre o que Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) chamam de “articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Porém, de um lado, temos alunos que transitam nos mais diversos ambientes e dominam uma gama de linguagens, sob outra perspectiva, encontramos a escola, a qual muitas vezes está imbuída de “formar” cidadãos para fins específicos como o vestibular ou o mundo do trabalho e não consegue promover uma articulação entre as habilidades comunicativas que os alunos já têm, com os conteúdos formais:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (ROSSI, 2011, p. 71)

Pois na sala de aula, lugar institucionalizado muitas vezes como exclusivo para o acontecimento da aprendizagem e conduzido por parâmetros pré-estabelecidos acerca de quais gêneros devam ser utilizados no processo de ensinagem, é imperioso ter uma escuta e olhar atentos para o perfil, as opiniões e análises dos alunos; referindo-se ao perfil, consideramos faixa etária, conhecimento prévio e contexto histórico-social. Em relação às opiniões e análises, não são raros os momentos, desde que lhes sejam proporcionados, em que os discentes opinam acerca das estratégias desenvolvidas em sala de aula e contribuem com sugestões de temáticas e atividades voltadas para o uso de gêneros. Visualizando assim, a sala de aula, compreende-se a amplitude do repertório trazido por cada aluno e passa-se a entender que receitas inexistem, pois saber

[...] quais gêneros funcionam em uma sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. Essa negociação determina aonde a jornada da aula pode ir com mais sucesso, de forma a atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte. [...] se nós encontramos os espaços genéricos apropriados para situar a atividade

comunicativa de cada aula, os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis desde que falem aos ambientes que compreendem e aos quais querem falar. (BAZERMAN, 2006, p. 32-33)

Entende-se, portanto, a importância de o aluno apropriar-se de características discursivas, constituindo-o seu desenvolvimento enquanto falante e escritor, sabendo lidar com textos verbais e não verbais diversificados e adequando-se aos diferentes contextos comunicacionais a que é exposto em sociedade diariamente, provocado a realizar leituras e interpretações sobre diferentes assuntos. A adequação é defendida por Marcuschi (2008, p. 194) quando se refere ao domínio discursivo enquanto:

uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder.

Quando se fala em relações de poder, mudanças podem ser apontadas, principalmente de ordem comportamental, no que se refere às atitudes em relação ao outro e na forma de perceber as comunidades onde está inserido; poder-se-ia dizer inclusive que o aluno adquire um senso de autonomia, liberdade para refletir acerca do que foi estabelecido, adaptando e adequando para a realidade existente. Assim, as atividades que envolvem os gêneros e conseqüentemente à leitura "devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade." (ROSSI, 2011, p. 71-72)

### **2.3 O uso dos gêneros textuais nas aulas de Inglês sob uma perspectiva interdisciplinar**

Aprender uma língua estrangeira e em específico, a Língua Inglesa, constitui-se em ferramenta básica para lidar com as mais diversas informações, incluindo as científicas e tecnológicas; "ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria

também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.” (BRASIL, 2006, p. 93)

A aprendizagem da Língua Inglesa possibilita acesso a diversificados gêneros textuais e a múltiplos assuntos que podem ser abordados inclusive de maneira interdisciplinar, uma vez que as mais variadas temáticas podem ser trabalhadas nas aulas de Inglês, desenvolvendo habilidades de leitura e promovendo a aquisição de conhecimento, o que possibilita também perceber o mundo de uma forma diferente.

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimentos, contribuir para a renovação da sociedade e da resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam. (LÜCK, 2007, p. 83)

Além de ser um instrumento que possibilita ao indivíduo, desenvolver seu potencial comunicativo, outro aspecto inerente à aprendizagem de línguas estrangeiras é a possibilidade de interação com todas as disciplinas do currículo, uma vez que é possível abordar quaisquer assuntos, transformando-os em temas geradores. Assim, não se trata apenas da aquisição de um código linguístico; amplia-se o seu estudo para uma experiência de vida, pois estarão envolvidos valores culturais, aceitação das diferenças, compreensão de culturas estrangeiras, abrangendo igualmente a materna.

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos. (PCNs+, 2006, p. 94)

Essa interface da Língua estrangeira com outras matérias do currículo numa perspectiva interdisciplinar aponta caminhos para o trabalho de conteúdos que deixam de pertencer exclusivamente a uma determinada disciplina, permitindo a formação de cidadãos com:

uma nova consciência da realidade, um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade”, participando de uma “integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente. (LÜCK, 2007, p. 62-63)

Além da escolha de conteúdos, para desenvolver um trabalho interdisciplinar nas aulas de Língua Inglesa, o professor precisa se preocupar também com as competências que serão trabalhadas, sejam gramaticais ou comunicativas, uma vez que este tipo de disciplina aborda questões relacionadas à pronúncia, audição, além da escrita e leitura. E todos esses aspectos permeiam os mais diversos tipos de assuntos, pois naturalmente, os materiais didáticos destinados ao ensino de uma língua estrangeira trazem uma relação com outras áreas de conhecimento. Sobre esta realidade, Fernandes (2001, *apud* LIMA, 2009, p. 198) afirma que:

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias. Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos o professor oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua está inserida. Politzer (1969) já dizia que se ensinarmos uma língua sem ensinarmos ao mesmo tempo, a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos sem significados, ou símbolos aos quais é vinculado um significado errôneo.

A constatação anterior, a respeito de uma inserção natural de conteúdos diversificados no contexto das aulas de língua estrangeira, traz uma pseudo ideia de que uma abordagem interdisciplinar neste contexto seria fácil, no entanto, faz-se necessário refletir acerca da necessidade de seleção e organização de conteúdos, pois o domínio do professor de língua estrangeira sobre um determinado tema pode variar, já que a linguagem de uma temática relacionada à saúde é diferente da área econômica ou tecnológica. Ademais, conforme Fazenda (2003, p. 71), há outros quesitos imprescindíveis num trabalho interdisciplinar em sala de aula: “espaço, tempo, disciplina e avaliação”. Pois há uma ruptura nas atitudes, quando se trata de interdisciplinaridade; uma sala de aula interdisciplinar, por exemplo, pode ocorrer nos mais diversos espaços, presenciais ou virtuais; e os instrumentos avaliativos não se restringem a provas teóricas formais.

Do mesmo modo, há os recursos a serem utilizados, os quais na maioria das vezes são gêneros textuais, mesmo os encontrados nos livros didáticos. E são estes gêneros que apresentarão aos alunos um caleidoscópio de conhecimentos,

estabelecendo uma conexão com os mais diversos conhecimentos, tais como, Biologia, Artes, Geografia, Sociologia, dentre outros. Assim, a língua se apresenta como um artefato dinâmico e que permeia livremente todas as ciências, possibilitando desenvolver ações de aprendizagem na sala de aula, a partir de uma abordagem voltada para a formação humana, que estará formando não apenas para a aquisição de um conhecimento linguístico, mas também com foco em valores tão importantes para nossa formação social, como, por exemplo: a amizade, o respeito, o carinho, o amor. Neste contexto, Freire (1992 *apud* FAZENDA, 2008) afirma:

Freire (1992) enfatiza que é necessário estabelecer o diálogo de forma contínua, com os pares iguais a nós e com os diferentes para consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício permanente do nosso "vir-a-ser", do nosso "tornar-se". Isto contribui para produzir outras práticas com o objetivo de intervir na realidade em que vivemos.

É a aprendizagem que acontece de forma articulada, evidenciando que o conhecimento não está fragmentado, privilegiado em determinada disciplina, porém, permeia todas elas. Aos alunos é dada a oportunidade de explorar diversos temas, contribuindo no processo de leituras e análise de culturas diversas; e não apenas fazer leituras e interpretações de estruturas gramaticais como o Simple Past ou o Present Perfect Tense, mas ao contrário e também, de fazer relações temporais entre fatos históricos, sob o olhar de várias áreas do conhecimento: Física, Matemática, Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Artes, Biologia, Geografia. Considerando-se a assertiva das Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE (2008, p. 53) que toda a língua "é uma construção histórica e cultural em constante transformação".

Pensando-se no desempenho global do educando, ou seja, no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências que lhe permitam obter um bom desempenho, seja como colaborador em alguma empresa, seja no comando de seu próprio negócio ou numa performance artística; busca-se estabelecer um processo de interação das disciplinas, a partir de reflexões e atitudes voltadas para uma aquisição da aprendizagem em sala de aula significativa e qualitativa, unindo o conhecimento técnico-científico a valores morais e éticos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que os alunos ao ingressar em qualquer aula, não se destituem das suas experiências históricas e socioculturais já adquiridas, trazendo vários conhecimentos previamente adquiridos; na aula de Inglês não será diferente, colocando o professor de língua estrangeira moderna diante da necessidade de saber lidar com esse contexto e assim, desenvolver um trabalho significativo.

Essa relação do professor e discentes em sala de aula, contemplando experiências, conhecimentos e objetivos dos alunos, constitui um fundamento essencial para a educação, pois diz respeito à participação, à parceria, aspectos tão importantes para a aprendizagem, tornando esse processo mais significativo e contribuindo para uma formação crítica. Dessa forma, o professor de Inglês, ao identificar tais particularidades, construirá um planejamento pautado em princípios interdisciplinares, utilizando textos oriundos das realidades dos educandos.

O uso de gêneros textuais diversificados numa perspectiva interdisciplinar possibilita aos alunos, expandir suas possibilidades de leitura, exercitando a fluência numa língua estrangeira, e ao mesmo tempo, adquirindo informações variadas que circulam nos meios sociais. Acredita-se, portanto, que ações desta natureza contribuem para desenvolver a autonomia dos discentes, colocando em prática princípios essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o seu futuro profissional e pessoal.

O planejamento e o trabalho interdisciplinar nas aulas de Inglês reforçam a criatividade, os valores e a aquisição do conhecimento de maneira contextualizada, preparando os educandos para atuar de maneira crítica em sociedade. Pois eles são colocados no centro do processo de aprendizagem, e estimulados a ter iniciativa e gosto pelo aprender. Entende-se que as ações agora são pautadas na colaboração, e que o diálogo e a parceria são os instrumentos mais viáveis tanto para os professores quanto para os alunos alcançarem resultados exitosos.

### REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 ag. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores**. Foz do Iguaçu: Campus, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?**. São Paulo: Paulus, 2003

LIBÂNIO, J. C. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Alínia, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org.). **Gêneros Textuais: reflexes e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

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

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCUSCHI, L. C. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROSSI, M. A. G. L. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher Brito; (Org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.