

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

NATHAN SANTOS BARCELLOS

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E ARTE: UMA
POSSIBILIDADE**

**PORTO ALEGRE
2023**

NATHAN SANTOS BARCELLOS

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E ARTE: UMA
POSSIBILIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Letras.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

PORTO ALEGRE

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Sirlei e Isac, que me apoiaram sempre quanto aos estudos formais, e à minha família como um todo, que desde cedo me incentiva a ser curioso e crítico. A Lizete, Mauro, Climene, Ramon, Muryllo, Enzo, Priscila, Mazo, Izabela, Carlitos e Neuza. A meu falecido avô, Belmiro Barcellos, que sempre acreditou no meu futuro.

Agradeço também às instituições de ensino, pesquisa e extensão Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Campus Osório), que me proporcionaram inúmeras chances de evoluir como profissional e como cidadão, que propiciaram oportunidades de moldar meu futuro de maneira mais consciente e ativa.

Sou imensamente grato aos mestres que me inspiraram a ter a coragem de ser professor, e demonstraram o brio de como fazê-lo. A Laura Guatimozin, Eliane Ramos, Estêvão Haeser, Claudius Soares, Andreia Scheeren, Anamaria Welp, Luiz Schwindt, Ana Bocorny, Reiner Perozzo, Lia Schulz e Margarete Schlatter.

Não menos importante, a meus amigos, que auxiliaram a manter o caminho sempre iluminado. Caetano, Augusto, Juliano, Rodrigo, Laura, Hercílio, Pedro Eugênio, Bela, Melissa, Lohanny, Wesley, Erica e Wiliam.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. (FREIRE, 1996, p.78)

RESUMO

Propostas interdisciplinares para o ensino na escola têm se mostrado presentes não apenas em documentos curriculares como também na formação de professores nos últimos anos. Muitas experiências são relatadas sobre benefícios de práticas que rompem com a clássica separação entre campos do conhecimento para tornar a aprendizagem mais significativa, integrada e aplicável. Entretanto, pouco se discute sobre como lidar com interdisciplinaridade no planejamento didático e nas práticas de sala de aula. Este estudo tem como objetivo elaborar uma unidade didática com vistas ao trabalho interdisciplinar em linguagens, mais especificamente integrando Língua Inglesa e Artes Visuais no Ensino Médio, e ponderar sobre as potencialidades e os limites para sua implementação. Para ampliar o entendimento sobre interdisciplinaridade, o estudo discorre sobre o conceito trazendo discussões teóricas e alguns relatos de experiências de ensino interdisciplinar. A partir desses aportes, a proposta de unidade didática é revisitada para discutir possíveis obstáculos para sua implementação e sugerir alternativas que possibilitem o trabalho conjunto necessário para desenvolver práticas de ensino interdisciplinares na escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Língua Inglesa. Arte. Língua Adicional. Artes Visuais.

ABSTRACT

Interdisciplinarity proposals for teaching in school have been present not only in curriculum documents but also issues in teacher education in recent years. Many experiences are reported on the benefits of practices that break with the classic separation between fields of knowledge to make learning more meaningful, integrated and applicable. However, little is discussed about how to deal with interdisciplinarity in didactic planning and classroom practices. This work seeks to elaborate a didactic unit aiming at interdisciplinary work in languages, more specifically integrating English and Visual Arts in High School, and to consider the potentials and limits for its implementation. To expand the understanding of interdisciplinarity, this study analyses the concept, bringing to the fore theoretical discussions and some reports of interdisciplinary teaching experiences. Based on these contributions, the didactic unit proposal is revisited to discuss possible obstacles to its implementation and suggest alternatives to accomplish the joint work necessary for the development of interdisciplinary teaching practice at school.

Keywords: Interdisciplinarity. English. Art. Additional Language. Visual Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação visual da proposta triangular de Ana Mae Barbosa sobre dimensões do conhecimento artístico, adaptada por Haeser (2017).....	8
Figura 2 – Exemplo de representação letra x melodia, de Coelho de Souza (2019).....	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	EXEMPLO DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR	5
2.1	PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO	5
2.1.1	Planejamento	10
2.1.2	Comentários sobre o Planejamento	24
2.2	PROVÁVEIS PROBLEMAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO	25
3	INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE É E COMO FAZER	30
3.1	A INTERDISCIPLINARIDADE PROPOSTA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS	30
3.2	O CONCEITO DE ACORDO COM A LITERATURA DA ÁREA	33
3.3	RELATOS DE PESQUISA SOBRE ENSINO INTERDISCIPLINAR ENTRE LÍNGUAS E ARTE	36
3.4	PRÓS, CONTRAS E HORIZONTES	42
4	CONCLUSÕES	47
4.1	A PROPOSTA REVISITADA	47
4.2	IMPLICAÇÕES DE UMA POSTURA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA	50
4.3	LIMITAÇÕES E CONTINUIDADE	51
	REFERÊNCIAS	53
	ANEXO A – Grade de avaliação	57
	ANEXO B – Segmento da atividade sobre a cadeira	58

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a interdisciplinaridade na Educação Básica a partir do planejamento de um projeto interdisciplinar envolvendo os componentes curriculares Língua Inglesa e Arte¹ e da análise de suas potencialidades e limitações considerando concepções de um ensino interdisciplinar, as diretrizes educacionais brasileiras e os desafios da escola contemporânea.

O trabalho parte de uma perspectiva sócio-interacionista e construtivista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), por meio de tarefas pedagógicas que pressupõem a interação entre os participantes, desafios e ajuda do outro para aprender, e de uma visão de uso da linguagem sustentada pela teoria enunciativa de Bakhtin (2006), o que implica em uma proposta de uso de conhecimentos linguísticos e artísticos para participar em práticas sociais. As tarefas propostas foram pensadas para compor um projeto pedagógico que visa propiciar uma aprendizagem significativa, engajadora, socialmente situada, que dê conta de formar cidadãos críticos e atuantes e que postule o letramento dos alunos em língua inglesa e arte. A interdisciplinaridade tem, nesse processo, o papel de fazer com que se tente afastar o fragmentarismo do ensino clássico e a acriticidade muitas vezes presentes em métodos de reprodução de conhecimento ou de poucas relações entre conhecimentos tradicionalmente separados na escola em tempos e espaços diferentes.

Mais que isso, faz-se necessária uma quebra com a resistência da escola em se relacionar com o mundo além de seus muros. A crise² escolar e universitária se intensificou depois da pandemia de Covid-19 nos últimos anos (SENHORAS, 2022) e, se a escola continuar construindo um núcleo com fim em si mesma, acabará por perder ainda mais importância e prestígio. Os tempos atuais urgem por maior confluência de interesses e de inteligências, o mercado de trabalho está cada vez exigindo maior variedade de habilidades e de conhecimentos (QUINTINI, 2014). A interdisciplinaridade é um caminho inicial que tem o potencial de resultar em construções maiores que a soma das partes envolvidas. Propor o cruzamento de conhecimentos é viabilizar mais autonomia, criticidade e robustez aos alunos.

¹ Os componentes curriculares são grafados com letra inicial em caixa alta para fazer a distinção entre seus respectivos objetos de estudo: língua e arte.

² Ou 'projeto', como diz RIBEIRO (1977).

Documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2017), construída a partir do que já apontavam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/BRASIL, 2011), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN/BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL, 1998), apontam a interdisciplinaridade como um meio para uma ideal implementação do ensino, entendendo que o currículo deve

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017, p. 18)

Ao falar sobre a relação entre as disciplinas escolares, a BNCC aponta o quão crucial ela é para a educação na construção de habilidades e conhecimentos nos sujeitos:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 10)

Entretanto, para além de uma proposta de que seja importante trabalhar interdisciplinarmente, não há uma definição clara do que seja uma educação interdisciplinar ou a que se propõe concretamente a interdisciplinaridade. No componente curricular de Língua Inglesa, por exemplo, o documento recomenda que

[...] as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros [...] (BRASIL, 2017, p. 246)

Ou seja, mesmo que conceitos como *interdisciplinaridade*, *integração*, *interdependência* e *interdiscursividade* permeiem o texto da BNCC com grande reverência, não é possível identificar uma resolução sobre sua real identidade,

tampouco obter um exemplo concreto do que seria um trabalho com esses elementos. É essa discussão que este trabalho se propõe a realizar.

A definição de interdisciplinaridade e sua implementação no ensino implicam práticas diferenciadas que abrangem todo o escopo da docência, da formação de professores à curricularização e à prática docente. Para que se possa ter um ensino interdisciplinar, que contemple a complexidade de problemas reais no cotidiano e prepare os alunos para lidar com a vida de forma holística e não fragmentária, é necessário não apenas discutir, mas propor tentativas de intervenção. Para além da colaboração entre alunos e a socialização do conhecimento e aprendizagem em grupo, é preciso que nós, professores, também nos articulemos, assim propondo aos alunos não dois pontos de vista (de cada professor) fragmentados sobre o mesmo objeto de aprendizagem, mas que se estude trazendo aportes e lentes das diferentes áreas para uma compreensão mais ampla e aprofundada dos aspectos que compõem o uso desses conhecimentos nas práticas sociais que se tem em vista participar.

A partir de minha experiência pessoal, fui aluno do Ensino Médio integrado ao técnico em administração no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e sempre ouvi que devíamos buscar interdisciplinaridade na aprendizagem. Algumas experiências de lá, poucas e curtas, serão retomadas ao longo do trabalho. Fato é que não vingaram.³ Depois de dar aulas de língua inglesa por quatro anos antes de entrar no atual curso de Licenciatura em Letras, comecei a entender a defasagem do método *one size fits all* com o qual eu trabalhava e decidi ingressar como professor no programa de extensão Centro de Línguas para fins Acadêmicos (CLA–UFRGS). Nessa nova atividade docente, pratiquei os conhecimentos teórico-metodológicos que aprendera preparando cursos independentes para estudantes de várias áreas de conhecimento e testando métodos e técnicas diferentes, sempre com reuniões pedagógicas e formadoras.

Muito tempo se passou até que eu me desse conta de que a interdisciplinaridade se fazia presente em meu trabalho já há muito tempo, quiçá desde as franquias nas quais trabalhei, tecendo ligações entre tópicos linguísticos e exemplos em uso na *pop culture* ou em outros contextos específicos. Tomei

³ Ou, ao menos, senti que não. Os professores de Sociologia e Filosofia tentaram lecionar em conjunto mas não encontraram tempo para isso. Por fim houve apenas uma troca de períodos, na qual a semana era de apenas uma dessas disciplinas duas vezes, alternando.

consciência de que sempre me foi absolutamente clara a necessidade de, além de trabalhar o uso da língua por meio de tarefas – “um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social” (SCHLATTER et al, 2003) – e relacionar esse uso com problemas reais a soluções, é essencialmente consequente que se faça isso por um caminho interdisciplinar, que realize conexões com a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, tendo em vista a participação em atividades da vida, atividades essas que exigem a integração de conhecimentos para concretizá-las.

Por isso, ao fim do curso, pretendo explorar melhor um assunto que recebe menções honrosas em diversos discursos, mas que muitas vezes carece de descrições apropriadas ou de uma aproximação direta e explícita. A (multis)semiótica é um exemplo. Ela está nos cadernos de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Arte desta forma, sem explicitar caminhos possíveis para sua implementação no ensino. Se entre as linguagens não forem propostos uma conexão ou pilares interdisciplinares dos quais partir para o ensino na Educação Básica, as possibilidades de construir esses caminhos tornam-se ainda mais desafiadoras. A linguagem é, para mim, desde meu mais jovem fascínio por ela, a construção e a reconstrução constante do mundo – e de todos os objetos (e “disciplinas”) nele incluso. A busca por um ensino que integre diferentes linguagens decorre dessa convicção.

O presente trabalho é organizado da seguinte maneira. Primeiramente, é proposta uma Unidade Didática (UD) que toma como núcleo a interdisciplinaridade. Ela é o ponto de partida deste trabalho, para que se possa ter elementos concretos para discutir e analisar o que é proposto como trabalho interdisciplinar na literatura acadêmica e nos documentos curriculares. Em seguida, é apresentada uma revisão bibliográfica sobre o tema, para, depois, retomar o planejamento da UD prevendo-se desafios e implicações para sua implementação. Por fim, as conclusões do trabalho.

2 EXEMPLO DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo apresento uma UD que elaborei para o Ensino Médio e que apresenta interdisciplinaridade entre Língua Inglesa e Arte como um de seus eixos centrais. Depois disso, discuto o planejamento quanto a sua justificativa e quanto aos objetivos de ambos os componentes curriculares. Por fim, há uma antecipação dos prováveis problemas para sua implementação e transposição didática. Ao fim, penso sobre prováveis obstáculos para a implementação de planos como este.


2.1 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Em linhas gerais, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Médio deve:

- Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- Assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- Promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- Estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (BRASIL, 2017, p.465)

Esses objetivos gerais embasam objetivos de aprendizagem específicos das Linguagens e suas tecnologias (disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), conforme quadro apresentado a seguir.

Quadro 1. Competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 490.

A proposta de unidade didática a seguir encaixa-se no contexto de Ensino Médio na disciplina de Língua Inglesa com uma proposta interdisciplinar diretamente ligada à disciplina de Arte, a partir da concepção de letramento visual e culturas visuais (ELKINS, 2003; DIKOVITSKAYA, 2005). A discussão tecida por Elkins (2003) sobre o início do uso expoente de imagens no século XIX contra o argumento do pós-estruturalismo como uma onda de conceitualizações formais e, portanto, sem

imagética, pode favorecer o estudo de arte na escola. Se nossa sociedade usa cada vez mais elementos semióticos para se expressar e para significar, é essencial que se proponha também um letramento visual na educação. Também seria imprescindível juntar arte e línguas para compreender o pós-estruturalismo e o que vivemos a partir dele, desenvolvendo a habilidade de abstração de conceitos a partir de imagens do cotidiano. Mesmo se Marks (2011) estiver correta e estarmos na era da informação invisível, onde dados imperam, um letramento em culturas visuais também se apresentaria como uma opção para o desenvolvimento de habilidades como, por exemplo:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (BRASIL, 2017, p.493-525)

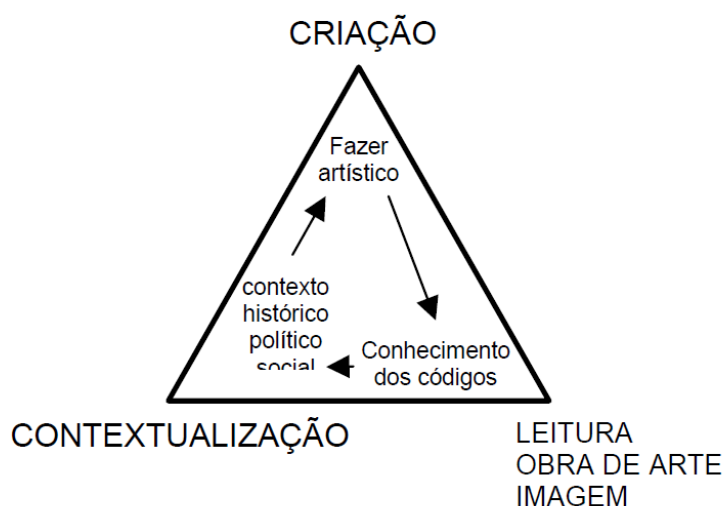
Não há a pretensão aqui de avaliar filosoficamente o papel da arte na sociedade atual, tampouco de apenas falar sobre arte, mas sim o intento de trazer um olhar *alheio* ao mesmo objeto que será trabalhado no ensino da língua inglesa. Esse movimento corrobora para visões de formação escolar como:

[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (GARCEZ, 2008, p. 52).

A UD proposta neste trabalho versa sobre o uso de linguagens artístico-literárias de forma situada, autônoma e, pelas dinâmicas de ensino propostas, colaborativa. O objetivo é criar oportunidades para que os estudantes possam transitar com confiança, usando a língua inglesa e conhecimentos sobre arte, em esferas artístico-literárias a partir de leituras de obras de arte e de textos que as acompanham (resenha, resumo, crítica literária, blogs de opinião, interações digitais, etc.) e de reflexões acerca da linguagem por elas utilizada, tanto verbal

quanto semiótica. O produto final da UD é uma proposta em conjunto entre o professor de Arte e de Língua Inglesa da escola, o qual será dividido em produzir uma obra de arte naquela disciplina e falar sobre ela nesta. Há uma complementaridade direta entre compreender os gêneros artísticos e dominar os gêneros do discurso que versam sobre a produção artística. De acordo com a educadora de Arte Ana Mae Barbosa, as práticas artístico-educacionais envolvem três dimensões de conhecimento interligadas: conhecimentos que dizem respeito ao ato da criação (fazer artístico), à contextualização (contexto histórico político social) e aos códigos (leitura, obra de arte e imagem).

Figura 1 – Representação visual da proposta triangular de Ana Mae Barbosa sobre dimensões do conhecimento artístico, adaptada por Haeser (2017)



Fonte: HAESER, 2017, p.36.

O discurso sobre arte, que também acompanha a arte, é uma outra dimensão que frequentemente acompanha as práticas artísticas e que, ao ser construído, interliga o fazer artístico, o conhecimento dos códigos e o contexto de produção. O discurso artístico apresenta, interpreta, conceitualiza, analisa, comenta, muitas vezes tornando-se ele próprio parte da obra ao acompanhá-la em vários cenários onde circula, seja em exposições, museus, em aulas de arte, conversas ou textos escritos sobre arte, etc. Pelo fato de a língua ser o meio de complementar a socialização da arte, e por ela se mostrar presente no cotidiano contemporâneo integrada à arte em diversas formas (culturas visuais, exposições, intervenções, *pop culture*, instalações, mídias de massa), entendo que a intersecção entre os

componentes curriculares Arte e Língua Inglesa é desejável seja pelas relações entre produções culturais que ambas compartilham, seja pela complementaridade que apresentam na expressão da subjetividade humana. Diante dessa associação, pode ser produtiva, na escola, uma prática de interdisciplinaridade que mobilize linguagens, conhecimentos e metalinguagens compartilhados entre as áreas e necessários para uma participação mais confiante nas práticas sociais que envolvem, no caso deste trabalho, os componentes Arte e Língua Inglesa.

Cabe alertar que, embora a unidade didática tenha sido planejada para uma turma de Ensino Médio, ela não foi elaborada para uma turma específica e deverá, portanto, ser ajustada conforme seu desenvolvimento em sala de aula, para suprir as necessidades dos alunos. Considerando a heterogeneidade dos estudantes que sempre temos em uma sala de aula, e entendendo que a diversidade é uma questão a ser potencializada e não invisibilizada, vários pontos da unidade podem ser aprofundados, outros retirados ou alterados. Por exemplo, um maior apoio visual ou inclusão de temas de interesses restritos para uma educação mais inclusiva (MANCIL; PEARL, 2008), a abordagem de tópicos linguísticos específicos necessários para as práticas de troca de ideias, leitura e produção escrita, modificações no tempo de execução do plano são aspectos que devem ser endereçados considerando cada grupo. Uma postura interdisciplinar é aberta, e portanto comporta modificações de acordo com o contexto e com os componentes curriculares envolvidos nas aulas, momentos colaborativos de negociação do conhecimento.

Segue, abaixo, o planejamento a partir de quadros inspirados em Schlatter (2009) que organizam a sequência de tarefas com sua explicação ao lado. A realização desse planejamento pode ser desenvolvida em inglês caso o nível de proficiência dos alunos seja alto o suficiente para seguir as aulas desse modo. A apresentação de um caminho possível para um plano de aula é feita neste primeiro momento para que os apontamentos da discussão teórica que virão depois possam ancorar-se em exemplos de atividades, com vistas a tornar a discussão mais concreta.

2.1.1 Planejamento⁴

Semana 1 (110min)

Vídeos: *Barbie Teaser Trailer* (WARNER BROS PICTURES, 2022)⁵ x *Dior Sauvage feat Johnny Depp* (DIOR, 2017)⁶

Quadro 2. Atividades da Semana 1.

Atividades	Comentários
I- Opening the discussion about art Você gosta de ler livros de literatura e assistir filmes e séries? a. O que essas duas mídias têm em comum? b. Cite algumas de suas diferenças. c. Há a possibilidade de combinar essas mídias? Como? d. Como uma propaganda se diferencia do cinema e da literatura? e. Que palavras em inglês você associa a esse tipo de contexto?	Discussão introdutória para contextualizar os alunos sobre os vídeos a serem assistidos e sondar conhecimentos prévios sobre diferentes propósitos dos gêneros audiovisuais focalizados: trailer, propaganda, clipe. Atividade de preparação para a leitura de vídeos através da ativação do conhecimento prévio sobre as características dos gêneros a serem trabalhados.
II- Art in video Assista a esses dois vídeos e converse com os colegas: a. O que são esses vídeos? Propagandas, trailers, curtas? (Votação no quadro) b. Qual a intenção deles? c. Qual o elemento que mais chamou sua atenção? d. Qual o mais apelativo? e. Como as imagens, a trilha sonora e o texto, as relações com outros textos/vídeos/filmes/etc. contribuem para a construção dos sentidos dos vídeos? Dê	Proposta de discussão em pequenos e grande grupos sobre os vídeos assistidos e sua recepção autêntica e pessoal acerca dos efeitos de sentido das linguagens empregadas. Uma possibilidade de ampliação desta aula é comparar também ao trailer <i>LEMONADE</i> (BEYONCÉ, 2017) ⁷ e traçar as mesmas comparações e pensamentos, atentando para os elementos específicos deste vídeo.

⁴ Uma possibilidade de *layout* do material do aluno encontra-se disponível em <<https://sites.google.com/view/tcchandoutsample/class-1>>, acesso em 19 abr. 2023.

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8zlf0XvoL9Y>>, acesso em 25 fev. 2023 às 18:50h.

⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=7819vSem9OQ>>, acesso em 25 fev. 2023 às 18:52h.

⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BB5zLq1zcdo>>, acesso em 25 fev. 2023 às 19:31h.

alguns exemplos.	
<p>III- Interpreting Assista novamente aos vídeos e responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Quais palavras são utilizadas para situar o espectador no tempo? b. E no espaço? c. Você diria que as personagens estão desoladas ou acolhidas? Quais características visuais suscitam esse sentimento? d. Qual é a função das frases a seguir nos vídeos? De que modo as palavras sublinhadas contribuem para o sentido pretendido? <ol style="list-style-type: none"> i. Barbie: “But the dolls were <u>always and forever baby dolls</u> until....” ii. Dior: “Something I <u>can</u>’t see. I <u>can</u> feel it.” iii. Qual a diferença no uso delas? Por quê? e. Você conseguiria pensar em uma imagem ou símbolo que pudesse expressar essas palavras? 	<p>Aprofundamento da discussão sobre a relação entre os componentes linguísticos, imagéticos e sonoros para a construção do sentido nos vídeos. Para níveis mais básicos, pode-se fornecer aos estudantes a transcrição dos vídeos.</p> <p>Aqui há um trabalho com advérbios e verbos modais em inglês a partir dos vídeos, elementos que contribuem para a construção de sentido dos textos e gêneros do discurso em foco.⁸ O esperado é que as palavras sublinhadas sejam identificadas como modificadoras dos verbos principais, e o objetivo é traçar uma discussão sobre seus efeitos de sentido em conjunto com os elementos semióticos nos vídeos. Pode-se indagar ainda os sobre como advérbios e verbos modais i) têm correlatos visuais (ou não); ii) aparecem em contextos específicos; iii) contribuem para efeitos narrativos tanto quanto imagens (há/qual a diferença?).</p>
<p>IV- Other discourses Há várias formas de se falar sobre arte. Observe alguns dos comentários publicados nas páginas dos vídeos que assistimos.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Qual é o propósito desses textos? b. Para além de dizer que gostaram/não gostaram, que pontos os comentários levantam sobre o vídeo? Comentam sobre os temas em pauta, sobre efeitos estéticos? Outras questões? c. Você considera uma propaganda, um trailer e um clipe uma obra de arte? Por que 	<p>Apenas depois de os alunos terem uma experiência recente com objetos audiovisuais, eles serão introduzidos ao estudo induzido de gêneros como <i>comentário sobre arte, resenha, debate sobre arte comparada</i>. Esse padrão será repetido ao longo das aulas.</p> <p>Nesse momento há um esforço conjunto para mobilizar análises textuais, teóricas e artísticas para interpretar os textos (<i>comentário sobre arte, resenha, etc.</i>) com maior profundidade.</p>

⁸ Cabe salientar que a visão de pontos linguísticos nas aulas é a de mobilizar esses conhecimentos na medida em que são relevantes para a atribuição de sentidos e de forma que deem suporte às atividades a serem desenvolvidas. Por isso, é indicado que o professor, ao desenvolver esse planejamento, trate de tópicos linguísticos conforme eles surjam, seja porque são fundamentais para a construção de sentidos, seja pela necessidade ou curiosidade dos alunos.

sim/não?	
<p>V- Discussing about art Você discute sobre arte? Você fala sobre livros, filmes ou séries de que gosta?</p> <p>a. Com quem você geralmente fala sobre esses assuntos?</p> <p>b. O que você costuma contar e sobre quais questões costuma opinar?</p> <p>c. Conte sobre sua obra favorita a um colega. Depois, o colega relata para a turma se ficou interessado ou não em conhecer a obra e por quê.</p>	<p>Após uma discussão conjunta para promover uma conscientização sobre o que já fazem e sobre os aspectos que se repetem em comentários sobre arte, é proposta uma atividade em dupla. A atividade oral é realizada de maneira conjunta e, depois, em duplas, com auxílio do professor, para que alunos menos fluentes também consigam participar.</p>
<p>VI- Homework 1 Compare os comentários dos vídeos em questão.</p> <p>a. Qual a diferença entre eles?</p> <p>b. Simule um comentário que você faria em cada um dos vídeos.</p>	<p>Uma atividade escrita de um parágrafo é proposta para que se fixe a discussão feita e o vocabulário específico utilizado em meios como esse.</p>

Semana 2 (110min)

Obras: *The Alphabet* (LYNCH, 2002)⁹; Piece of interview (DAVID LYNCH THEATER, 2003)¹⁰

Quadro 3. Atividades da Semana 2.

Atividades	Comentários
<p>I- Peer review (homework 1)</p> <p>a. Troque seu texto com o de um colega e dê retorno sobre ele usando a Grade de Avaliação.</p>	<p>Na parte inicial da aula há espaço para compartilhar o texto com colegas para receberem feedback a partir de uma grade de avaliação (ANEXO A)¹¹.</p>

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oJ_t1eOAipo>, acesso em 25 fev. 2023 às 19:36h.

¹⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YtlrDGRCAb8>>, acesso em 25 fev. 2023 às 19:42h.

¹¹ Baseada em Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) e em Schlatter e Garcez (2012). É recomendado que o professor discuta a grade com o grupo a partir de exemplos de textos, para que possam preenchê-la coletivamente. Também é importante salientar que não há avaliação formal do texto com base no que foi apontado na grade. O uso da grade tem como objetivo a autoavaliação e a avaliação pelo outro com vistas a fazer sugestões para melhorar o texto, da perspectiva do interlocutor projetado pelo texto (SCHLATTER; GARCEZ, 2014) e de um leitor interessado e solidário (SIMÕES; FARIAS, 2013).

<p>b. Reescreva seu texto de acordo com o retorno do colega.</p> <p>c. Entregue ao professor a versão final.</p>	<p>Assim, há a familiarização dos conceitos avaliativos e uma conscientização sobre aspectos do textos.</p>
<p>II- Interpreting</p> <p>a. Quais foram nossas interpretações dos vídeos Barbie e Dior? Foram interpretações iguais/diferentes?</p> <p>b. O que você acha que é interpretar uma história?</p> <p>c. Há uma única maneira correta de interpretar histórias? Por que sim/não?</p> <p>d. Você já interpretou algo que foi considerado como um equívoco? Conte aos colegas.</p> <p>e. Quais elementos você acha que são importantes para se interpretar uma história?</p>	<p>Uma atividade de aquecimento e acesso a conhecimentos prévios que recupera os vídeos da aula anterior e já insere vocabulário específico ao fim com palavras que devem surgir como <i>theme, language, rhythm, structure, context</i>.</p> <p>Também são discutidas aqui possibilidades de interpretação de uma mesma história/obra e como o conhecimento prévio e os elementos do texto/da obra contribuem para determinadas atribuições de sentido (e não outras).</p>
<p>III- Spelling and interpreting</p> <p>a. Você se lembra do alfabeto da língua inglesa? Começando pela esquerda da sala, cada aluno diz uma letra do alfabeto em ordem.</p> <p>b. Em que contextos utilizamos o alfabeto no dia a dia?</p> <p>c. Escrevemos como falamos? Explique exemplos como <i>hospital, muito, queue, getting</i></p> <p>d. Assista ao curta do diretor David Lynch que usa o alfabeto como objeto central para comunicar sua arte conhecida por ser onírica e surrealista. Ao assistir, preencha as informações a seguir. What is the short film:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Theme: ii. Language: iii. Rhythm: iv. Structure: v. Context: 	<p>A retomada do alfabeto e de aspectos fonéticos da língua inglesa serve de aquecimento para o texto a ser trabalhado em aula. Perguntar aos alunos em que situações cotidianas mobilizamos o alfabeto: para soletrar um nome, para buscar uma palavra no dicionário com rapidez, para jogar <i>stop</i>, entre outros. Relacionar o alfabeto a práticas orais e escritas nos exemplos como os trazidos (<i>h</i> mudo em onset de palavra em português, nasalização de vogais, apagamento de vogais e flapping/glotalização de consoantes geminadas no inglês) atentam à morfofonologia das línguas e pode enriquecer a consciência fonológica (ALVES; FINGER, 2023) dos alunos quanto à pronúncia e ao sistema de escrita.</p> <p>A última atividade consiste em assistir ao curta que trabalha com vocabulário já visto, com o objetivo de notar elementos centrais presentes no vídeo que podem contribuir para a interpretação.</p>

	<p>Atividade adicional: assistir O Pulsar (<i>Augusto de Campos</i> com música de Caetano Veloso¹² ou <i>Cinco Poemas Concretos</i> (CURTA O CURTA, 2008)¹³ para comparar os efeitos estéticos de efeitos audiovisuais versus da narrativa e de que modo são impactados pelas diferentes obras.</p> <p>Também há a possibilidade de discutir com o grande grupo sons que se diferenciam entre as línguas portuguesa e inglesa e fonemas ausentes no português, como [θ] e [ð], a depender do nível e das necessidades dos alunos.</p>
<p>IV- Arguing Discuta em pequenos grupos e anote seus pontos de vista</p> <ol style="list-style-type: none"> Como você se sentiu enquanto assistia ao curta “The Alphabet”? Seus colegas sentiram o mesmo? O que no vídeo desencadeia esses sentimentos? Assista novamente ao curta pensando em pelo menos duas interpretações possíveis a partir dele. Há colegas que concordam? Quais elementos dão suporte às suas hipóteses? Depois de conversar com os colegas, você vê outras interpretações possíveis da obra? Quais? Propagandas e reportagens jornalísticas também utilizam vários recursos audiovisuais. Você lembra de alguma peça propagandística ou reportagem em que a imagem tem um papel fundamental para a interpretação do que está sendo dito? Como? 	<p>Discussão em pequenos grupos para a socialização de ideias e atenção à impressão deixada pela obra como peça de arte. Ligação entre impressão e interpretação, amparada por elementos linguísticos e semióticos (cores, sons, movimentos, símbolos).</p> <p>Ligação com outros gêneros do discurso que também fazem parte da cultura visual e se utilizam de semiótica, e dos efeitos de sentido desses recursos na compreensão.</p>

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Hlgkz-g-ukc&list=RDHlgkz-g-ukc&start_radio=1>, acesso em 25 fev. 2023 às 19:46h.

¹³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yC3e7rmSYM4>>, acesso em 25 fev. 2023 às 19:52h.

<p>V- Making sense</p> <p>Assista ao trecho da entrevista com o diretor do curta e responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual a pergunta feita a ele? Por que você acha que ela foi feita? Resuma a resposta dele. O que ele quer dizer com <i>abstractions</i>? Você concorda com ele? Como ele define <i>cinema</i>? O que é especial sobre <i>cinema</i>? Quais são as duas partes da interpretação de acordo com o diretor? Você conhece alguma história com interpretação dúbia? Converse com os colegas sobre esses diferentes pontos de vista e de como podem ser sustentados. 	<p>Lembrar os alunos de que a ideia aqui é compreender as ideias principais (tratadas nas perguntas) e que não se espera que compreendam todas as palavras do vídeo. Como as perguntas são focadas nas questões que serão foco da discussão, palavras-chave podem ser postas no quadro e lidas em voz alta para preparar os alunos para a atividade de compreensão.</p> <p>A discussão sobre o <i>quid pro quo</i> entre língua e arte continua aqui, inserindo de forma mais explícita o espectador como fundamental para a construção de significados.</p> <p>A conversa final diz respeito a obras mais próximas dos alunos e propõe uma prática hermenêutica sobre textos. O professor pode revisar e escrever no quadro algumas expressões úteis para serem usadas para apresentar e defender pontos de vista.</p> <p>Exemplos que podem ser usados para o item “f”: <i>The Fall of the House of Usher</i> (1839), que trata de imagética gótica rica e canônica; <i>Get Out</i> (2017), que utiliza-se da alegoria para problemas contemporâneos de racismo; <i>Joker</i> (2019), que discute relações de classe enquanto se utiliza de cores para a construção de sentido e símbolos clássicos (palhaço, herói, rei); <i>Russian Doll</i> (2019), que é surrealista na composição de narrativa com amparo na imagética.</p>
<p>VI- Homework 2</p> <p>Escreva um parágrafo, em inglês, sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Uma obra (música, filme, livro, série, teatro, dança) que você sabe que tem uma interpretação diferente da de outra(s) pessoa(s). Se não é uma interpretação diferente, defenda porque você acha que não há espaço para 	<p>O objetivo da atividade é continuar com o trabalho da escrita dentro do escopo trabalhado em aula. A proposta da escrita deste parágrafo visa auxiliar na produção do produto final (produção de uma obra artística e apresentação da obra).</p>

outras interpretações dessa obra.

Semana 3 (110min)

Obra: *Ngumdja (Chair)*, povos Chokwe (séc.XIX-XX).



Fonte: POVOS CHOKWE. *Chair: Rungs with Figurative Scenes (Ngumdja)*. Século XIX-XX. Madeira, bronze, couro, 99×43×62cm. Estados Unidos da América, Museu Metropolitano de Arte.

Quadro 4. Atividades da Semana 3, adaptado¹⁴ da proposta do The Metropolitan Museum of Art¹⁵.

Atividades	Comentários
<p>I- Questions for visualising Analise a cadeira e responda: a. O que você percebe? Muitas figuras fazem parte do design da cadeira. b. Que papel essas figuras podem ter na comunidade? O que você vê que dá suporte a sua ideia? c. O que você percebe sobre as atividades representadas? d. Como o artista organizou a composição? O que isso pode nos dizer? e. Quem pode sentar em uma cadeira como essa? f. Você acha que a cadeira ou o trono de um líder pode incluir cenas da vida cotidiana e de rituais? Por que sim/não?</p>	<p>O material do renomado museu The Metropolitan Museum of Art/EUA foi adaptado com o intuito de trazer o olhar de educadores de Arte (e não o olhar de educadores linguísticos sobre a arte) para a aula. A proposta é que a aula seja desenvolvida em parceria com o professor de Arte da escola para que o olhar artístico possa ser desenvolvido a partir dos conhecimentos desse professor.</p> <p>Os alunos, em conjunto e com auxílio dos professores, devem tomar notas das respostas em inglês no caderno.</p>
<p>II- Activity Projete uma cadeira para um líder que você admira. Crie uma lista de qualidades e cerimônias especiais</p>	<p>Neste momento há uma primeira produção artística por meio de discussões tidas em aulas passadas. Ela tem o objetivo de preparar os</p>

¹⁴ A sequência didática abrange objetivos de aprendizagem dos seguintes componentes curriculares: Língua Inglesa (Habilidades Comunicativas, Avaliação de Informações, Compreensão Multicultural); Artes Visuais (Utilizar conhecimento de Estruturas e Funções, Escolher e Avaliar uma Extensão de Material Subjetivo, Símbolos e Ideias, Compreender as Artes Visuais em Relação à História e às Culturas, Fazer Conexões entre Artes Visuais e Outras Disciplinas); História do Mundo (Era 7 – Uma Época de Revoluções, Era 8 – Meio Século de Crise e Conquistas, Era 9 – O Século XX desde 1945: Promessas e Paradoxos) [tradução do autor]. Essas habilidades são similares às seguintes competências da BNCC para o Ensino Médio: EM13LP01 – Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações; EM13CHS106 – Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; EM13LGG101 – Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; EM13CHS401 – Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

¹⁵ Disponível em

<<https://www.metmuseum.org/learn/educators/lesson-plans/the-power-behind-the-throne>>, acesso em 25 fev. 2023 às 18:46h.

<p>associadas a essa pessoa. Identifique os itens que você considera mais importantes e pense em maneiras de expressá-los visualmente. Que cenas ou símbolos (por exemplo, animais, plantas, objetos especiais) você pode incluir? Ao desenvolver seu plano, pense em como a organização das imagens pode reforçar o significado — por exemplo, uma figura apoiando a perna da cadeira pode simbolizar força. Transforme seu esboço em um design tridimensional usando papelão para modificar uma cadeira existente. Quando estiver satisfeito com a forma geral, use tinta para adicionar detalhes à superfície. Ao terminar, preencha a ficha de perguntas.</p>	<p>alunos para trabalharem arte e inglês em complementaridade.</p> <p>Os alunos devem preencher uma ficha de seus projetos, em inglês, que versa sobre uma análise objetiva e subjetiva da obra (ANEXO B). O trabalho pode ser feito em grupos, mas cada um deve ter sua cadeira e sua ficha.</p> <p>O texto sobre a cadeira, acompanhado de sua ficha técnica¹⁶, deve estar disponibilizado aos grupos para consulta e análise.</p>
<p>III- Oral practice Em duplas, pratique as perguntas e respostas de sua ficha.</p>	<p>O professor circula na sala e auxilia os alunos durante as partes II e III.</p>

Semana 4 (110min)

Obra: *One and Three Chairs*¹⁷, Joseph Kosuth (1965).

¹⁶ Disponível em <<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/311078>>, acesso em 02 mar. 2023, às 22:47h.

¹⁷ Disponível em <https://www.moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965/>, acesso em 10 mar. 2023, às 21:41h.



Fonte: KOSUTH, Joseph. *One and Three Chairs*. 1945. Cadeira dobrável de madeira, fotografia montada de uma cadeira e ampliação fotográfica montada da definição do dicionário de "cadeira", Cadeira 82 x 37,8 x 53 cm, painel fotográfico 91,5 x 61,1 cm, painel de texto 61 x 76,2 cm. Estados Unidos da América, Museu de Arte Moderna.

Quadro 5. Atividades da Semana 4.

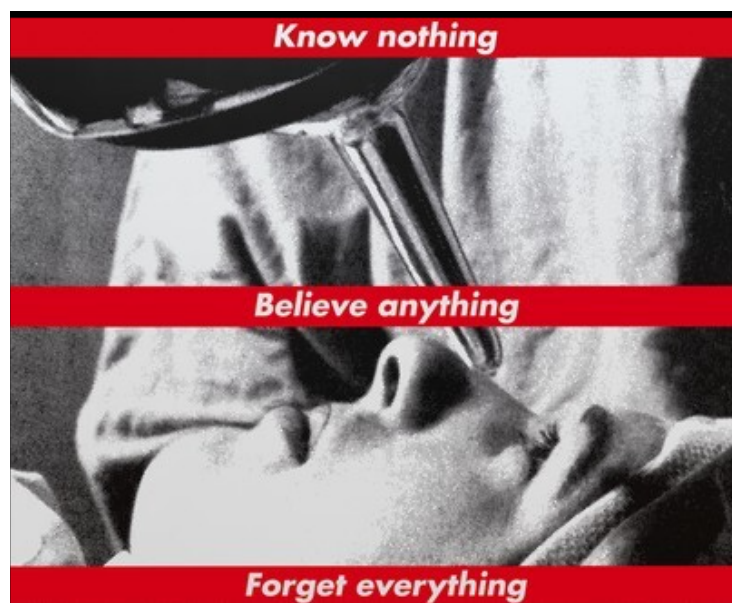
Atividades	Comentários
<p>I- Peer review (homework 2) Trocar os textos entre si e avaliá-los a partir da mesma grade da semana anterior.</p>	<p>Conclui-se o trabalho de casa retomando a discussão sobre diferentes interpretações sobre a mesma obra e de que modo os conhecimentos prévios do <i>leitor</i> interagem com os recursos utilizados pelo autor na construção de sentidos.</p> <p>O professor entrega um retorno escrito individual sobre o primeiro tema e um retorno geral de forma oral.</p>
<p>II- De volta às cadeiras</p> <ol style="list-style-type: none"> Compare trabalhos de dois colegas. Essas são cadeiras? O que há de similar e diferente entre essas cadeiras e aquela vista na última aula? Um colega deve mostrar sua cadeira à turma e ela deve tentar adivinhar para quem ela foi projetada. Observe uma cadeira da sala de aula e conversem sobre as 	<p>Aproveitando o tema cadeira para discutir sobre arte e cultura, introduz-se aqui uma ampliação do repertório sobre interpretações dos alunos através de arte conceitual.</p> <p>A atividade C pode ser repetida algumas vezes caso gere engajamento.</p>

<p>diferenças entre a cadeira da sala e as cadeiras projetadas pelos alunos.</p>	
<p>III- Joseph Kosuth</p> <ol style="list-style-type: none"> Você conhece arte conceitual? Imagina o que seja? Veja a obra <i>One, Three Chairs</i>, de Joseph Kosuth. O que você acha dela? O que acha que ela significa? Elabore uma resposta em pequenos grupos e depois compartilhe. Como essa obra de arte se distingue de uma obra como a dos povos Chokwe que vimos na última aula? Compartilhe experiências com arte conceitual: performance, instalação, vídeo ou em outra modalidade. 	<p>A obra de Kosuth pode ser usada para passar a ideia de arte conceitual de maneira mais concreta aos alunos.</p> <p>Depois da atividade C, o professor deve explicar brevemente o que é arte conceitual e dar seu contexto histórico e estado atual.</p> <p>Na atividade D deve-se focar muito no objetivo de cada obra e no contexto nos quais foram realizadas.</p> <p>Para que não se corra o risco de não haver colegas com experiências nisso, o professor deve ter consigo vídeos ou fotos de arte conceitual consigo, como <i>Merde d'artista</i> (1961), de Piero Manzoni, <i>Rhythm 0</i> (1974), de Marina Abramovic, <i>Chicamatafumba</i> (2010), de Leandro Machado et al., <i>Contra-hipnose Midiática Low Tech</i> (2021), de Estêvão da Fontoura Haeser, etc.</p>
<p>IV- Homework 3</p> <p>Escreva um pequeno parágrafo sobre por que a cadeira que você senta em casa não é uma obra de arte e por que as que vimos em aula são. Quais elementos que estudamos dão esse <i>status à arte</i>?</p>	<p>Os alunos deverão trabalhar com uma metalinguagem analítica objetiva e subjetiva, preparados anteriormente através de vocabulário específico, para falar de arte.</p>

Semana 5 (110min)

Obra: *Untitled*¹⁸ (*Know nothing, Believe anything, Forget everything*), de Barbara Kruger (1987/2014).

¹⁸ Disponível em <<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.164787.html>>, acesso em 10 mar. 2023, às 21:53h.



Fonte: KRUGER, Barbara. *Untitled (Know nothing, Believe anything, Forget everything)*. 1987/2014. Digital ou vinil, 274 × 342 cm. Estados Unidos da América, Galeria Nacional de Arte.

Quadro 6. Atividades da Semana 5, adaptado da proposta¹⁹ da National Gallery of Art (2023)²⁰.

Atividades	Comentários
<p>I- Peer review (homework 3)</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Trocar os textos entre os alunos para avaliá-los a partir da grade de avaliação; b. Entrega de retorno escrito individual, discussão em pares sobre os comentários, reescrita para ajustes e entrega para o professor. 	<p>O procedimento segue como nos retornos anteriores, com explicação sobre dúvidas específicas que possam emergir.</p>

¹⁹ Disponível em <<https://www.nga.gov/learn/teachers/lessons-activities/modern-art/text-art.html>>, acesso em 10 mar. 2023, às 21:59h.

²⁰ A proposta original segue padrões nacionais americanos de ensino no componente curricular Arte, propondo, neste caso, os seguintes objetivos: Sintetizar conhecimento de vida social, cultural, histórico e pessoal com metodologias artísticas para criar trabalhos ou obras de arte com significado; Engajar-se em críticas construtivas com colegas, que reflitam, retomem, revisem e refinem obras de arte e de design em resposta à visão artística autêntica; Analisar como respostas à arte desenvolvem-se ao longo do tempo baseado no conhecimento de e experiências com arte e vida; Avaliar a efetividade de uma imagem ou imagens para influenciar ideais, sentimentos e comportamentos de interlocutores específicos [tradução do autor]. As seguintes competências específicas da BNCC correspondem a grande parte desses objetivos: EM13LGG203 – analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais); EM13LGG302 – posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação; EM13LGG305 – Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

<p>II- Discussion</p> <p>Apresentar a obra <i>Untitled (Know nothing, Believe anything, Forget everything)</i>, de Barbara Kruger (1987/2014) e fazer uma discussão:</p> <ol style="list-style-type: none"> Como você descreveria o uso de imagens de Kruger? Por qual razão você acha que a artista usa texto junto às imagens? Como o texto muda ou se relaciona com a imagem em questão? Como as mídias visuais, como as vistas em impressões e propagandas, influenciam nossa percepção e comportamento? Como a arte pode ser veículo de críticas sociais? 	<p>Discussão sobre relações entre texto escrito e imagens e efeitos de sentido da integração entre recursos linguísticos e visuais.</p> <p>Pode-se chamar a atenção para o uso dos pronomes indefinidos (<i>nothing, anything, everything</i>) na obra e também trazer outros exemplos, para a prática desses pronomes e para a consciência morfológica.</p>
<p>III- Background</p> <p>Leia algumas citações da artista e um pouco sobre sua história. Depois, assista ao curta autobiográfico dela, <i>Barbara Kruger in her own words</i>²¹.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ao assistir, anote algumas palavras chave sobre a experiência da artista e sobre a sua arte. Compartilhe as palavras que você anotou com os colegas. Como esses aspectos podem contribuir para interpretar a obra da artista? Assista novamente ao vídeo e preste atenção nas obras que passam ao fundo e escolha sua favorita. Junte-se com colegas que tenham escolhido a mesma obra que você e descrevam essa obra. Qual a relação construída entre texto e imagem? Compartilhe suas percepções e ideias com os outros grupos. 	<p>Esta etapa (vídeo sugerido pelo material do museu, mas sem uma atividade específica) tem o objetivo de ampliar a visão dos alunos para a compreensão das obras da artista, que combinam texto escrito e imagem.</p>
<p>IV- Creating</p>	<p>Na última etapa da aula os alunos</p>

²¹ Disponível em <<https://www.nga.gov/learn/teachers/lessons-activities/modern-art/text-art.html>>, acesso em 02 abr. 2023.

<ul style="list-style-type: none"> a. Fazer um <i>brainstorm</i> coletivo sobre tópicos ou questões sociais sobre os quais a turma tenha interesse. b. Em duplas, rascunhar algumas ideias iniciais para explorar em um poster que combine texto escrito e imagens. Utilizando anotações no caderno, a dupla escreve uma explicação curta de sua obra, usando as perguntas que praticaram em aula anterior (what they want to convey, to whom, why, how). c. Materiais: imagens de revistas e jornais, estampilhas, papéis coloridos, canetas, cola, tesoura, poster ou papel pardo, régua, EVA. d. Exemplos de obras da artista: <i>Tissue Paper Flowers</i>²². 	<p>iniciam a produção de seus produtos finais, podendo aprimorá-la nas aulas seguintes. Os alunos rascunham ideias iniciais e escrevem uma primeira proposta para a obra que vão criar. As obras podem ser em duplas ou individuais, mas eles trabalham em duplas para concebê-las e aprimorá-las. O professor circula e ajuda os alunos com ideias e explicações necessárias.</p>
---	--

Semana 6 (110min)

Quadro 7. Atividades da Semana 6.

Atividades	Comentários
<p>I- Peer review</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Retorno individual por escrito do professor quanto à atividade anterior e retorno geral de forma oral; b. Os alunos trocam de trabalhos e avaliam o dos colegas a partir da Grade de Avaliação. 	<p>Troca entre os colegas e retorno dos colegas sobre os textos visando reescrita e ajustes. Propicia momentos para análise dos sentidos e dos recursos linguísticos usados no texto.</p>
<p>II- Rewriting</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Os alunos revisam seus trabalhos e o aperfeiçoam em aula com auxílio dos professores de Língua Inglesa e de Arte; b. Questões ou dúvidas linguísticas e artísticas são tratadas no 	<p>Momento para aperfeiçoar a obra criada, tirar dúvidas e concluir a versão final do produto.</p>

²² Disponível em <<https://www.nga.gov/learn/teachers/lessons-activities/modern-art/text-art.html>>, acesso em 02 abr. 2023.

quadro para aqueles que solicitarem.	
<p>III- Sharing</p> <p>a. Os alunos decidem onde querem expor suas obras, se em algum lugar público da escola e/ou em um blog na internet;</p> <p>b. Como parte da avaliação, cada dupla escreve um comentário sobre uma obra de outra dupla, falando sobre os elementos tratados em aula.</p>	<p>Para uma maior interação do público com as obras desenvolvidas pelos alunos, a turma pode organizar uma vernissage e escrever um convite para outras turmas da escola e/ou a comunidade escolar para que venha à exposição/acesse o blog e interaja com/comente as obras desta turma. Uma outra possibilidade é a de fazer um trabalho escrito mais minucioso e completo que consista em produzir coletivamente e com ambos os professores um texto de análise das obras de arte produzidas pela turma.</p>

2.1.2 Comentários sobre o planejamento

O planejamento foi pensado para ser desenvolvido em parceria entre os professores de Língua Inglesa e de Arte da escola, mobilizando, assim, aportes de ambos os campos de conhecimento para aprender a criar e a se expressar sobre obras artísticas. Ao falar sobre complementaridade não se quer dizer que os professores terão de concordar sobre assuntos tratados em aula, mas se pretende propor aos alunos um espectro maior de enunciados e visões de mundo, priorizando uma aprendizagem crítica e emancipatória: “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1968).

O produto final torna concreto o conhecimento aprendido e a socialização dessas aprendizagens e ganha significado e importância na interlocução com o outro. A ideia é que se construa um ambiente onde a língua inglesa e a arte sejam uma a motivação para o estudo da outra, e que ambas as linguagens sejam usadas em sala de aula como na vida fora da escola, sem uma cisão disciplinar, mas sim integrando conhecimentos específicos de cada área do saber.

Essa proposta interdisciplinar objetiva também mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos propondo avanços a partir de novos usos em e conhecimentos sobre inglês e arte para que os alunos consigam ler mais criticamente sua própria

realidade ampliando-a e interagindo com ela de maneira crítica e confiante. Quer-se, com isso, atingir o pleno senso da translíngua (CENOZ; GORTER, 2021) e utilizar-se das línguas (inglês, português, arte visual) para lidar com questões da arte e da vida.

Nos momentos em que os alunos se expressam em inglês (e em português) para comentar, criticar e debater sobre arte, poderão praticar a postura interdisciplinar. Ao interagirem com seus pares em aulas que integram conhecimentos, terão oportunidades para construir novas estruturas de conhecimento e desenvolver competências para participar tanto em sala de aula quanto fora dela. Estarão lidando com questões complexas de modo complexo (e não compartimentalizado) para, desse modo, construir em conjunto um aprofundamento epistemológico crítico. Tarefas de socialização de opiniões, discussão e experimentação com arte suscitam esses elementos, com momentos com ambos os professores. A consciência sobre comunicação e expressão é muito estimulada ao longo de todo planejamento, e aspectos culturais permeiam todo o caminho. A conscientização e compreensão de questões e valores culturais, conhecidos e novos, associados às práticas artístico-literárias em foco serão mobilizadas enquanto realizarem as atividades pensando em como o olhar e os discursos são situados no tempo, no espaço e em diferentes comunidades de prática.

As atividades a serem desenvolvidas em casa retomam os conteúdos e discussões das aulas, além de proporcionar certa independência de produção ao aluno. Essas atividades podem ter caráter avaliativo no quesito participação, e são ensaios para o produto final a ser produzido. Todas requerem um retorno dos colegas, dependem de uma reescrita e obtêm retorno escrito e oral do professor, para que o aluno consiga entender o que foi ou não compreendido por ele e por seus interlocutores quanto ao trabalho realizado, tendo a oportunidade de modificá-lo sempre que necessário. A avaliação pode ser encarada como processual, e visa à construção e à participação em vez da repetição do conteúdo.

2.2 PROVÁVEIS PROBLEMAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO

A defesa de uma proposta pedagógica interdisciplinar exige uma avaliação de prováveis obstáculos para sua implementação na escola. Discorro, portanto, sobre

alguns dos desafios que antevijo para que possa, mais adiante, ampliar as alternativas de ensino possíveis a partir deles.

Quanto à implementação, começemos pelo professor. Do ponto de vista docente, como afirmam Campos *et al* (2023) e Schlatter e Garcez (2012), é preciso que se tenha algum conhecimento de áreas diferentes ou que se possa ter parceiros para conceber planos como o apresentado anteriormente. Nesse sentido, uma formação de professores com experiências interdisciplinares pode ter papel central para fomentar propostas interdisciplinares na escola. É evidente que deve haver, como já acontece nos cursos de graduação atualmente, formação específica que prepare os futuros professores para lidar com questões teóricas diversas, discussões de pesquisa e inovação e debates contemporâneos de seu próprio objeto de estudo. Entretanto, mesmo objetos de estudo específicos e complexos de uma dada área requerem conhecimentos que a transcendem. Schwindt (2020), por exemplo, utiliza-se de estatística avançada, softwares e lógica para analisar o uso do gênero neutro em português brasileiro. Outras perspectivas de análise podem lançar mão de conhecimentos na área de Sociologia, História e Filosofia, para compreender os usos sociais de tal fenômeno linguístico, que não acontece desmembrado de ideologias e movimentos sociais vigentes na sociedade em determinados espaços e tempos – tendo a língua como produto cultural.

Problemas complexos e fenômenos reais não se encontram em uma linearidade que possa ser tratada de um único ponto de vista, como as segmentações do conhecimento propõem em currículos e planos de curso. Essa cisão do conhecimento em pequenas partes, iniciada no século XX com os estudos de Bobbit, imitam a departamentalização de tarefas profissionais como as de Frederick Taylor (SILVA, 1999). A assertiva clássica da ciência (ou da ciência clássica) de *dividir para conquistar*, embora ainda possa render muito proveito na produção de inovações em algumas áreas, tem sido questionada, especialmente nos últimos anos com movimentos como, por exemplo, decolonialismo e pós-estruturalismo. Linhas como essas têm demandado maior abrangência e multimodalidade de olhares para os mesmos fenômenos antes analisados isoladamente por uma área de conhecimento apenas.

Outro desafio pode ser as condições físicas e materiais em que o professor se encontra para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. De acordo com Oliveira (2020), 80% das matrículas da Educação Básica no país são em escolas

públicas e, entre essas, 47% não têm acesso a saneamento básico. Considerando o levantamento do Jornal Estadão em 25 de janeiro de 2022, o investimento na educação pública tem diminuído ao longo dos últimos anos, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Investimento em educação no Brasil de 2000 a 2022.



Fonte: Jornal Estadão, 13 fev. 2022, acesso em 05 mar. 2023 às 17:12h.

O baixo investimento em educação impacta em precariedade de espaços propícios para o desenvolvimento de uma escolarização qualificada, especialmente em espaços de vulnerabilidade e segregação social. Como afirmam Santos, Moreira e Gandin (2018, p. 761), “os processos graduais de *desescolarização* da escola e de *gestão da pobreza* que têm ocupado grandemente as funções dessas instituições nestes contextos” têm trazido inúmeros tensões ao planejamento curricular e ao trabalho pedagógico dos professores. Nesse contexto, o dispêndio de tempo e energia de professores comprometidos com um planejamento interdisciplinar é ainda mais custoso, pois requer encontros sistemáticos de planejamento e alterações nos tempos e espaços escolares para que possam desenvolver atividades em conjunto.

Por outro lado, o enfrentamento desses desafios pode ser mais profícuo se em parceria. O professor que tente realizar um plano de aula interdisciplinar sozinho (porque tem ou busca formação em ambas as áreas implicadas), além de ter um custo de tempo e energia estudando fontes diversas de conhecimento para guiar de

forma efetiva os alunos nas discussões e na construção de conhecimento, tenderá a limitar-se ao seu próprio ponto de vista, sem a mesma abertura para visões diferentes sobre os objetos em estudo que possibilitem ampliar formas de engajamento e aprofundar o pensamento crítico.

Voltando aos documentos de base da educação nacional, a escola tem o compromisso de dar acesso a determinados conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, mas, como podemos ver nas competências propostas na BNCC para as Linguagens no Ensino Médio, várias são as indicações para uma perspectiva interdisciplinar, e apresento a seguir algumas delas:

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

[...]

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

[...]

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais),

levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(BRASIL, 2017, p.491-493, grifos meus)

Mediante o exposto, entendendo que os desafios do contexto escolar são inúmeros e que as dificuldades de tempo-espço-formação pouco contribuem para possibilitar encontros que possam reorganizar o trabalho escolar para que possibilite estabelecer relações mais significativas entre conhecimentos, tenho a convicção de que enfrentar esses desafios conjuntamente traz ganhos tanto de tempo como de estratégias para possibilitar experiências com e aprendizagens de conceitos e de conteúdos disciplinares que, de outro modo, seriam ensinados de forma mais superficial porque simplificados ou desconectados das práticas complexas em que ocorrem na vida. A partir dessa convicção, discorro, nos próximos capítulos, sobre o que a literatura da área de interdisciplinaridade propõe para o trabalho interdisciplinar para, então, retomar o planejamento e discutir de que modo pode ser desenvolvido na escola.

3 INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE É E COMO FAZER

Neste capítulo inicio retomando o problema inicial da interdisciplinaridade proposta pelos documentos normativos da educação nacional. Em seguida, aprofundo a discussão sobre o conceito *interdisciplinaridade*, buscando na literatura sobre a área elementos que possam lançar luz sobre os desafios levantados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola. Depois de expor pontos de vista sobre o tema, sintetizo aproximações possíveis, com o objetivo de se chegar a um entendimento mais robusto do termo. Discorro também sobre práticas didáticas que tentaram abranger o ensino interdisciplinar para então ponderar sobre os benefícios de e possíveis objeções a projetos de ensino interdisciplinares na escola.

3.1 A INTERDISCIPLINARIDADE PROPOSTA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Como vimos, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências, em consonância com documentos nacionais anteriores (LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) e internacionais (bases da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina).

Ao justificar essa escolha, a BNCC diz:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2017, p.13, grifos meus)

Entendendo que os objetivos finais da Educação Básica – saber e saber fazer para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13) – não são subordinados a uma ou outra disciplina, no sentido de pertencer a um domínio específico do saber ou a uma

área de conhecimento apenas, poderia se chegar a algumas questões relativas ao trabalho pedagógico proposto.

A primeira é de que não há divisão, tampouco favoritismo por área, muito menos por componente curricular, para se alcançar o desenvolvimento dessas competências finais. Os objetivos são amplos, é verdade, mas fato é que não delimitam com exatidão o *como fazer*, entretanto também não limitam a potencialidade criativa. Ora, se as aulas devem ser planejadas de acordo com cada contexto, considerando-se as necessidades de cada aluno (BRASIL, 2017, p.14)²³, como haveria uma delimitação justa (em ambos sentidos da palavra) em um só documento para o país inteiro?

A segunda questão a ser levantada a partir dos objetivos finais é de que, se não temos pontos de chegada separados por compartimentos, é mais produtivo que sigamos um caminho também não fragmentado. Nessa perspectiva, faz sentido, por exemplo, estudar um gênero textual específico – *resenha*, digamos – e a avaliação consistir na produção e socialização de um texto do mesmo gênero – *fazer uma resenha sobre um livro lido nas aulas de Filosofia*. Não faria sentido, no entanto, concluir o trabalho com resenha com a escrita de *uma redação do ENEM* a não ser pela manutenção do *status quo*, da cultura escolar herdada. Assim como a dissecação de objetos da realidade entre áreas do saber e em componentes curriculares; o que ocorre frequentemente, mesmo que os objetivos de aprendizagem das aulas nada tenham a ver com conhecimentos específicos isolados. A cultura do currículo do jeito como o temos hoje é herdada dos tempos da Grécia Antiga (*paideia*) (SILVA, 1999), e o funcionamento clássico de obediência, dos modelos prussiano e francês dos séculos XVIII e XIX (PROST, 2004; MARTINS FILHO; ROCHA, 2018). Há de se perguntar, então, por que cabe manter essa tradição a despeito de possibilidades de aprendizagens mais holísticas e que tenham como finalidade, em última análise, saber e saber fazer para os fins propostos pela própria BNCC.

Uma terceira questão possível é um contra-argumento: se a lógica segmental do ensino realmente funcionasse, por qual razão não foi criado um componente

²³ Posto assim, este pode parecer um argumento circular: o documento não delimita porque ele mesmo prescreve métodos que não propiciam delimitar. Faz-se aqui, portanto, a ressalva de que, além desse documento ser baseado em múltiplas fontes amplamente reconhecidas (e não por simples escolha editorial), é consenso entre autores da educação contemporânea a importância do contexto no ensino, do planejamento à avaliação (vide, por exemplo, KUMARAVADIVELU, 2001; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; BULLA; KUHN, 2020).

curricular sob o nome de cada objetivo final traçado – saber e saber fazer para os três propósitos elencados? As melhores respostas que consigo pensar são *porque o segmento seria muito grande e abrangeria muitos saberes distantes entre si e porque teria falhas de logística entre salas x turmas x professores* ou ainda *porque a formação de professores é segmentada e é preciso resguardar essa especificidade*.

A BNCC segue sua introdução com a seguinte passagem:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p.15)

Para, logo em seguida, redirecionar bruscamente o assunto para o pacto interfederativo dela mesma. Portanto, não há qualquer orientação quanto ao que realmente seja a *superação da fragmentação disciplinar do conhecimento*, tampouco maneiras de fazê-lo ou justificativas mais elaboradas para que seja feito, o que, em grande medida, motivou este trabalho.

Buscando na área das Linguagens e suas Tecnologias mais especificamente, a BNCC visa a:

[uma] formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens. [...] No Ensino Médio, os jovens [...] [e]ncontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. (BRASIL, 2017, p.481).

O mesmo viés é coerente com a introdução do documento, o que nos leva aos mesmos questionamentos elencados acima. O que é adicionado nessa área é que os componentes são entrelaçados enquanto os objetivos gerais são tecidos ao longo do texto. As habilidades de reflexão sobre a língua e sobre a linguagem são evidenciadas nessa parte, enquanto depois o documento separa cada componente curricular.

Mesmo assim, pode-se dizer que os objetivos específicos mostram uma certa comunicação indireta com outras disciplinas, geralmente dentro da área de Linguagens, mas também com as Ciências Humanas, em habilidades como

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (BRASIL, 2017, p.572)

Isso, para dizer que, ao fim e ao cabo, a normativa é bastante contraditória quanto ao ensino ser ou poder ser de fato realizado de modo interdisciplinar. Há uma indicação na introdução de que seja, mas os objetivos são apresentados de modo robusto em componentes curriculares separados sem direcionar o leitor para outros componentes curriculares. As competências gerais das áreas de conhecimento indicam possibilidades interdisciplinares e uma leitura comparativa atenta dos objetivos de diferentes componentes curriculares pode indicar aproximações possíveis, mas esse movimento fica sob inteira responsabilidade de um querer-poder fazer dos professores nas condições escolares desafiadoras que discutimos acima.

3.2 O CONCEITO DE ACORDO COM A LITERATURA DA ÁREA

De acordo com Japiassu (1976, p. 74), pioneiro na pesquisa sobre o tema no país, “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. A pedagoga e antropóloga Ivani Fazenda descreve interdisciplinaridade como uma postura:

É uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois o conhecimento pessoal anula-se diante do saber universal. (FAZENDA, 2011, p.11)

A autora explica que trata-se de uma postura do professor de ceder de seus conhecimentos específicos aprofundados e dar espaço para outras matérias e pontos de vista sobre um mesmo objeto (ou pelo menos o mesmo significante de um objeto de estudo particularizado e significado diferentemente através de lentes distintas de conhecimento). Uma das perguntas possíveis, a partir disso, é se esse conhecimento específico e pessoal faz-se relevante. Evidente que sim, já que essa característica seria a singularidade do indivíduo, portanto marcadora de valor; o mesmo valor que, justamente, proporciona, em colaboração com outro, um montante maior que a soma simples das partes.

Ademais, a autora delinea a práxis desse conceito, ao enunciar que

A primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. (FAZENDA, 2011, p.11)

Ao destacar a criação, a pesquisadora opõe essa prática ao simples reproduzir ou à repetição vazia, e destaca a construção de novas experiências e a ruptura da mecanização, em consonância com autores de outras áreas (Chklovski, 1925, na Literatura, Adorno; Horkheimer, 1944, na Arte e Hernandez, 2011, na Educação). Fazenda postula que

[...] essa integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdos ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global. Pensar a integração como a fusão de conteúdos ou métodos, muitas vezes significa deturpar a ideia primeira de interdisciplinaridade. (FAZENDA, 2011, p.12)

Isso quer dizer que, como proposto no planejamento (em 2.1.1), por meio de atividades que giram em torno de temas específicos, mas requerem saberes de diferentes fontes, se favorece, ainda nas palavras da autora, “novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2011, p. 22-23). A co-propriedade na plena

comunicação entre as áreas é que faz, portanto, Fazenda concluir que a interdisciplinaridade constitui uma *atitude* frente à prática de ensino.

Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico. (FAZENDA, 2011, p.73)

A interdisciplinaridade ser uma atitude, um movimento e também um método, ao meu ver, não substitui a ciência, mas utiliza-se da empiria dela para testar a abrangência de mais variáveis e fatores para explicar fenômenos que não são isolados na vida real, mas sim complexos, e que demandam considerar vários fatores de diferentes “setores” para uma compreensão mais robusta e abrangente. Podemos observar exemplos disso desde casos médicos até materializações mais complexas do holismo como a incognoscibilidade preditiva do efeito borboleta da física quântica.

Por fim, como já argumentado nas seções anteriores, a justificativa da interdisciplinaridade no ensino se dá ainda pela criticidade e pela autonomia que podem ser trabalhadas com ela. Se pensarmos nos desafios em lidar com situações complexas de contextos autênticos e a demanda por processamento de informações com uma frequência muito alta, em uma perspectiva cognitiva²⁴, na qual todas as habilidades mentais interagem para resolver uma tarefa, a interdisciplinaridade faria ainda mais sentido, dada sua compatibilidade com o funcionamento mental – que, segundo alguns autores²⁵ – se dá (linguisticamente, ao menos) por estruturas, não por linearidade. Atividades linguísticas, por exemplo, utilizam, na perspectiva cognitivista, capacidades outras que não estritamente da língua – como reconhecimento de intencionalidade ou a lógica.

Outro expoente na área de interdisciplinaridade é Olga Pombo, que diz que

[...] interdisciplinaridade (ID) é essencialmente um fenômeno cognitivo, a real manifestação da racionalidade transversal que sempre esteve subjacente à atividade científica mas que começou – da segunda metade do século XX em diante – a ganhar grande dimensão epistemológica, assim como forte impacto na estrutura

²⁴ M. TOMASELLO. *Constructing a language*, 2003.

²⁵ N. CHOMSKY. *What Kind of Creatures Are We?*, 2015.

tradicional da ciência e de instituições educacionais.(POMBO, 2013, apud POMBO et al, 2023, p.ix)²⁶

Em síntese, a interdisciplinaridade que integra o estudo de língua e arte, como proposto aqui, significa que o foco estará na relação entre conhecimentos advindos de ambos os campos. No planejamento apresentado, a língua inglesa será usada para construir os discursos necessários para participar em esferas mediadas pela arte visual, seja como alguém que interage com obras artísticas e comenta o que vê ou alguém que a produz e compreende o valor do discurso que acompanha a arte. Como vimos no planejamento, uma proposta interdisciplinar envolve atividades experienciais (experienciar tanto a língua como a arte), pesquisa, debates em grupo, discussões em sala de aula e outros métodos que envolvem a colaboração entre todos. O objetivo final é proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada que os prepare para a vida e o mundo que os cerca.

3.3 RELATOS DE PESQUISA SOBRE ENSINO INTERDISCIPLINAR ENTRE LÍNGUAS E ARTE

A pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução da Didática e da Pesquisa Interdisciplinar. (FAZENDA, 2011, p.25)

Início esta seção com esta citação para apontar o posicionamento da pesquisa interdisciplinar adotada também por este trabalho. Postura que não nega o que foi construído em pesquisa em educação até o momento, prática perigosa e que pode levar a um movimento pendular de apenas pular para o polo oposto²⁷. Considero que a confluência de ideias e interesses tenha o potencial de construir estruturas com impacto mais positivo. Isso posto, passo a discorrer aqui sobre

²⁶ Tradução minha do original: “interdisciplinarity (ID) is essentially a cognitive phenomenon, the actual manifestation of the transversal rationality which has always been underlying scientific activity but which started – from the second half of the twentieth century onwards – to gain a great epistemological dimension as well as a strong impact in the traditional disciplinary structure of scientific and educational institutions”.

²⁷ Assim como o extremo movimento anti-gramaticista dos anos 80 na educação escolar de Língua Portuguesa (GERALDI, 1984), que pretendia combater o extremo oposto gramatiquismo do ensino clássico.

propostas e experiências interdisciplinares com o ensino de línguas e arte desde uma perspectiva interdisciplinar como atitude pedagógica que integra conhecimentos de diferentes áreas para possibilitar uma compreensão mais robusta do objeto de estudo²⁸. Dos estudos abordados aqui, Pereira et al (2021) e Catarino et al (2023) foram desenvolvidos em ambiente escolar e estão relacionados, portanto, ao contexto foco deste trabalho. Os outros dois estudos (SILVA, 2017; COELHO DE SOUZA, 2019), embora tenham sido desenvolvidos em ambiente acadêmico, também trazem contribuições para a discussão de como ações pedagógicas interdisciplinares envolvendo línguas e arte têm sido propostas.

Para começar, olhemos para propostas de Literatura no ensino de Língua Inglesa em Pereira *et al* (2021). Embora possa parecer pouco defensável uma separação entre língua e literatura, em vários contextos escolares (como também na formação de professores), esses campos são considerados áreas de conhecimento independentes e, no Ensino Médio, muitas vezes configuram componentes curriculares separados. O fato de, na escola, não raro o professor de ambas as disciplinas ser o mesmo poderia ser um convite à interdisciplinaridade, mas que é comumente negado – há períodos para análise metalinguística apenas, e períodos para a leitura e interpretação de obras literárias e discussões afins. Com justificativas análogas às dispostas neste trabalho, os autores propõem o ensino do movimento gótico através de contos adaptados de Edgar Allan Poe e, ao fazerem isso, trabalham língua portuguesa, língua inglesa e literatura em língua inglesa, integrando conteúdos dos três componentes curriculares.

Os autores selecionaram obras adaptadas linguisticamente para terem estruturas mais simples, os *graded readers*, com vistas a transpor certa barreira linguística quanto à densidade de regras e construções sintáticas e/ou expressões arcaicas em textos literários como esse. Julgo que seria possível trabalhar com a obra original na íntegra, mas com um dispêndio muito maior de tempo para atividades de andamento²⁹. Pontos interdisciplinares se destacam quando

²⁸ Outra perspectiva de interdisciplinaridade, que não será tratada aqui, é fazer uso de conhecimentos de uma área para auxiliar outra, como o estudo de Bocorny et al. (2021), no qual as autoras desenvolvem, a partir da Linguística de Corpus, ferramentas para facilitar a escrita acadêmica em inglês de estudantes da área da saúde.

²⁹ Do inglês, *scaffolding*. Conceito usado por Vygotsky para definir o apoio do professor e de colegas para que o aprendiz possa avançar para um nível mais avançado de seu conhecimento. Gibbons (2013) define *andamento* no ensino como uma sequência de atividades calibradas no nível de proficiência dos alunos para que ele possa ter apoio para gradativamente lidar com tarefas mais complexas quanto às práticas languageiras.

vocabulário específico de análise literária e elementos semióticos da obra são explorados, o que requer que o professor busque bibliografia de área além da básica de sua formação, e, mais importante, que os alunos consigam interagir com objetos artístico-literários em língua inglesa, mobilizando ambos os conhecimentos para isso.

Silva (2017) descreve uma experiência no programa Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, na qual trabalhou com filmes. Ao ensinar língua portuguesa como língua adicional para estudantes internacionais de nível intermediário e avançado, a autora desenvolveu um projeto no qual, ao fim, os alunos produziram curtas. Embora o trabalho seja pouco descritivo metodologicamente, pode-se perceber que as aulas integraram conhecimentos linguísticos e cinematográficos no processo de desenvolvimento do produto final. Por exemplo, uma discussão sobre os títulos dos filmes teve de ser feita por questões lexicais, a gravação dos curtas demandou o aprimoramento da produção oral, e surgiu a necessidade de legendar os curtas. Nesse momento houve uma rica discussão sobre morfofonologia da língua portuguesa e os alunos, ao mesmo tempo que refletiam sobre os recursos da língua e seus artifícios, realizavam uma atividade da área cinematográfica. A língua portuguesa, naquele momento, serviu como meio e como conteúdo para desenvolverem o filme e a sua legendagem.

O interessante deste caso é que houve docência compartilhada nas primeiras semanas com um professor de cinema, que auxiliava os alunos a explorar conceitos da área por meio da língua portuguesa. Mesmo que as dinâmicas pedagógicas não fossem tão variadas como as da autora, as exposições dialogadas proporcionadas pela presença de um cinegrafista nas aulas trouxe novas experiências aos alunos, que puderam interagir com um profissional que os auxiliava em seus produtos finais.

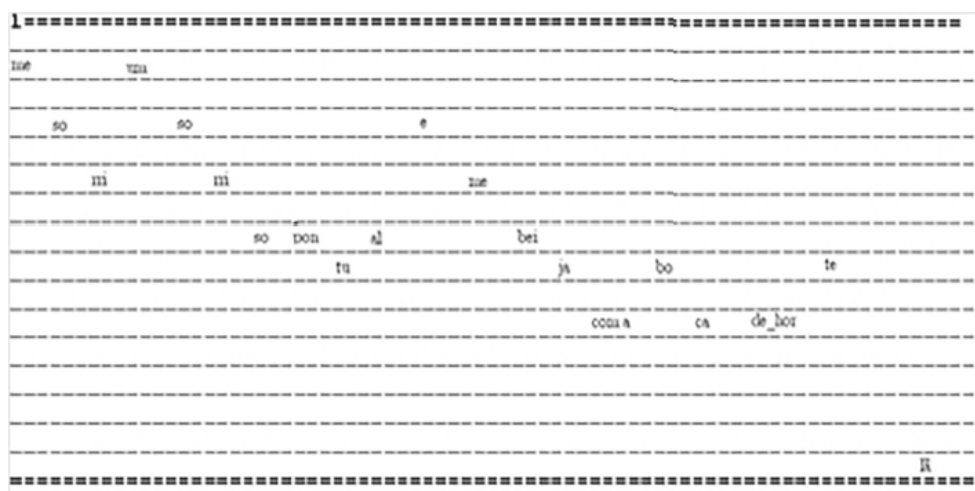
Ainda outro exemplo de proposta de ensino interdisciplinar foi desenvolvida por Coelho de Souza (2019), em que trabalha com letramento lítero-musical, envolvendo conhecimentos de língua portuguesa e música para trabalhar com canções brasileiras. O autor argumenta que, em geral, a área de línguas trabalha exclusivamente com o tema e/ou os significados da letra das canções, deixando de lado os seus efeitos estéticos e a música. De acordo com ele,

Com relação à letra, não podemos esquecer da forte relação existente entre a canção e os gêneros literários. Esta visão está presente nos principais documentos de referência para o ensino de

línguas [...], nos quais a canção é compreendida como um gênero literário de suporte oral. Embora essa relação entre letras de canção e literatura não seja isenta de controvérsias (COSTA, 2003), o entendimento de que a canção pode ser considerada um gênero literário se relaciona aos recursos de linguagem literária e poética que a compõem (em maior ou menor grau) e ao efeito estético pretendido. Essas características requerem que o ouvinte esteja atento não somente à história sendo contada, mas também a como está sendo contada. (COELHO DE SOUZA, 2019, p.227)

Ao longo do artigo são propostas diferentes canções brasileiras com atividades referentes a elas que propõem, por um lado, refletir sobre as canções com criticidade, a partir de uma discussão sobre seu valor sócio-histórico e cultural e, por outro, experienciar as canções considerando suas materialidades linguísticas e musicais. Por exemplo, para trabalhar com a percepção melódica das canções, o autor adapta partituras da Música para que os alunos consigam manejar elementos específicos e mobilizarem seus conhecimentos linguísticos para significar, em um exercício hermenêutico bastante complexo (entretanto amparado).

Figura 2: Exemplo de representação letra x melodia, de Coelho de Souza (2019)



Fonte: Coelho de Souza, 2019, p.236.

Nota-se, ainda, que há atividades que envolvem habilidades visuais, como mapa mental, e atividades de análise linguística. O autor usa também a língua inglesa ou outras línguas quando necessário³⁰, prática que pode estar situada no

³⁰ É comum que nos cursos do PPE haja turmas formadas por alunos de nacionalidades diversas.

escopo da translanguagem, que grosso modo visa a mobilizar todo o conhecimento linguístico dos estudantes para realizar tarefas.

O estudo de Catarino *et al*, (2023) analisa o caso de uma professora de Física no Ensino Médio público. Nele não há um planejamento proposto, mas sim uma entrevista na qual os autores mostram alguns resultados do trabalho interdisciplinar desenvolvido pela professora, ao mesmo tempo em que analisam suas falas. Alguns dos trabalhos relatados mobilizaram três professores/disciplinas (Língua Espanhola, Artes Visuais e Física), que renderam projetos pedagógicos conjuntos. A entrevistada define interdisciplinaridade como:

[...] A interdisciplinaridade... Eu acho que quando nós trabalhamos juntos, quando eu posso trabalhar com outras disciplinas, mas... não é apenas trabalhar junto... é quando as coisas estão entrelaçadas, [quando] nós não conseguimos ver nenhuma nuance da separação, não, eu falo de conceitos que estão relacionados a outras coisas sem aquela separação: agora eu vou falar sobre Matemática, agora sobre... não. Não é assim para mim, para mim interdisciplinaridade é aquela coisa que já está intrínseca. (CATARINO ET AL., 2023, p. 121)³¹

Ao narrar sua prática docente compartilhada, a professora menciona rupturas do ensino clássico em muitos momentos, mas que há alguns nos quais é prudente especializar o conhecimento e compreender um dado fenômeno de forma unilateral. A interdisciplinaridade, para ela, parece ser também uma *atitude*, como para Fazenda (2011), já que não é necessariamente uma metodologia que deve estar sempre ativa, mas uma visão de mundo, comparável a um recurso didático para o fomento do pensamento e da aprendizagem.

Contudo, como afirmam as autoras,

[...] é importante conceber o professor como um sujeito inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, que está sob a influência de valores que foram construídos ao longo de sua vida, que periodicamente revisa seus objetivos e de quem a identidade profissional é igualmente desenvolvida. Isso, por sua vez, também

³¹ Tradução minha do original: “[...] The interdisciplinary... I think it’s when we work together, when I can work with other subjects, but..., it’s not only working together... it’s when things are interwoven, we can’t see any nuance of separation, no I’m talking about concepts that are related to other things without that separation: now I’m gonna talk about Math, now about... no. It’s not like this, for me the interdisciplinary is that one thing that’s already intrinsic.”

configura estratégias de ensino que são realizadas em sala de aula. (CATARINO ET AL., 2023, p. 113)³²

Atentos para “as fontes das quais ela [a professora entrevistada] adquire seu conhecimento singular de professora, [e] considerando a prática docente como uma prática social.”³³, Catarino *et al* (2023, p.115) salientam a importância da formação continuada dos professores que desenvolvem trabalho interdisciplinar na escola. No caso da professora entrevistada, ela tem um suporte institucional “graças ao contexto de interação interinstitucional entre sua escola e a universidade em que está imersa desde sua formação docente”³⁴ (p.119). Ou seja, além de trabalharem juntos em reuniões pedagógicas e de planejamento conjunto, esse diálogo entre escola e universidade propicia oportunidades para os alunos desenvolverem eventos interdisciplinares e apresentarem trabalhos densos para universitários e professores em formação, causando um impacto a níveis institucionais.

Dentre os estudos abordados nesta seção e que propõem práticas interdisciplinares entre línguas (português, inglês, espanhol) e arte (literatura, cinema, música, artes visuais), considero importante observar que a ação interdisciplinar se concretiza, em geral, na docência compartilhada e/ou no planejamento conjunto de ações pedagógicas. Nessa modalidade, há de fato um trabalho conjunto entre professores que aportam e compartilham conhecimentos de sua especialidade para planejar objetivos de ensino e materiais didáticos e, em determinados momentos, ministrar aulas em conjunto. Por outro lado, em alguns casos, a atitude pedagógica interdisciplinar está limitada a um professor apenas, que, por conta de sua experiência e/ou formação em mais de uma área, propõe a mobilização de conhecimentos de diferentes campos para possibilitar a compreensão mais robusta do objeto de estudo.³⁵

³² Tradução minha do original: “[...] it is important to conceive of the teacher as a subject inserted in a socio-historical-cultural context, who is under the influence of values that have been built all along their life, who periodically reviews their objectives and whose professional identity is equally developed. This, in turn, also sets up teaching strategies that are performed in the classroom.”

³³ Tradução minha do original: “the sources from which she acquires her singular teacher knowledge, considering the teacher’s practice as a social practice.”

³⁴ Tradução minha do original: “thanks to the context of inter-institutional interaction between school and university in which Paula is immersed since her initial teacher education.”

³⁵ Outros relatos de projetos interdisciplinares que integram línguas com outras áreas de conhecimento e que mostram essas duas modalidades são Martins (2018), que apresenta um projeto desenvolvido na no Ensino Médio por ele próprio, como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em conjunto com uma colega professora de Biologia; e Teixeira (2018), que relata projeto desenvolvido por ele em um programa de línguas integrando língua portuguesa, literatura e capoeira, áreas em que ele tinha formação.

Conforme mencionado anteriormente, ciente dos desafios relacionados a condições de trabalho, organização dos tempos e espaços na escola e formação docente em interdisciplinaridade, defendo que seja fundamental o esforço coletivo para um trabalho conjunto. Por um lado, para o próprio enfrentamento dos desafios; por outro, para que seja possibilitado de fato um compartilhamento continuado de pontos de vista especializados que, integrados, permitam fomentar oportunidades de aprendizagem para lidar com a complexidade dos fenômenos, dos problemas, das controvérsias e das lutas nas sociedades contemporâneas.

3.4 PRÓS, CONTRAS E HORIZONTES

Conforme já discutido, adotar uma atitude interdisciplinar no ensino pode trazer benefícios para uma compreensão mais robusta da complexidade das questões enfrentadas em contextos reais. Nesse sentido, entende-se que um olhar multilateral sobre os objetos em estudo pode contribuir para o desenvolvimento de criticidade e criatividade na prática da cidadania. Essas habilidades são ímpares para a vida pessoal e profissional na contemporaneidade, pois constroem não apenas um saber, mas o saber aprender. Para além dos benefícios para a aprendizagem dos estudantes, entendo que o trabalho interdisciplinar também é positivo para os professores, que podem eles próprios ampliar sua visão de mundo sobre o que estudam e unir esforços tanto para promover um ensino mais significativo como para enfrentar as condições muitas vezes altamente desafiadoras e complexas do cotidiano escolar.

Por outro lado, evidentemente há uma série de ajustes que precisarão ser implementados considerando as práticas escolares. Começando pelos tempos para os conteúdos disciplinares, há a convicção de que uma aula unilateral que trata de um tópico gramatical em língua portuguesa (*pontuação*, em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo) e com o auxílio de textos de um gênero textual (*peças de teatro*), mesmo que também se discuta o tema da peça e se amplie para uma encenação com aulas sobre ritmo e entoação, ainda assim isso levaria menos tempo para ser desenvolvido do que um projeto que se propusesse a um trabalho interdisciplinar com Artes Cênicas e/ou Filosofia e/ou História e/ou outras línguas. Parece fácil antever o quão mais interessante e significativo e robusto esse trabalho

poderia se tornar, considerando todos os conhecimentos para além dos linguísticos que seriam mobilizados para compreender o tema da peça, seu contexto de produção, técnicas corporais, valores associados a práticas de encenação e de construção do cenário, oratória, etc. Parece fácil também entender que aí estaríamos frente a uma experiência de aprendizagem completa, que inclui vivência, reflexão, posicionamentos e ação a partir da mobilização de vários “conteúdos” de diferentes disciplinas.

Não esqueçamos que tempo é um ponto impreciso, porque na verdade as competências curriculares de todos os componentes envolvidos seriam contemplados, mas integrados – talvez aí seja importante, em alguns momentos, como apontado pela professora entrevistada do estudo de Catarino *et al* (2023), ter aulas separadas para sistematizar o que se configura como específico no currículo escolar e nos documentos normativos. Ainda assim, isso levanta obstáculos quanto à organização do trabalho, porque exige que os professores: 1) trabalhem em conjunto um número de vezes, para que todos os envolvidos sejam contemplados; 2) acomodem seus planos de aula para contemplar competências e habilidades programáticas exigidas; e 3) planejem juntos, o que toma mais tempo. Também é preciso considerar que atritos conceituais e de visão de mundo podem dificultar essa relação entre docentes.

Outra questão que precisa ser considerada são as provas admissionais, como o ENEM, concursos e vestibulares em geral. Não há dúvidas sobre o quanto o engajamento e, portanto, o aprendizado com significado é mais assimilado (TYNG *ET AL.*, 2017). Entretanto, a forma pela qual o conhecimento é aprendido pode ter impacto no desempenho dos alunos nesses testes que, em geral, avaliam competências e habilidades específicas como um resultado desejável a partir de um ensino interdisciplinar. Embora a educação escolar seja mais abrangente do que “ser aprovado no Enem”, entendo que, especialmente no Ensino Médio, preparar alunos para enfrentar exames que possibilitem caminhos futuros também é um compromisso a ser considerado. Pode-se pensar em alternativas para contemplar esse compromisso, e uma delas diz respeito a, como mencionado acima, possíveis sistematizações disciplinares do conhecimento experienciado e aprendido interdisciplinarmente. Outra alternativa importante e necessária é que, para além do conhecimento implicado nas questões de exames, um bom desempenho exige em uma prática específica que familiarize os alunos com o formato do exame, e isso

pode ser um projeto empreendido de modo interdisciplinar, com estudo coletivo de provas, de materiais de apoio e de sistematização de conhecimentos relevantes para esse fim.

Uma possível consequência da interdisciplinaridade é a ampliação do corpo docente escolar. Quanto mais carga horária de planejamento e aulas em conjunto, provavelmente mais professores seriam necessários para atender turmas diferentes. Esse não seria um aspecto negativo do trabalho interdisciplinar em si, mas um problema institucional a ser enfrentado, que se agrava ainda mais em algumas escolas onde já há falta de professores e de horas para reuniões de planejamento coletivo. Esses são também pontos que precisam continuar nas pautas das lutas políticas da profissão, considerando que o investimento em educação é muito menor do que poderia e deveria ser.

Uma reflexão importante também é a da possível relativização da relevância de conteúdos disciplinares, que deve ser tomada com muito cuidado. Em um contexto de modernidade líquida, onde a pós-verdade é um fenômeno frequente, há espaço para se relativizar ainda mais? Não seria justamente a fragmentação e a relativização excessiva do pós-moderno que nos trouxeram mazelas como essa? Não há espaço neste trabalho para aprofundar essa questão, mas no ensino, entendo que lidar com a realidade em sua complexidade, não a partir de campos platônicos, é compromisso de uma educação contemporânea que deseja formar para a vida, como está proposto na própria BNCC. E, se a vida real se apresenta de forma tão abruptamente alienante, então sabemos que devemos lidar, sim, com esses temas tão contemporâneos, preparando as novas gerações para seu futuro e, principalmente, para o seu presente.

Há espaço para se pensar também sobre os limites da interdisciplinaridade. Até que ponto é sustentável manter essa prática no Ensino Médio, etapa escolar focalizada neste trabalho? Porque talvez seja praticamente impossível ser interdisciplinar e fazer interdisciplinarmente depois de se ter uma base fragmentada, para que se suture. Como já vimos, a *interdisciplinaridade* não significa apenas juntar resultados diferentes, ou realizar um projeto no qual cada disciplina tenha uma parte isolada da produção. É, em vez disso, uma postura de se somar o tempo todo, de analisar objetos com maior amplitude, com clarezas distintas.

Também vimos anteriormente que entre os obstáculos para se adotar uma postura interdisciplinar está uma formação dos professores especialistas. Ao longo

de minha formação pedagógica no curso de Licenciatura em Letras, por exemplo, não houve instrução sobre como desenvolver a interdisciplinaridade apontada pela BNCC. Como os próprios cursos são separados por disciplinas (e, além disso, fragmentados em departamentos, ou seja, no próprio campo há vários campos, a começar pela separação entre língua e literatura mencionada em um dos projetos interdisciplinares relatados), historicamente se consolidaram disciplinas e aulas focadas em tópicos especializados (*Semântica Frasal e Textual; Elementos de Latim*), que raramente conversam entre si, cabendo ao futuro professor fazer relações muitas vezes bastante difíceis de antever se a experiência propiciada é em uma perspectiva analítica de olhar as partes e não de uma análise holística que leve em conta o todo. Uma condição para que a interdisciplinaridade seja adotada na Educação Básica é que a formação de futuros professores, bem como a formação continuada de docentes ativos, contemplem discussões sobre o tema, desde seu aporte teórico até caminhos para a prática. As mudanças na Educação Básica começam nas licenciaturas no Ensino Superior. A ausência de maiores indicações na BNCC para a realização de práticas interdisciplinares não pode justificar por completo a falta de estudos e de reflexões sobre esse tema por parte das melhores universidades do Brasil³⁶, que produzem tanta ciência e tecnologia.

Partindo para dentro da sala de aula, cabe ainda levantar possíveis obstáculos relacionados à cultura escolar. Ao longo dos quatro estágios de docência pelos quais passei, concluí que modificar as práticas coletivas e o funcionamento da escola é um grande desafio, que deve envolver debates e reflexões coletivas quanto aos custos e benefícios das mudanças pretendidas. Questões como o papel do professor e dos alunos em aula, a organização do trabalho coletivo, o significado de participação, colaboração, aprendizagem e tantos outros conceitos que fazem parte do cotidiano escolar provavelmente precisarão ser ressignificados conjuntamente para modificar o andamento das aulas de uma maneira que não seja impositiva e, portanto, com grandes chances de ser ineficiente. Ao se trabalhar com uma mesma turma por bastante tempo, esses novos modos de trabalhar podem ser, aos poucos, construídos em parceria, mas o trabalho interdisciplinar envolve mais professores e

³⁶ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), Jornal Folha de São Paulo e o ranking Quacquarelli Symonds <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023>>, acessado em 15/02/2023 às 14:42h.

espaços comuns, que também precisarão ser negociados e construídos conjuntamente, considerando tempo e energia de todos para isso.

Considerando as questões levantadas aqui e avaliando possíveis obstáculos e alternativas, entendo que a visão de interdisciplinaridade como atitude pedagógica é um ponto de partida fundamental para dar início a mudanças. No capítulo a seguir, revisito o planejamento criado e apresentado no início deste trabalho e, mediante as discussões feitas sobre interdisciplinaridade e sobre relatos de prática, busco sugerir caminhos para sua implementação.

4 CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi o de discutir a interdisciplinaridade na Educação Básica a partir do planejamento de um projeto interdisciplinar para o Ensino Médio que envolve os componentes Língua Inglesa e Arte e de analisar suas potencialidades e limitações considerando concepções de um ensino interdisciplinar, as diretrizes educacionais brasileiras e os desafios da escola contemporânea. A seguir, apresento algumas sugestões para a implementação do planejamento apresentado anteriormente, retomando resultados da investigação bibliográfica e, por fim, apresento limites e possíveis continuidades para este trabalho.

4.1 A PROPOSTA REVISITADA

A proposta de planejamento deste trabalho foi elaborada com base nas linhas teóricas sobre interdisciplinaridade apresentadas, buscando criar oportunidades para vivências, discussões, análises, reflexões mobilizando conhecimentos de língua inglesa e de artes visuais. Como não foi um planejamento elaborado para uma turma específica, nem foi colocado em prática ainda, a unidade didática pode apresentar atividades que vão exigir adaptações aos conhecimentos prévios dos alunos e seus níveis de proficiência tanto em inglês quanto em artes visuais e ao contexto de realização, espaço-tempo escolar e os professores envolvidos. Como um planejamento sem público específico (apenas definido), a unidade aborda uma série de articulações comunicativas dos gêneros estudados, enquanto trata de arte conceitual e culturas. Há uma série de pontos, além desses limites, que podem ser expandidos de acordo com o contexto. É possível, por exemplo, trabalhar com mais um professor de outra disciplina, por exemplo com professores de Filosofia, Sociologia e/ou História, para aprofundar questões sociais envolvidas nas discussões, e professores de Língua Portuguesa e/ou outra língua adicional e/ou Música, para expandir as leituras e discussões sobre as obras analisadas. O limite desta proposta, como qualquer outra, encontra-se na criatividade do professor e na disponibilidade de seus recursos na escola.

Um dos pontos que pode ser aprofundado na proposta são as relações com os conhecimentos advindos da Arte, que demandam o trabalho conjunto entre os

professores. Como é uma proposta inicial elaborada por mim, professor de língua inglesa, antevejo possibilidades pela minha própria trajetória e interesse nas artes, mas a explicitação mais clara dos resultados disciplinares relativos às aprendizagens em Arte Visual, tanto em relação ao produto proposto como em relação a atividades processuais e avaliação de versões preliminares do produto artístico precisam ser ainda melhor delineadas pelo especialista nessa área. Isso também tem implicações para a explicitação de pontos de chegada em termos de aprendizagens em ambos os componentes curriculares envolvidos.

Na perspectiva de trabalho com projetos pedagógicos, cabe lembrar que a turma pode e deve tomar as rédeas de quais conclusões são possíveis, interessantes e relevantes de se tirar a partir do material fornecido e, desse modo, decidir sobre as suas metas de aprendizagem. De todo modo, é necessário, a partir de uma proposta inicial de objetivos traçados pelo professor, que esses objetivos sejam calibrados para a turma, já que 1) se os alunos já alcançaram esses objetivos, não há razão para a repetição; 2) se deseja que os alunos tenham e/ou construam autonomia para pensar livremente e decidir sobre suas aprendizagens; e 3) não haveria sentido em ensinar algo que não faça sentido para os alunos. Como diz Hernández:

Isso significa que a cultura visual não seria tanto um quê (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos), pois se constitui como um espaço de relação que traça pontes no 'vazio', que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos. [...] Nesse território do olhar, a cultura visual, tal como eu a construo e assumo, reconhece estas maneiras de ver, mas mostra sua incompletude. Propõe e sugere que esses olhares disciplinados deixam de lado – porque não o questionam ao fazê-lo emergir – o efeito que o visto tem em quem vê. Não me refiro ao efeito emocional ou evocativo, mas ao posicional e subjetivador (em que lugar discursivo se coloca) deste olhar que normaliza e regula. (HERNÁNDEZ, 2011, p.34-35, grifos meus)

Concluo esta seção com um breve mas simbólico relato de experiência em meu estágio como professor na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que ilustra as questões levantadas acima. A escola estadual dispunha de uma pequena biblioteca, mas não de bibliotecário, o que deixava os alunos sem acesso aos livros e sem poder levar para casa os livros didáticos. Um dia durante o

estágio, levei 25 livros de literatura (um, na verdade, era teórico, *Política é para Todos*, de Gabriela Prioli). Disse aos alunos que deixaria os livros em um canto da minha mesa e que poderiam pegá-los nos momentos em que já tivessem terminado suas tarefas, enquanto esperavam os colegas. Fiz isso porque a cultura daquela turma nas aulas de Língua Portuguesa era de ficar usando seus celulares, até mesmo com fones de ouvido. Deixei bem claro que não seria nada avaliativo, e que tinham total liberdade de ler, ou só olhar, ou folhear, qualquer uso que não fosse rasurá-los. Para a surpresa de muitos (não minha), os alunos realmente pararam de usar o *smartphone* entre as tarefas, e os livros não paravam em minha mesa, todos pareciam manuseá-los com fascínio. A ideia de poder *experienciar* um livro na escola nunca tinha lhes ocorrido, muito menos que não tivessem prazos ou respostas obrigatórios de leitura, para avaliá-los. Muitos me agradeceram, espontaneamente, pelos livros. E eu aprendi o que já teorizava após ler *Metafísica*, de Aristóteles: “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer”.

Outro ponto que gostaria de comentar sobre o planejamento diz respeito às produções escritas. Se os alunos tiverem muita dificuldade, elas devem ser feitas em sala de aula e com apoio de frases semi-prontas, *prompts*, exemplos, explicações. Assim como a produção do produto final, que pode vir a ser realizada com auxílio de ambos os professores. Para focar em aspectos culturais, é interessante trazer mais obras dos povos Chokwe ou de Joseph Kosuth e de seus contemporâneos. Há uma série de modificações que podem expandir o elementar. Escolhi deixar o planejamento mais linear e simples para que se possa trabalhar com ele assim ou realizar adaptações mais ambiciosas em contextos mais livres.

Entendo que os desafios e possíveis obstáculos descritos no capítulo anterior devem ser levados em conta na adaptação do plano. A impossibilidade de se trabalhar em conjunto com outros professores pode existir e, neste caso, isso exigirá uma incursão em bibliografia, objetivos e planos de aula das outras áreas implicadas e, portanto, mais tempo de preparação individual para um trabalho que não seja em parceria. De todo modo, para o professor de língua, o foco é usar a língua para conhecer e se expressar sobre as (cri)ações no mundo, e não perder-se em regras metalinguísticas descontextualizadas.

4.2 IMPLICAÇÕES DE UMA POSTURA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

Ao adotar-se uma postura interdisciplinar, supõe-se que haja uma coerência entre conteúdos tratados e avaliação, aumento da profundidade dos objetos de estudo, coordenação de tópicos relevantes à turma, desenvolvimento de dinâmicas que engajem os alunos. Mais do que isso, há uma maior compreensão e aceitação de ideias diferentes, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Aceitação no sentido de considerar diferentes posicionamentos como genuínos e possíveis, e tentar conceber os objetos de maneira mais ampla e crítica.

Isso implica, como vimos, em trabalho conjunto. Não apenas com os alunos, como o ensino descentralizado propõe, mas com o corpo docente, com a comunidade escolar, com os responsáveis dos alunos. O tempo em que vivemos, com a crise da escola no Brasil, urge pela integração da escola com a comunidade. A curricularização da extensão, em vias de implementação nas licenciaturas, não é um capricho; é um sintoma. Sintoma de que o reconhecimento da escola e dos professores como superiores dentro de seu próprio sistema já não funciona. É preciso que haja coexistência, confluência de interesses, porque a escola serve ao público, não à sua ordem interna.

A postura interdisciplinar considera, não refuta; e isso não quer dizer aceitar tudo. Ponderar sobre fenômenos, sobre um texto, sobre um obra artística é interpretá-los. Não com a convicção de um ponto de vista, mas com uma análise de pontos distintos, e de lados dentro de um mesmo ponto. Ao lidar-se com cultura visual, com arte ou com textos, a capacidade de assimilar não só os fatos, mas os dizeres por detrás da narrativa, a motivação do discurso, o contexto da produção e a origem deles é que leva à interdisciplinaridade. E vice-versa.

Os resultados das respostas aos questionamentos feitos ao longo da UD, portanto, podem ser diversos. Podem ser rasos ou profundos. Podem levar a outras discussões, interpretadas amiúde como *tangenciais* (se assim fossem, não teriam sido engatilhadas). O que os resultados fazem, independente de sua potencialidade, é instigar os alunos a pensarem fora da caixa (da sala de aula, das disciplinas de Língua Inglesa e de Arte, da própria língua inglesa, da arte visual e da comunicação verbal). Fazem conexões com o mundo, entre os mundos fragmentados que a escola os oferece. Junta pontas e soma partes, sem a imposição de resultados obsoletos.

As implicações dessa postura indicam a potência que o ensino tem. É necessário que conteúdos clássicos sejam tratados, mas como um meio para um fim maior, como uma ferramenta para realizar interações com o mundo, não como algo a se decorar para marcar o x correto em uma prova. E o ensino tem um papel maior do que este, mais importante do que manter o *status quo*. É justamente o de quebrá-lo. O ensino interdisciplinar é inerentemente revolucionário, não por uma ideologia político-partidária, mas porque assume a complexidade, busca lidar com a complexidade de modo complexo, e cede ao aluno o poder de se posicionar frente ao mundo. E pela diversidade que as escolas dispõem e pela singularidade humana, os posicionamentos são diferentes. Se o objetivo da escola é *melhorar*, é pressuposto que também se melhore o ambiente, ou seja, se revolucione para aprender e se aprenda para revolucionar. O desafio desse processo é coexistir nas tensões do diferente, é estar em harmonia com aceitar o diferente.

4.3 LIMITAÇÕES E CONTINUIDADE

Considero que, no decorrer do trabalho, alguns pontos poderiam ser aprofundados tanto para a compreensão da proposta interdisciplinar como também para sua implementação. Por exemplo, conceitos como *scaffolding*, *translanguaging* e noções advindas da Arte e do ensino de artes visuais foram tratados de forma superficial. Também o próprio papel da disciplina de Arte no Ensino Médio não foi topicalizado. A proposta de planejamento, como já dito, ainda é uma proposta genérica considerando que foi criada sem ter uma turma específica em vista, ou seja, sem conseguir medir quanto e onde se pode discutir. Também a questão da avaliação não foi aprofundada.

A avaliação específica de alguma das habilidades implicadas na UD proposta (por exemplo, produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita, em Língua Inglesa, e aspectos relacionados à produção de uma obra artística, em Arte) a partir de uma postura interdisciplinar pode ser um dos caminhos para a continuidade desta discussão. A descrição metodológica de trabalhar-se com alguma dessas habilidades em sala de aula em um contexto específico com uma turma específica, bem como um relatório descritivo da experiência pode ser um

caminho para se explorar maiores articulações da postura interdisciplinar nos componentes curriculares focalizados.

Possibilidades de continuação deste trabalho podem incluir ainda, por exemplo, o desenvolvimento desta ou de outras propostas interdisciplinares em escolas de Educação Básica e em programas de ensino de línguas (por exemplo, PPE–UFRGS e CLA–UFRGS) e a descrição e reflexão das práticas em sala de aula depois disso, para analisar estratégias metodológicas e impactos da interdisciplinaridade a partir de estudos de caso.

Para todas essas continuidades, este trabalho pode fornecer subsídios para reflexão sobre possibilidades de planejamento, de avaliação quanto a possíveis desafios e obstáculos e de alternativas para, em conjunto, construir modos significativos de promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K.; FINGER, I. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- ALLWOOD, J., POMBO, O., RENNA, C., SCARAFILE, G. *Controversies and Interdisciplinarity: Beyond disciplinary fragmentation for a new knowledge model*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2020.
- BAGNO, M.; EGON, U.; RANGEL, O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BLIER, Suzanne Preston. *The Royal Arts of Africa: The Majesty of Form*. New York: Abrams, 1998.
- BOCORNHY, A. E. P.; Welp, A. The design of pedagogical tasks for teaching English for academic purposes: Achievements and challenges of corpus linguistics. *Revista de Estudos Da Linguagem*, v. 29, n. 2, p. 1529–1638, 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. RevEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. *ReVEL*. v. 18, n. 35, 2020.
- CATARINO, G. F. de C. *et al.* Interactions Towards Interdisciplinarity at School: The Case of a Physics Teacher at a Public Teacher Education High School. In: POMBO, O., GÄRTNER, K., JESUÍNO, J. (Orgs.) *Theory and Practice in the Interdisciplinary Production and Reproduction of Scientific Knowledge: ID in the XXI Century*. Switzerland: Springer, 2023.
- CENOZ, J., GORTER, D. Teaching English through pedagogical translanguaging. In: *World Englishes*, p.1-12, Wiley, 2020.
- COELHO DE SOUZA, J. P. *Letra e Música: uma proposta para o ensino de canção na aula de português como língua adicional*. Instituto de Letras (Tese de Doutorado), 2014.

COELHO DE SOUZA, J. P. A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical. In: BULLA, G. da S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Orgs.) *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. R. *et al. Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, p. 169-197, 2012.

ELKINS, J. *Visual Studies: a skeptical introduction*. 1. ed. New York: Routledge, 2003.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: Etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. *DELTA Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31. ed., p. 1–34, 2015.

GERALDI, J. W. *O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. 3ª ed., Paraná: Editora Educativa, 1984.

GIBBONS, P. Scaffolding. In: ROBINSON, P. *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London: Routledge, p.563-564, 2013.

HAESER, E. F. *Performance na escola: desafios e experiências do ensino de arte na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HERNANDEZ, F. A Cultura Visual como um Convite à Deslocalização do Olhar e ao Reposicionamento do Sujeito. In: MARTINS, R., TOURINHO, I. (Orgs.) *Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

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

JORNAL ESTADÃO. *Educação: um direito de todos e uma não prioridade do Governo Federal*. Disponível em <https://www.estadao.com.br/politica/legis-ativo/educacao-um-direito-de-todos-e-uma-nao-prioridade-do-governo-federal/>. Acesso em 24/01/2023 às 19:49h.

- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- MANCIL, G. R.; PEARL, C. E. Restricted Interests as Motivators: Improving Academic Engagement and Outcomes of Children on the Autism Spectrum. *In: Teaching Exceptional Children Plus*, v. 4, n. 6, p.1-15, 2008.
- MARKS, L. U. Calligraphic Animation: Documenting the Invisible. *Animation*, 6(3), 307–323, 2011.
- MARTINS, P. H. de A. *Que caderno eu trago? O planejamento de um projeto interdisciplinar em estágio*. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- MARTINS FILHO, T., ROCHA, D. Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. *Revista Educação E Emancipação*, v. 11, n. 1, p.254–273, 2018.
- OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, n. 127, p.27-40, 2020.
- PEREIRA, M. da R., TEIXEIRA, C. P. G., PEREIRA, P. P. *Aprender e Ensinar Inglês com Literatura: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Pragmatha, 2021.
- POMBO, O., GÄRTNER, K., JESUÍNO, J. (Orgs.) *Theory and Practice in the Interdisciplinary Production and Reproduction of Scientific Knowledge: ID in the XXI Century*. Switzerland: Springer, 2023.
- PROST, A. Razões e efeitos da sistematização do ensino. Reflexões sobre o modelo de ensino francês. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 , p.151-162, 2004.
- QUINTINI, G. Skills at work: How skills and their use matter in the labour market. *In: OECD SOCIAL, EMPLOYMENT, AND MIGRATION WORKING PAPERS* No. 158, 2014.
- SANTOS, G. S.; MOREIRA, S. C.; GANDIN, A. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 760-784, 2018.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. *Na Ponta do Lápis*, n. 24, p. 38-43, 2014.
- SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 1, p.1-23, 2020.

SILVA, M. B. *Luz, Câmera, Ação! Prática cinematográfica em aula de português como língua adicional*. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S.. De olho na prática: Conversa vai, escrita vem. *Na Ponta do Lápis*, n. 21, p. 30-39, 2013.

TEIXEIRA, L. da S. *Projeto de ensino para aulas de língua portuguesa: diálogos entre a roda de capoeira, a poesia e a crônica*. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

THE ALPHABET. Direção: David Lynch. Produção de H. Barton Wasserman. Estados Unidos: Independente, 2002. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oJ_t1eOAipo>. Acesso em 05 mar. 2023.

UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Grade de avaliação

Leia o texto do/da colega. Confira os critérios. Marque se o texto está *adequado*, *parcialmente adequado* ou *não adequado* e escreva comentários e/ou sugestões para melhorar o texto.

Avaliação do processo de produção textual			
Critérios	<i>Adequado</i>	<i>Parcialmente adequado</i>	<i>Não adequado</i>
Primeira parte: Quem escreve? O quê? Para quem? Com que propósito?			
CONTEÚDO: O texto...			
diz algo sobre o tema?			
dá pistas sobre quem escreve?			
dá pistas sobre para quem escreve?			
expressa um posicionamento?			
expressa o propósito da escrita?			
apresenta marcas do gênero textual?			
expressa as ideias com clareza?			
Comentários e sugestões:			
Segunda parte: Como escreve?			
ESTILO E CONVENÇÕES DA ESCRITA			
Originalidade			
Vocabulário			
Gramática			
Elementos coesivos			
Pontuação			
Ortografia			
Comentários e sugestões:			

ANEXO B – Segmento da atividade sobre a cadeira

Fill in the chart about the chair you have just created:

Who can sit on this chair?	
Why did you choose this person?	
What is the chair made of?	
Why did you choose this material?	
What is the theme of the chair?	
Why did you choose this theme?	
Where should the chair be placed?	
What emotions do you intend to convey with the look of the chair?	
What elements convey those emotions?	
Do you think other people would feel the same emotions by looking at the chair? Why?	
What other meanings and emotions may the look of the chair convey? Why?	