

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

DOI:

Brenda Pereira de Souza
Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Letras - Língua e Literatura
Inglesa, Amazonas - Brasil
brendapsouza12@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5418-7353>

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Letras, Curso de Letras – Língua e
Literatura Inglesa, Amazonas - Brasil
vsmarruche@ufam.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-2389-9373>

RESUMO: A interdisciplinaridade é um conceito discutido há bastante tempo, embora pouco se tenha publicado sobre a sua relação com o ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira. A partir desse princípio, o objetivo deste trabalho foi analisar, qualitativamente, o que pesquisas brasileiras demonstram acerca da relação entre interdisciplinaridade e o ensino de língua inglesa. Então, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, cujos principais resultados verificaram que os artigos sobre o tema são majoritariamente de instituições públicas de apenas duas das cinco regiões do país, com participantes, em geral, alunos ou professores do Ensino Médio. No que tange aos resultados positivos das práticas interdisciplinares, as ações promoveram um aprendizado mais contextualizado, significativo e crítico, e a colaboração entre professores de diferentes áreas engajou mais os alunos. Quanto aos desafios, relacionam-se à falta de preparo e à insegurança de docentes acerca da interdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Ensino de Língua Inglesa. Revisão Sistemática de Literatura.

INTERDISCIPLINARITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Interdisciplinarity is a concept that has been discussed for a long time, although little has been published about its relationship with English language teaching in Brazilian basic education. Based on this principle, the aim of this work was to qualitatively analyze what Brazilian research has shown about the relationship between interdisciplinarity and English language teaching. Then, a systematic review of the literature was carried out. Among the main results, it was found that the articles on this topic are mostly from public institutions in only two of the country's five regions, with participants who were mainly high school students or teachers. In terms of the positive results of interdisciplinary practices, these actions have promoted more contextualized, meaningful, and critical learning, and collaboration between teachers from different areas has made students more engaged. As for the challenges, they were related to the lack of preparation and the insecurity of teachers about interdisciplinarity.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. English Language Teaching. Systematic Literature Review.



INTRODUÇÃO

Diante das práticas pedagógicas atuais, percebe-se a demanda para promover o processo de ensino-aprendizagem como significativo e contextualizado. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como resposta para superar visões fragmentadas do conhecimento, de nós mesmos e do mundo (Fazenda, 2002). Essa visão parte de “uma mudança na aprendizagem que proporciona aos alunos e aos professores a interação com outras disciplinas, respeitando a individualidade de cada aula e uma compreensão da realidade em sua complexidade” (Oliveira, 2017, p. 51). Assim, esse tipo de ensino é como um transformador de perspectivas, o que Oliveira (2017) defende como necessário no mundo globalizado. No âmbito do ensino de Língua Inglesa (LI), a prática é ainda mais vantajosa, pois a língua é um meio de acesso a diversos conhecimentos, e essa ligação de áreas se torna natural (Oliveira, 2017).

Obviamente, isso não implica que viabilizar a interdisciplinaridade, inclusive no ensino de LI, seja uma tarefa simples para educadores. Ao pensar a esse respeito, questionou-se o que já havia sido pesquisado e discutido cientificamente sobre o assunto, levando à realização deste estudo. O objetivo é analisar o que pesquisas brasileiras demonstram acerca da relação da interdisciplinaridade com o ensino de LI, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) de nove artigos publicados em periódicos. Com esse foco, examinaram-se as seguintes categorias: ano de publicação, locais de realização das pesquisas, participantes, áreas/disciplinas nas quais ocorreu a interdisciplinaridade com a LI, conceitos em que se embasaram os autores dos artigos, práticas pedagógicas realizadas, assim como os principais resultados e os desafios identificados nas publicações.

A justificativa para a realização desta pesquisa se dá pela relevância científica do tema, pois já se discute sobre interdisciplinaridade há vários anos. Por exemplo, nesta RSL, identificaram-se obras citadas sobre o tema que datam dos anos 1970. Como não se encontrou revisão de literatura publicada que tratasse da referida relação, a primeira autora deste trabalho se sentiu motivada a pesquisá-lo em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da coautora do presente texto, não apenas pela curiosidade, mas por acreditar que a pesquisa pode apoiar a futura prática docente. Ainda, espera-se que esta revisão ajude a despertar o interesse pelo tema em questão e contribua para futuras discussões a respeito.

Esta introdução é seguida de outras seções, a saber: procedimentos metodológicos, que indicam as etapas que estruturam esta RSL; resultados e discussão, que apresentam, em cinco subseções, as características, os conceitos, as práticas pedagógicas e os principais resultados e desafios das pesquisas selecionadas; considerações finais, nas quais se retoma o objetivo desta revisão e se indicam as respostas à pergunta de pesquisa, além de sugerir lacunas para estudos futuros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se insere numa abordagem qualitativa (Brasileiro, 2021) e, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como bibliográfica, por se ocupar de “mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (Paiva, 2019, p. 59-60). O método utilizado é de RSL, pois apresenta procedimentos claros e rígidos, o que torna a organização dos dados obtidos mais eficiente e exata, consoante Newman e Gough (2020). Ainda segundo esses autores, tal método se constitui por nove etapas, as quais serão descritas a seguir.

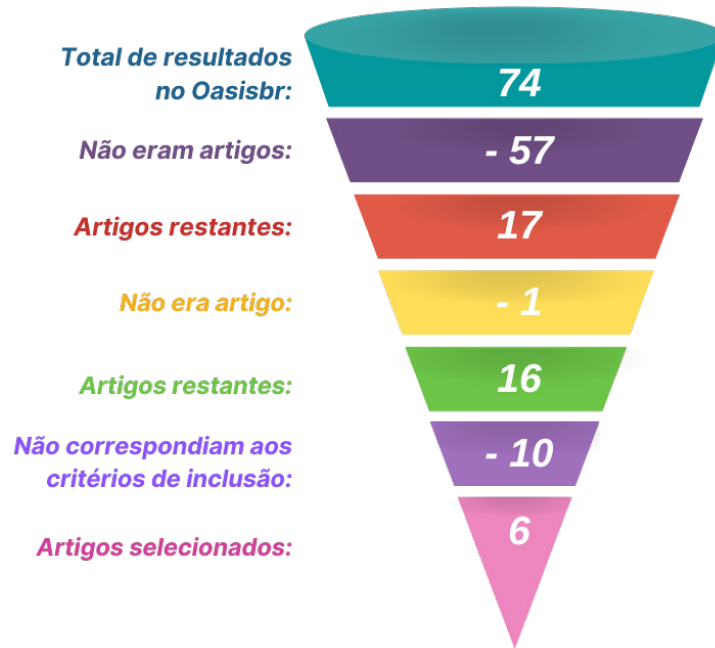
A primeira fase da revisão sistemática se refere à formulação da pergunta de revisão, que, para este estudo, foi a seguinte: o que pesquisas brasileiras demonstram acerca da relação entre a interdisciplinaridade e o ensino de LI? Esta RSL se justifica, principalmente, por não se ter encontrado, até o momento da escrita deste texto, qualquer revisão sobre a referida relação. Posteriormente, definiu-se o protocolo adotado, a partir da RSL de Marruche (2022).

Na terceira etapa, definiram-se os critérios de inclusão e exclusão para selecionar os artigos. Foram incluídos os textos revisados por pares, as pesquisas empíricas sobre interdisciplinaridade e o ensino de LI na educação básica brasileira. Por outro lado, excluíram-se os artigos repetidos, aqueles cujo texto não estava disponível, e os que não correspondiam a algum dos critérios de inclusão.

Então, duas buscas foram realizadas no dia 7 de julho de 2023. A primeira ocorreu no portal Oasisbr, no qual foi feita uma busca avançada, com a combinação **interdisciplinaridade AND “língua inglesa”**, que resultou em 74 arquivos. No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizou-se uma busca avançada com a mesma combinação, resultando em 24 artigos.

Na quinta etapa, fez-se a triagem dos resultados encontrados. No Oasisbr (Diagrama 1), cujo resultado inicial foi de 74 textos, aplicou-se o filtro para selecionar apenas o tipo de documento **artigo**, restando 17 obras, dos quais foi excluído um texto, por se tratar de editorial. Em seguida, fez-se uma leitura preliminar dos artigos, quando dez foram excluídos, por não atenderem aos critérios de inclusão. No total, restaram seis artigos da triagem dos documentos encontrados no Oasisbr.

Diagrama 1 – Triagem e seleção no Oasisbr



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

No Portal de Periódicos da CAPES, a triagem começou com os 24 resultados inicialmente encontrados na busca (Diagrama 2). A partir disso, aplicou-se o filtro **periódicos revisados por pares**, restando 16 documentos. Posteriormente, foram excluídos todos os textos já encontrados no Oasisbr, ou repetidos na busca feita no portal da CAPES, totalizando 10 exclusões. Dos artigos restantes, fez-se uma leitura preliminar, quando se eliminaram três arquivos que não atendiam aos critérios de inclusão. Ao final da quinta etapa, três foram os textos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.

Diagrama 2 – Triagem e seleção no Portal de Periódicos da CAPES



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Depois do procedimento de triagem, foi feito o processo de codificação, por meio da análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2012), a fim de extrair dos artigos (selecionados e baixados) dados relevantes, os quais foram armazenados em uma planilha do Excel. Então, escolheram-se categorias *a priori* (com base em Marruche, 2022), a saber: ano de publicação, locais onde os estudos foram realizados, participantes das pesquisas. Por outro lado, as categorias definidas *a posteriori* foram: áreas/disciplinas nas quais ocorreu a interdisciplinaridade com a LI, conceitos de interdisciplinaridade, práticas pedagógicas de professores de inglês na perspectiva interdisciplinar, principais resultados e desafios dessas/nessas práticas.

A fase seguinte foi a avaliação da qualidade dos textos selecionados. Para essa análise, fez-se uma consulta da classificação de cada periódico segundo o Qualis da CAPES na avaliação do triênio 2017-2020 (Quadro 1), que resultou em cinco periódicos Qualis A e quatro Qualis B. Além da consulta, consideraram-se, principalmente, a relevância dos artigos para responder à pergunta de revisão, juntamente com o atendimento aos critérios de inclusão.

Quadro 1 – Artigos selecionados

Autoria	Ano	Título	Periódico	Qualis
Mendonça, Lobato e Pereira	2013	Interdisciplinaridade: um diálogo da língua inglesa moderna com a educação integral através de oficinas pedagógicas	Revista Polyphonia	A3
Anjos-Santos, Gamero e Gimenez	2014	Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio	Trabalhos em Linguística aplicada - Scielo	A1
Drey	2017	Calvin e as exatas: uma proposta interdisciplinar com o uso do gênero tira seriada de história em quadrinhos no ensino técnico	Ensino em Re-Vista	A3
Silva, Mügge e Barbosa	2018	Possibilidade de leitura crítica a partir do conto “The last poor man”, de Moacyr Scliar, mediada pelas Tic	Fólio - Revista de Letras	B3
Vanzin de Gasperi e Welp	2018	Projeto crazy stories: A interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua adicional	Prolíngua	B2
Feltes Alves e De Campos	2019	“Shake your mind and read books: um convite para ler Shakespeare”: um projeto de leitura para alunos de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	A2
De Oliveira, Cavalcante e Alencar	2020	Integrando Língua Inglesa e Educação Física	LínguaTec	B3
Martins Filho e Batista	2020	The new world order project work – Wind of change: Sobre o ensino interdisciplinar de inglês instrumental crítico	Revista Guará - Revista de Linguagem e Literatura	B2
Fritsch, Vial e Sarmento	2022	“Não é algo para o qual a universidade nos prepara”: materiais didáticos interdisciplinares produzidos por professores de inglês em formação no Programa de Residência Pedagógica	Revista Leia Escola	A4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Uma vez descritas as etapas referentes aos procedimentos metodológicos, a seguir apresenta-se a síntese dos resultados e a discussão dos achados – duas últimas partes da RSL (Newman; Gough, 2020) –, que correspondem aos passos realizados a partir da leitura analítica dos nove textos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção traz algumas **características** das nove pesquisas selecionadas, a saber: ano de publicação, instituição que serviu de lócus da pesquisa, participantes e áreas/disciplinas nas quais ocorreu a interdisciplinaridade com a LI. Ainda, analisa os **conceitos de interdisciplinaridade, práticas pedagógicas, resultados e desafios** destacados nos artigos.

CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Um das principais características para exemplificar a importância de discutir sobre a relação entre interdisciplinaridade e ensino de LI é a quantidade de trabalhos selecionados para esta análise, considerando o intervalo de nove anos entre o artigo mais recente (2022) e o mais antigo (2013). No período, como ilustrado no Quadro 1, foram encontrados apenas nove artigos que atendiam aos critérios de inclusão, assim distribuídos: 2013 (n=1), 2014 (n=1), 2017 (n=1), 2018 (n=2), 2019 (n=1), 2020 (n=2), 2022 (n=1). Nota-se que, em alguns anos – 2015, 2016 e 2021 –, não houve publicação. O único ano para o qual parece haver justificativa para essa falta seria o de 2021, devido à pandemia de COVID-19, que privou o convívio social e representou uma drástica mudança nos modelos de ensino. Embora haja dois artigos publicados em 2020, quando a pandemia começou, é necessário lembrar que, em ambos os casos (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Martins Filho; Batista, 2020), as pesquisas foram conduzidas em 2019. Além disso, o único artigo descrevendo uma ação em contexto pandêmico foi o de Fritsch, Vial e Sarmiento (2022), que é também o mais recente.

Assim, a produção acadêmica – no caso desta RSL, apenas de publicações em periódicos – envolvendo interdisciplinaridade e ensino de LI no contexto de ensino básico no Brasil tem uma escassez significativa, o que é ainda mais crítico se considerar alguns fatores. A interdisciplinaridade é um tema que vem sendo discutido no Brasil há vários anos¹. Enquanto Mendonça, Lobato e Pereira (2013) citam Japiassu (1976), Martins Filho e Batista (2020) indicam Fazenda (1979) como uma das precursoras² e incentivadora de práticas pedagógicas interdisciplinares. Ou seja, no país, estuda-se interdisciplinaridade pelo menos desde a década de 1970.

1 Internacionalmente, o termo apareceu pela primeira vez em 1937 (Oliveira, 2017, p. 50). Recorrendo a Fazenda (2001), Oliveira informou que “os primeiros centros de referência em torno da interdisciplinaridade surgiram nas décadas de 80 e 90 do século passado” (Oliveira, 2017, p. 50).

2 Oliveira (2017, p. 50) também indica Ivani Fazenda como “sendo a precursora das atividades interdisciplinares” no país e faz referência à criação do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre interdisciplinaridade na Educação (GEPI) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)” em 1986 pela referida pesquisadora.

Além de discutida em artigos publicados, recomenda-se a interdisciplinaridade na legislação educacional brasileira e em ações/programas relacionados, aos quais alguns textos selecionados fizeram referência. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2012a), em Anjos-Santos, Gamaro e Gimenez (2014); o Programa Nacional do Livro Didático: Língua Estrangeira Moderna (Brasil, 2014), em Silva, Mügge e Barbosa (2018); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em Feltes Alves e De Campos (2019), Mendonça, Lobato e Pereira (2013) e Silva, Mügge e Barbosa (2018); a Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), em De Oliveira, Cavalcante e Alencar (2020), e a Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), em Fritsch, Vial e Sarmiento (2022).

Logo, cabe o questionamento: diante dessa produção acadêmica, por que há tão poucos trabalhos que reportem pesquisas relacionando interdisciplinaridade ao ensino de LI? Os autores dos artigos não levantaram essa questão diretamente, mas uma hipótese seria a falta de preparo na formação dos profissionais. Conforme indicado em Fritsch, Vial e Sarmiento (2022, p. 12), há a necessidade de uma formação de professores que considere a interdisciplinaridade, de forma a conduzir ao desaparego dos moldes de ensino tradicionais.

Outra hipótese poderia ser (a falta de) interação e diálogo entre docentes, como evidenciaram De Oliveira, Cavalcante e Alencar (2020): “os docentes salientaram que há dificuldades na implementação [de ações interdisciplinares] devido à ausência de comunicação entre os professores das diferentes áreas” (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020, p. 334). Também é um fator possível a insegurança dos professores em relação à interdisciplinaridade, segundo destacaram Mendonça, Lobato e Pereira (2013): “grande parte se sensibilizou com a proposta [do projeto realizado] e mostrou interesse, enfatizando que buscam colocar em prática a interdisciplinaridade, mas que encontram dificuldade em realizá-la” (Mendonça; Lobato; Pereira, 2013, p. 203).

Portanto, se os professores de LI não estão devidamente preparados – o que pode contribuir para a insegurança –, isso dificulta mais encontrar exemplos de (e/ou pesquisar) práticas pedagógicas interdisciplinares nesse contexto de ensino. Consequentemente, publica-se menos a respeito. Todavia, é importante lembrar que são apenas hipóteses – não testadas neste estudo – acerca de razões para o baixo índice de publicações. Esta RSL se limita a artigos publicados em periódicos, ou seja, não se sabe, por exemplo, se há um número maior de pesquisas em dissertações e teses, e caberá a estudos futuros.

Outra característica analisada nos artigos foram os locais de realização das pesquisas, considerando os estados brasileiros e as instituições a que se vinculavam os pesquisadores. Com isso, verificou-se que são, majoritariamente, de instituições públicas, assim classificadas: três de Institutos Federais (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey,

2017; Feltes Alves; De Campos, 2019); duas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); uma da Universidade Estadual de Londrina (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014), e uma da Escola Estadual de Tempo Integral (Mendonça; Lobato; Pereira, 2013). Apenas dois estudos eram de pesquisadores de escolas privadas (Martins Filho; Batista, 2020; Silva; Mügge; Barbosa, 2018).

No que tange aos Institutos Federais, a razão de a maioria dos estudos ter sido feita por pesquisadores vinculados a esse contexto, com dados nele coletados, pode se relacionar com a proposta do currículo integrado dessas instituições, conforme o embasamento teórico dos três artigos (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019). De Oliveira, Cavalcante e Alencar conceituaram esse tipo de currículo como uma “modalidade integrada [que] agrega os conteúdos básicos do ensino médio com os da formação profissional, ensinados de forma conjunta” (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020, p. 326). Embora seja o esperado, Feltes Alves e De Campos (2019) também advertiram:

com a criação dos Institutos Federais (IFs) em 2008, essa discussão se acentua, tendo em vista que na própria lei de criação dos IFs consta a prerrogativa de oferta de ensino técnico, prioritariamente na modalidade integrada. Percebe-se, no entanto, que passados dez anos desde a criação dos IFs **ainda há um desconhecimento muito grande do que é o currículo integrado e de como se pode colocá-lo em prática**. (Feltes Alves; De Campos, 2019, p. 8, grifo nosso).

Já com relação aos estados brasileiros, destaca-se o Rio Grande do Sul com cinco estudos (Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019; Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Silva; Mügge; Barbosa, 2018; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018), ou seja, mais da metade dos artigos selecionados nesta RSL, claramente um número expressivo. Em seguida, surge Goiás com dois artigos (Martins Filho; Batista, 2020; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013); e Paraná (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014) e Mato Grosso do Sul (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020), com um artigo cada.

Isso significa que, em um país com 26 estados e uma unidade federativa, as pesquisas envolvendo interdisciplinaridade e o ensino de LI em contexto de ensino básico se concentram em apenas quatro estados, limitadas a apenas duas regiões: Sul (n=6) e Centro-Oeste (n=3). Os resultados mostram como a discussão do tema é desproporcional no Brasil. Se considerar que instituições como os IFs estão presentes em todas as regiões brasileiras (algumas vezes, com mais de um *campus* no mesmo estado), a situação se atenua. Assim, surge o questionamento: por que pesquisas empíricas sobre o tema não são tão conduzidas (ou divulgadas em publicações científicas, caso sejam feitas) nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste? Ainda não há uma resposta, mas pode e deve se investigar em pesquisas futuras.

Além disso, verificou-se que participaram das pesquisas os seguintes grupos: **licenciandos** (Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **professores da educação básica**, incluindo de ensino integrado nos IFs (De Oliveira; Cavalcante; Alen-

car, 2020; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019; Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Martins Filho; Batista, 2020; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Silva; Mügge; Barbosa, 2018; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **alunos da educação básica** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019; Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Martins Filho; Batista, 2020; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Silva; Mügge; Barbosa, 2018; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **bolsistas de pesquisa** (Drey, 2017); **alunas de mestrado** e uma *English Teacher Assistant* (**professora assistente de Inglês**) vinculada à *Fulbright* (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014).

Nos nove artigos da revisão, quatro tinham como foco **alunos de escolas públicas** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); três, **alunos de institutos federais** (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019); dois, **alunos da rede privada** (Martins Filho; Batista, 2020; Silva; Mügge; Barbosa, 2018). Quando se analisou o tipo de participante a partir da ótica dos níveis de ensino, viu-se que cinco pesquisas ocorreram com **alunos do Ensino Médio** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019; Silva; Mügge; Barbosa, 2018), duas se deram no **Fundamental** (Martins Filho; Batista, 2020; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018), uma, **no Fundamental e no Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA)** (Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022), e um artigo **não mencionou** o nível de ensino (Mendonça; Lobato; Pereira, 2013).

Com relação ao segundo maior grupo, o de professores da educação básica, presente em oito artigos, não se detalham as disciplinas que ministravam, em razão de que elas são a próxima e a última categoria a ser analisada nesta seção. Logo, pode-se inferir que os alunos das escolas públicas são o maior público-alvo dessas pesquisas – a maioria do Ensino Médio –, não apenas por ter sido o único grupo presente em todas, mas porque eram turmas de 20 a 60 alunos participantes.

Ao analisar as áreas/disciplinas nas quais ocorre a interdisciplinaridade com a LI nas nove publicações, chegou-se a este cenário: **Agronomia, Anatomia, Biologia, Ciências da Computação, Letras, Meio Ambiente e Química** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014); **Ciências** (Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022); **Educação Física** (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020); **Geografia e Música** (Martins Filho; Batista, 2020); **Literatura Brasileira** (Silva; Mügge; Barbosa, 2018); **Matemática** (Drey, 2017); **Artes** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **Física** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Drey, 2017); **História** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Feltes Alves; De Campos, 2019); **Língua Portuguesa** (Feltes Alves; De Campos, 2019; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013); **Tecnologias** (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Silva; Mügge; Barbosa, 2018).

Esses resultados são uma das características mais diversas dos artigos, pois tem, ao todo, 18 áreas/disciplinas identificadas em nove publicações, dentre as quais se destaca

Artes, presente em três estudos. Ao buscar compreender possíveis razões a partir da leitura dos artigos, verificou-se que, em dois dos três textos em que Artes se liga ao ensino de LI, ressalta-se a participação muito engajada dos professores da área. Para exemplificar, Mendonça, Lobato e Pereira (2013) evidenciaram que a professora de Artes teve um importante papel em determinado momento da oficina com os alunos. Por sua vez, Vanzin de Gasperi e Welp (2018) mencionaram que o licenciando no estágio de docência planejou as ações em conjunto com as duas professoras, a de LI e a de Artes, tanto que algumas aulas da disciplina foram utilizadas para o andamento do projeto.

Considerando a diversidade de áreas, percebeu-se como a interação de diferentes disciplinas está ligada ao esforço e ao planejamento conjunto dos participantes: “a visão interdisciplinar pressupõe consciência e planejamento, e não uma mera mistura de disciplinas apenas” (Oliveira, 2017, p. 49). Ainda segundo Oliveira (2017), além de ter um objetivo, é necessário saber traçá-lo, e todos os envolvidos precisam ser agentes, para evitar o “conformismo e comodismo” (Oliveira, 2017, p. 54). Destaca-se também o ambiente prolífero no ensino de LI, para propor ligações naturais entre diferentes áreas do conhecimento.

Consoante Oliveira (2017), é possível engajar o aluno em discussões que ligam assuntos reais e pertinentes à língua que está sendo aprendida – o autor não limita à LI –, tornando o ensino contextualizado e fazendo do aluno um cidadão crítico e engajado nas práticas sociais. Apesar da variedade, é preciso pensar em áreas/disciplinas não contempladas nos estudos, como Filosofia e Sociologia. Logo, a seção seguinte apresenta alguns conceitos de interdisciplinaridade nas publicações analisadas.

INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUNS CONCEITOS

Nos artigos selecionados, a maioria dos autores trouxe algum conceito do termo **interdisciplinaridade**. Dos nove textos desta RSL, a pesquisadora Ivani Fazenda foi citada em quatro. Por ordem cronológica, o primeiro foi Drey (2017), que a citou para conceituar interdisciplinaridade como uma integração que provém da relação entre os variados saberes. Em seguida, De Oliveira, Cavalcante e Alencar (2020) citaram Fazenda (1996, 2012) para reforçar como a prática interdisciplinar envolve uma real experiência, entendendo limitações e oportunidades nas áreas, e para indicar que o termo pode acumular definições equivocadas. Por isso, as autoras introduziram os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Outro trabalho que referiu àquela pesquisadora foi o de Martins Filho e Batista (2020), que recorreram ao conceito de interdisciplinaridade de Fazenda (1979), como “uma integração de conhecimentos parciais objetivando um conhecer geral” (Martins Filho; Batista, 2020, p. 33). Além disso, reforçaram que o processo envolve elementos, como diálogo, comprometimento e responsabilidade, destacando o contraste com a compartimentalização dos saberes. Já o último dos quatro artigos (Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022) indicou quatro obras da pesquisadora (Fazenda, 1994, 1998, 2002, 2003), para em-

basar o surgimento da discussão sobre interdisciplinaridade, como resposta à especialização exagerada de um conhecimento, o fazer interdisciplinar, considerando o contexto do ensino, o que leva à imersão do saber e a uma nova atitude que atenda à sua complexidade. A partir das obras, os autores afirmam que a interdisciplinaridade deve fazer parte da formação dos professores, para o docente não se dirigir ao ensino tradicional que parece estar enraizado na educação.

Como Ivani Fazenda, outros pesquisadores do tema foram citados nas publicações analisadas nesta RSL, mas não de forma recorrente. Na publicação mais antiga, Mendonça, Lobato e Pereira (2013) evocaram Japiassu (1976), para quem a interdisciplinaridade exige comunicação e diálogo entre as disciplinas, de modo que se transformem num processo formado por dois níveis: o pluridisciplinar e o interdisciplinar. Os autores ainda citaram Demo (1998), que considera a interdisciplinaridade “como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (Demo, 1998, p. 88-89).

Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014) recorreram a Leffa (2006) para falar de projetos interdisciplinares – meios de ligação entre diferentes disciplinas para um resultado específico – e para falar da tendência em territorializar conhecimentos. Também, esses autores citaram Severino (1998), quando salientaram a ligação do projeto interdisciplinar entre o indivíduo e a sociedade, pela promoção da cidadania. Na sequência, o artigo de Drey (2017) cita Santomé (1998) para ligar a intenção do currículo integrado de abranger um entendimento completo, o que motivaria o ensino interdisciplinar. Ainda, Drey indicou, a partir de Kleiman e Moraes (1999), que projetos interdisciplinares viabilizam a especificidade das disciplinas e a conexão entre elas, uma não impedindo a outra.

Já na obra de Vanzin de Gasperi e Welp (2018), primeiro se conceituou interdisciplinaridade a partir da visão de Gallo (1995), como um modelo de estruturação de currículo que viabiliza a integração de disciplinas. Com base no mesmo pesquisador, os autores acrescentaram que a definição do saber em disciplinas específicas pode amparar a aproximação dos alunos com as áreas, e fazer do professor um perito na disciplina, porém impossibilita que professores e alunos enxerguem as ligações com outros saberes. Gallo (1995) também foi referência na conceituação de transversalidade rizomática, que seriam meios e ligações diversos para acessar os saberes sem barreiras. Vanzin de Gasperi e Welp (2018) se embasaram, ainda, em Morin (2000, 2005a, 2005b), o qual, além de criticar a departamentalização das disciplinas, também discorreu sobre a transdisciplinaridade, que estabelece relações essenciais entre disciplinas, sem ter como produto algo integral, mas multicompreensões.

No artigo de Feltes Alves e De Campos (2019), o conceito trazido foi o de Ramos (2008, p. 3), para quem a interdisciplinaridade se ligaria à reconstrução das disciplinas uma vez separadas, considerando recortes da realidade, o que encaminharia ao entendimento real e à tomada da capacidade humana. Por outro lado, De Oliveira, Cavalcante e Alencar (2020) citaram algumas obras para conceituar termos que se ligam à interdis-

ciplinaridade, mas partem de ideias diferentes. Um exemplo é a multidisciplinaridade, que, conforme Almeida Filho (2000), indica disciplinas com saberes simultâneos, mas não envolve a relação entre esses diferentes profissionais. O outro é o da transdisciplinaridade, que “diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas” (Nicolescu, 1997, p. 2).

No artigo mais recente, Fritsch, Vial e Sarmiento (2022) mencionaram Fiorin (2008), segundo o qual “interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos em outras ciências” (Fiorin, 2008, p. 39). As autoras recorreram, também, a Tavares (2008), que comentou sobre a exigência da abordagem interdisciplinar atualmente para atender às mudanças e à velocidade dos problemas corriqueiros, pois visa a soluções de uma perspectiva abrangente.

Analisando os conceitos indicados nesses artigos, percebem-se alguns pontos compartilhados. Fazenda (1979) e Leffa (2006), por exemplo, ligam a interdisciplinaridade a uma integração de saberes, considerando um objetivo em comum. Em Fazenda (1979, 1994), Gallo (1995) e Leffa (2006), discute-se a perspectiva tradicional de visualizar as áreas de conhecimento, o que leva à especialização excessiva, compartimentalização ou territorialização dos saberes, sendo ideias totalmente contrárias à do ensino interdisciplinar e, de fato, uma resposta a esses conceitos mais enraizados. Ademais, as obras de Fazenda (2003, 2012), Tavares (2008), Ramos (2008) e Severino (1998) tratam a interdisciplinaridade como uma prática contextualizada, ou seja, consideram a realidade do contexto de ensino, dos alunos e da sociedade como um todo.

Logo, quanto mais se discute sobre interdisciplinaridade, mais se incorporam ideias e percepções ao termo. Com base nas leituras desses artigos e na pesquisa bibliográfica de Oliveira (2017), o entendimento adotado nesta RSL é de que a interdisciplinaridade é uma abordagem que possibilita “superar a visão fragmentada não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca” (Fazenda, 2001, p. 38). Isso só é possível pela realização de um trabalho em conjunto nas instituições de ensino, e pela adoção de uma postura profissional de professor pesquisador (Oliveira, 2017).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LI NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

As pesquisas realizadas se basearam em diferentes práticas pedagógicas. Para organizar a descrição dessas práticas nesta seção, optou-se por agrupá-las pelo contexto. Inicialmente, percebeu-se que a ação relatada em Fritsch, Vial e Sarmiento (2022) é a única – dentre os nove artigos – no contexto da pandemia de COVID-19. Os participantes da Residência Pedagógica (RP) de LI da escola onde essas práticas ocorreram foram inseridos em um subprojeto do programa de RP. O objetivo era desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar com residentes de LI e Ciências, os quais participaram de diversas formações, como elaboração de material didático, interdisciplinaridade e EJA. Os trabalhos foram adaptados para o ensino remoto, e postaram em ambiente virtual as atividades com textos que envolviam temáticas interdisciplinares, para serem feitas de forma

síncrona. Além disso, os residentes tiveram encontros síncronos de presença facultativa, além de aulas síncronas breves com os alunos, pela plataforma Google Meet.

Na visão das autoras do presente texto, essa adaptação das atividades interdisciplinares ao ensino remoto, em razão da pandemia, evidencia uma prática contextualizada da interdisciplinaridade – como defendido por Fazenda (2003, 2012), Tavares (2008), Ramos (2008) e Severino (1998) –, pois considerou a realidade de alunos, docentes e sociedade. Além disso, como essa prática interdisciplinar aconteceu em um contexto de Residência Pedagógica, com a participação de estudantes de licenciatura, promoveu vivências interdisciplinares durante a formação inicial de professores: algo necessário.

Outro contexto identificado foi aquele em que as pesquisas foram conduzidas nas próprias disciplinas da educação básica. Em Martins Filho e Batista (2020), o professor regente de LI (com formação nessa área) teve que assumir também a disciplina intitulada Geografia Crítica (para completar a carga horária). Diante dessa necessidade, o docente “propôs conduzi-las de forma integrada, dando margem para uma experiência de interdisciplinaridade” (Martins Filho; Batista, 2020, p. 33), utilizando a abordagem instrumental do ensino de inglês (com foco na habilidade de leitura).

Com bons resultados, o professor elaborou, em parceria com outros dois professores (sendo uma de Música), o projeto **The New World Order Project Work: Wind of Change**. O objetivo era ensinar a cantar e tocar a música **Wind of Change**, relacionada ao capítulo trabalhado na aula de Geografia sobre a queda do muro de Berlim. Depois de providenciar os materiais e fazer ensaios, os estudantes apresentaram a música no salão da escola. Ao final do projeto, o professor pediu um relato escrito dos alunos que participaram da experiência. Embora o docente de LI tenha assumido a disciplina de Geografia Crítica sem ter formação na área, algo não desejável, ele buscou promover a interdisciplinaridade via integração de disciplinas/saberes (Gallego, 1995) e por um diálogo com outras áreas e docentes (Japiassu, 1976).

Ainda nesse contexto, Feltes Alves e De Campos (2019) descreveram um projeto para motivar a leitura de obras literárias, como *Hamlet*, de William Shakespeare:

na disciplina de História, foram abordados aspectos históricos e culturais da Inglaterra, oportunizando momentos de reflexão sobre a obra. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa ocorreram atividades de compreensão textual, estudo de vocabulário e estrutura da língua inglesa, bem como o desenvolvimento de estratégias de leitura que buscaram auxiliar o aluno no processo de leitura do texto literário (Feltes Alves; De Campos, 2019, p. 10).

Esse foi um projeto longo que, de acordo com o cronograma das autoras, teve início em fevereiro de 2018 e terminou em novembro do mesmo ano. Como produção final, solicitou-se uma releitura da obra *Hamlet*, escrita em língua portuguesa (LP), apresentada em ambiente virtual e podendo ser feita em grupo.

Em Vanzin de Gasperi e Welp (2018), o estagiário propôs um projeto ligando LI e Artes, conduzido em 11 aulas de LI e três de Artes. O intuito foi “desenvolver nos alunos a capacidade de entender e expressar histórias através de diferentes linguagens: a lingua-

gem verbal, oral e escrita, e a linguagem corporal” (Vanzin de Gasperi; Welp, 2018, p. 29). Nesse caso, solicitaram como produção final a “encenação de uma história escrita pelos alunos” e a “elaboração de uma coletânea contendo os roteiros dessas histórias” (Vanzin de Gasperi; Welp, 2018, p. 29). Novamente, verifica-se a importante vivência interdisciplinar na formação inicial docente, uma vez que as ações foram propostas pelo próprio estagiário.

Seguindo no contexto da interdisciplinaridade em aulas das disciplinas, viu-se em Silva, Mügge e Barbosa (2018) uma proposta de leitura crítica do conto **The last poor man** durante as aulas de LI de uma escola da rede privada. Como os processos do roteiro de leitura foram mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), todas as atividades envolviam ferramentas tecnológicas, como Edmodo, ELO, Free Template Newspaper, Google Drive, Padlet e QR Code, por exemplo. Como produção final, os alunos precisaram elaborar um jornal que apresentasse projeções sociais, políticas, culturais e científicas para os próximos 22 anos – período referente ao conto lido. Ademais, a produção também deveria ser feita por meio de uma tecnologia: o General Newspaper Template. Nesse contexto, tão importante com a prática interdisciplinar do uso de tecnologias, demonstra-se uma integração de saberes com algo muito presente nas vidas dos alunos: recursos tecnológicos diversos. Ou seja, a prática também promoveu a cidadania.

Em vez de implementar a interdisciplinaridade nas aulas, o contexto da realização das práticas foi o das oficinas em outras pesquisas. Em Drey (2017), por exemplo, o projeto consistiu em cinco oficinas quinzenais no horário extraclasse com alunos voluntários, dirigidas por bolsistas do projeto, orientados por dois docentes: um de Matemática e um de Física. Algumas das atividades descritas pela autora foram: **a)** exercícios de caracterização do gênero tira seriada de história em quadrinhos; **b)** construção vocabular gradativa em LI; **c)** desenvolvimento de estratégias de leitura instrumental. Em todas, eram utilizadas tiras com conteúdo relacionado às disciplinas de Ciências, especialmente Física e Matemática. Ainda, realizou-se avaliação inicial e final com os alunos, com questões de LI, Física e Matemática, demonstrando que a integração entre saberes se deu nas atividades realizadas ao longo das oficinas, bem como no momento da avaliação.

Na pesquisa de Mendonça, Lobato e Pereira (2013), as oficinas foram feitas com 30 alunos. A primeira parte consistiu em mapear as palavras em inglês conhecidas pelos estudantes e, depois, discutiu-se sobre estrangeirismo, o tema das oficinas. Então, os alunos foram orientados a anotar exemplos práticos desse fenômeno no cotidiano, utilizados para montar um painel, etapa que contou com o importante auxílio da professora de Artes. Nesse processo, os professores de LI e LP trabalharam, juntos, conceitos de ambas as línguas, evidenciando o desejável diálogo entre disciplinas e docentes. A partir do conhecimento reunido/construído, os alunos foram orientados a fazer uma exposição à comunidade. Dos painéis elaborados, selecionaram-se os de melhor qualidade. No dia marcado, houve a exposição para os visitantes e um coral dos alunos.

Também na pesquisa de Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014), realizaram-se oficinas com práticas interdisciplinares, com o projeto institucional **Novos Talentos**, financiado pela CAPES, que consistiu em uma semana de atividades em inglês ligado a outras áreas. Foram 30 horas de imersão em LI para 60 estudantes do ensino médio, por meio de oficinas no período de férias escolares, ministradas por duas alunas da pós-graduação, em nível de mestrado, além de uma professora assistente de inglês vinculada à Fulbright. Cada dia da semana tinha um eixo, conforme esta organização: segunda-feira, Letras; terça-feira, Física, Química e Ciências da Computação; quarta-feira, Meio-Ambiente e Agronomia; quinta-feira, Anatomia e Biologia; sexta-feira, Artes e História.

No final do projeto, os alunos apresentaram uma produção que consistia em um pôster virtual em grupos, a partir de um dos temas trabalhados na semana de imersão. Portanto, a prática interdisciplinar proporcionou um trabalho em conjunto, fez parte da formação docente de alunas de mestrado e de uma professora de inglês. Além disso, por ter sido realizada por meio de um projeto, condiz com o defendido por Kleiman e Moraes (1999) de que projetos interdisciplinares podem viabilizar as especificidades e a conexão de diferentes disciplinas.

Diferentemente da proposta das oficinas, na pesquisa de De Oliveira, Cavalcante e Alencar (2020), as práticas interdisciplinares se deram em um projeto-piloto, **English Club**, por meio de encontros de conversação. Nessa ação experimental, desenvolveram-se atividades que consistiram em dois encontros que integravam LI e Educação Física. O primeiro contou com a presença de dois docentes e dois estudantes, com uma atividade adaptada do jogo **Spin Smart**, a partir do qual os próprios alunos tiveram que desenvolver um jogo semelhante, que também foi jogado.

O segundo encontro teve a presença de dois alunos e três docentes: duas professoras de inglês e um de Educação Física. A atividade de abertura foi uma dinâmica de musicalização, em que os participantes cantavam e realizavam os movimentos da música **Walking, walking**. A segunda atividade foi o desafio de transpassar o corpo pelo bambolê, sem o uso das mãos. A última foi um percurso de bambolê, e para o sucesso do percurso o professor de Educação Física deu as instruções em inglês. Ou seja, também se percebeu uma integração de disciplinas/saberes.

A partir do observado nas propostas interdisciplinares, as autoras do presente texto consideraram proveitoso o fato de que quase todos os projetos demandaram algum produto ao final do processo: **a)** painéis e exposição em grupos para a comunidade (Mendonça; Lobato; Pereira, 2013); **b)** pôster virtual em grupo, com algum tema estudado na semana (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014); **c)** avaliação final para os alunos (Drey, 2017); **d)** um jornal em grupo utilizando TICs (Silva; Mügge; Barbosa, 2018); **e)** encenação em equipes de uma história escrita pelos alunos (Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **f)** produção em grupo de uma releitura da obra trabalhada (Feltres Alves; De Campos, 2019); **g)** um relato escrito pelos participantes (Martins Filho; Batista, 2020). Além disso, percebeu-se a ação como produtiva, pois a realização de um produto, uma prática

interdisciplinar significativa e contextualizada, evidencia um objetivo comum entre as disciplinas.

A ideia de produções finais se interliga ao ensino interdisciplinar, pois possibilita ao aluno usar seu conhecimento e visualizar meios de aplicá-lo na prática, conforme destacam Martins Filho e Batista (2020):

projetos assim forcem que o foco da aula seja o aluno e não mais o professor, numa aproximação ao que é conhecido como flip classroom em metodologias ativas. O professor, em contrapartida, reconhece seu papel de intermediador das conquistas. As avaliações escritas possibilitaram que os estudantes se sentissem plenamente identificados com o processo, capazes de reconhecer os próprios limites e as reais circunstâncias da aprendizagem (Martins Filho; Batista, 2020, p. 36).

Desse modo, projetos interdisciplinares envolvem diferentes tipos de conquistas para o desenvolvimento do aluno e devem ser cuidadosamente planejados pelo professor/mediador. Portanto, um produto pode ser visto como a síntese do que foi aprendido, pois, nessas produções, o aluno tem a liberdade de mostrar sua perspectiva do assunto, promovendo autonomia e criticidade, a depender do solicitado. Logo, é importante pensar como contextualizar cada etapa de forma plena, para o aluno vincular o que aprendeu e a realidade e, assim, perceber como seu conhecimento se conecta com o mundo ao seu redor (Oliveira, 2017).

Também, duas publicações compartilharam as propostas da utilização de TICs. Uma delas foi a de Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014), na qual, além do pilar da interdisciplinaridade, ancorou a proposta nos

letramentos digitais, por meio do uso de ferramentas da web 2.0, a fim de expandir as possibilidades interacionais dos alunos envolvidos, para fins de aprendizagem e desenvolvimento educacional e participação social em um mundo globalizado e interconectado (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez (2014, p. 99-100).

Esse estudo integrou o ensino de LI a diferentes áreas do saber e, também, ao uso de diferentes tecnologias digitais, por meio de uma experiência imersiva e significativa.

Silva, Mügge e Barbosa (2018) foi a outra pesquisa que recorreu ao uso de TICs. Conforme os autores, “as TIC, além de facilitar a colaboração entre o professor de língua inglesa, os alunos e os pais/responsáveis, permitem a colaboração de professores de outras disciplinas, como história e filosofia, valorizando a interdisciplinaridade” (Silva; Mügge; Barbosa, 2018, p. 481). Também, mencionaram que as TICs foram meios para se adequar aos interesses dos alunos, que estão acostumados a vivenciar as tecnologias. Ou seja, além de o projeto considerar a realidade dos alunos para engajá-los no processo, promoveu a interação entre participantes e disciplinas, o que é um ponto chave da interdisciplinaridade.

PRINCIPAIS RESULTADOS DESSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando os principais resultados apontados nos nove artigos desta RSL, verificou-se que alguns são comuns a mais de uma obra, enquanto outros só são identificados em um artigo. Na primeira situação, os autores destacaram: **a)** ensino mais contextualizado, significativo e crítico, considerando a realidade dos estudantes e a identificação com o tema, possibilitando maior interesse e mais engajamento aos processos de ensino (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Feltes Alves; De Campos, 2019; Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022; Martins Filho; Batista, 2020; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Silva; Mügge; Barbosa, 2018; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **b)** a participação dos docentes das áreas envolvidas, promovendo um espaço mais colaborativo do conhecimento (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019; Martins Filho; Batista, 2020; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **c)** a promoção do letramento (literário, digital) nos alunos (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Drey, 2017; Feltes Alves; De Campos, 2019; Silva; Mügge; Barbosa, 2018; Vanzin de Gasperi; Welp, 2018); **d)** alunos mais autônomos, independentes (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Feltes Alves; De Campos, 2019; Martins Filho; Batista, 2020); **e)** o trabalho em equipe pelos alunos (Feltes Alves; De Campos, 2019; Martins Filho; Batista, 2020); **f)** a possibilidade de um ensino integrado por intermédio do planejamento prévio (De Oliveira; Cavalcante; Alencar, 2020; Drey, 2017); **g)** a consciência do uso e da acessibilidade da LI (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014; Mendonça; Lobato; Pereira, 2013); e **h)** a promoção da cultura nacional, abordando aspectos históricos e culturais, por meio da língua-alvo (Mendonça; Lobato; Pereira, 2013; Silva; Mügge; Barbosa, 2018).

Já com relação aos resultados identificados em apenas um artigo, verificou-se que as práticas interdisciplinares promoveram: **a)** a reflexão sobre a necessidade de mudar a prática docente e desprender-se de práticas tradicionais (Mendonça; Lobato; Pereira, 2013); **b)** a aproximação da escola pública com a universidade, sendo o projeto um espaço alternativo para formação dos alunos, o que resulta no interesse de continuidade acadêmica e nos cursos da universidade pelos alunos participantes (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014); **c)** a maior aprendizagem nas áreas envolvidas, analisando a avaliação inicial e final dos alunos, e seu desempenho trimestral nas disciplinas-alvo (Drey, 2017); **d)** o acesso, a interação e a colaboração dos participantes, por meio do uso de TICs, facilitando a avaliação dos alunos (Silva; Mügge; Barbosa, 2018); **e)** um engajamento maior dos alunos, por meio da participação de outros professores no processo; **f)** uma maior motivação nos estudantes para as aulas de LI; **g)** o anseio dos alunos por mais projetos semelhantes (Martins Filho; Batista, 2020); **h)** a formação dos residentes (Fritsch; Vial; Sarmiento, 2022).

Do ponto de vista das autoras deste artigo, esses resultados mostram a eficácia do ensino interdisciplinar, cujas bases promovem um conjunto de ações significativas, para o aluno alcançar um aprendizado que transforma sua visão da sala de aula e de sua reali-

dade (Oliveira, 2017). Ainda, os meios para o ensino interdisciplinar são diversos, o que leva à grande variedade de resultados. Isso se relaciona com a atitude especial necessária para reconhecer possibilidades e limitações no planejamento de cada ação interdisciplinar (Fazenda, 2012).

Por outro lado, identificar tantas potencialidades do uso de práticas interdisciplinares na educação básica conduz as presentes autoras a questionarem: como há tantas potencialidades no uso de práticas interdisciplinares na educação básica, por que ainda se publicam e/ou se realizam poucas pesquisas empíricas sobre o ensino-aprendizagem de LI, em especial, no Norte do país?

DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Conforme se evidenciou neste artigo, há desafios/dificuldades para realizar práticas pedagógicas interdisciplinares, o que se destaca nesta seção. No texto mais antigo desta RSL, Mendonça, Lobato e Pereira (2013) apontaram que os docentes tinham dificuldade em promover um ensino interdisciplinar. Por isso, o projeto foi realizado, a fim de mudar o cenário de professores resistentes em promover a ligação entre os saberes.

Na publicação do ano seguinte, Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014) mencionaram certa limitação acerca do produto dos alunos, e a tarefa poderia ser elaborada de maneira mais efetiva. Em suas palavras, “acreditamos que essas limitações são de extrema importância e precisam ser repensadas para reelaboração da atividade em questão e para futuras práticas pedagógicas com base em letramentos digitais” (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014, p. 99).

Já em Drey (2017), o cenário era desafiador e complexo. No início, houve dificuldade dos alunos em relacionar as disciplinas-alvo das oficinas, pois não percebiam que, para resolver os problemas propostos, seria necessário o conhecimento de LI e, também, Matemática e Física. Ou seja, a carência de uma área prejudicava a resolução no geral. Além do mais, conforme a autora, diante do contexto para realizar o projeto, “apesar da proposta interessante de integração dos componentes do currículo básico aos componentes técnicos, os docentes não receberam uma preparação específica para o planejamento dessas ações” (Drey 2017, p. 104). Na proposta de Vanzin de Gasperi e Welp (2018), também pareceram difíceis aos alunos as conversas paralelas, a falta de tempo para as atividades, a memorização das falas e a escrita do diálogo que seria apresentado.

No artigo de Feltes Alves e De Campos (2019), por sua vez, quando as autoras levantaram a questão sobre o projeto ter atingido os objetivos, disseram que “em um cenário tão desafiador, tão complexo, tão cheio de resistências, torna-se difícil responder com um simples ‘sim’ ou ‘não’” (Feltes Alves; De Campos, 2019, p. 13). Esse cenário foi o da motivação à leitura de obras literárias, objetivo do projeto, visto que, conforme uma pesquisa de 2012 sobre o retrato da leitura no Brasil, as autoras destacaram que apenas 3% dos alunos respondentes gostavam de ler textos literários.

De acordo com De Oliveira, Cavalcante e Alencar (2020), as práticas de ensino integradas têm como desafio “a falta de diálogo/comunicação entre os docentes, evidenciando a cultura da individualidade, estimulada ainda mais pela tradicional forma como os saberes são estruturados nos currículos escolares em disciplinas ou unidades curriculares” (De Oliveira, Cavalcante e Alencar, 2020, p. 336). Nesta pesquisa, inicialmente, houve dificuldade na realização dos movimentos, devido à ausência do professor de Educação Física, sem o qual não havia orientação e avaliação corretas dos movimentos no primeiro encontro. Porém, no segundo, com ele presente, as atividades ocorreram de forma mais linear, de acordo com o planejado. Isso indica que a colaboração deve ser essencial, não apenas possível, quando se trata de interdisciplinaridade.

Com relação às dificuldades relatadas por Martins Filho e Batista (2020), não dizem respeito ao projeto realizado nesta pesquisa, o **The New World Order Project Work**. Na verdade, antes dessa proposta, segundo os autores, não havia envolvimento dos demais professores, mesmo que os trabalhos incluíssem áreas como Artes, História e LP. No referido projeto, ao contrário, houve apoio de dois docentes. No que concerne ao artigo de Fritsch, Vial e Sarmento (2022), os residentes esclarecem que não foi fácil estabelecer uma ligação entre as disciplinas-alvo (LI e Ciências), alegando que não se considera esse tipo de trabalho na formação docente – assim como a modalidade EJA. Logo, as ações interdisciplinares tornam-se um desafio.

A partir desses dados, percebe-se que as dificuldades no ensino interdisciplinar – de LI especificamente – não dizem respeito apenas às práticas docentes, ou seja, a não saber o modo ou à resistência para fazer acontecer nas escolas. Incluem também a falta de formação (inicial e/ou em serviço) adequada, como denunciado no artigo de Fritsch, Vial e Sarmento (2022), com a qual estas autoras concordam. Além disso, não só os professores (em formação/serviço) consideram a interdisciplinaridade um desafio, mas igualmente os alunos, que precisam de uma orientação adequada durante a aprendizagem para realizar práticas interdisciplinares.

Portanto, é notório que todos os participantes do ensino básico devem ser incentivados e preparados, para se beneficiarem de práticas dessa natureza, assim como futuros professores em processo de formação. Por fim, é necessário igualmente que as práticas interdisciplinares sejam bem planejadas com todas as partes, de modo a diminuir ou evitar desafios, como os identificados nos artigos selecionados nesta RSL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi fazer uma revisão sistemática sobre pesquisas empíricas que ligavam a interdisciplinaridade e o ensino de LI, para entender o que demonstram acerca dessa relação. Para isso, analisaram-se as seguintes categorias: características dos estudos revisados (ano de publicação, locais de realização das pesquisas, participantes e áreas/disciplinas nas quais ocorreu a interdisciplinaridade com a LI), conceitos

trazidos pelos autores, práticas pedagógicas realizadas, principais resultados e desafios dessas práticas.

Dentre os achados, destaca-se o baixo número de artigos publicados em periódicos envolvendo interdisciplinaridade e LI no ensino básico no Brasil (apenas nove entre 2013 e 2022). Logo, evidencia-se a necessidade de investigar em futuros trabalhos a razão para essa escassez. Também ficou claro que a maioria das pesquisas ocorreu em instituições públicas, sendo que os institutos federais se destacaram, provavelmente, pois o currículo integrado é uma das bases para realizar projetos interdisciplinares.

Quanto aos locais onde se realizaram as pesquisas, percebeu-se uma concentração muito específica: apenas o estado do Rio Grande do Sul corresponde a mais da metade dos artigos selecionados; só foram contempladas as regiões Sul e Centro-Oeste. Isso levanta a questão do porquê faltam publicações de estudos sobre o tema nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Outra característica analisada foi a dos participantes das pesquisas, na qual se evidenciou que professores e alunos da educação básica – majoritariamente do Ensino Médio – foram os mais frequentes nas pesquisas em questão. Já com relação às áreas/disciplinas, identificaram-se 18 em nove artigos, reforçando o ensino de LI como muito produtivo, quando promovido com a interdisciplinaridade.

Para embasar as pesquisas no que diz respeito à conceituação do termo **interdisciplinaridade**, os autores dos nove artigos recorreram a diversas publicações, dentre as quais se sobressaem as de Ivani Fazenda, que tem uma extensa lista de obras acerca do tema, justificando a referência e a relevância. Sobre os conceitos apresentados, concluiu-se que, embora a definição do termo esteja em mudança, a interdisciplinaridade só é possível se houver trabalho em conjunto, professores engajados em pesquisa, além de uma visão não fragmentada das disciplinas e da realidade.

Já no que tange às práticas pedagógicas interdisciplinares, a maioria ocorreu nas aulas das próprias disciplinas – apenas uma durante a pandemia de COVID-19 –, outras, por oficinas; e uma, por meio de encontros de conversação. Na maioria, depois do percurso de aprendizagem, os alunos tiveram que fazer algum tipo de produção final, o que indica o caminho significativo e contextualizado do ensino interdisciplinar na prática. Destaca-se, também, o uso de tecnologias em dois projetos, como forma de facilitar a comunicação e explorar meios de aprendizagem diferentes.

Pelos resultados dessas práticas, verificou-se que há diversas possibilidades de ações significativas, denotando o quão eficaz pode ser o ensino interdisciplinar. Dos resultados encontrados, alguns evidenciam as potencialidades de práticas interdisciplinares de ensino-aprendizagem na educação básica: ensino mais contextualizado, promoção de um espaço mais colaborativo via diálogo entre docentes e disciplinas, autonomia e engajamento dos alunos, reflexão sobre a necessidade de mudança da prática docente e aproximação das escolas públicas com a universidade.

Apesar disso, o ensino interdisciplinar é também desafiador, tanto para professores quanto para alunos. No primeiro caso, verificou-se haver insegurança, resistência, difi-

culdade, falta de diálogo, envolvimento e colaboração por parte dos docentes na promoção da interdisciplinaridade. Também, observou-se que, em alguns momentos, o problema estava em como a atividade proposta tinha sido elaborada por esses agentes. Disso se conclui que esses desafios podem ser consequência da falta de uma formação (inicial/continuada) docente adequada. Já no que tange aos discentes, evidenciou-se haver limitação quanto ao produto entregue ao final das atividades, às dificuldades em relacionar as disciplinas envolvidas nas ações propostas, às conversas paralelas, à falta de tempo para as atividades e de motivação para realizar as leituras. Destaca-se, portanto, a necessidade de se fazer um planejamento cuidadoso de atividades dessa natureza.

Isso posto, salienta-se que esta RSL também teve limitações, pois foram utilizadas apenas duas bases de dados para buscas e só se analisaram artigos em periódicos revisados por pares. Também, o foco do estudo esteve exclusivamente em pesquisas envolvendo o ensino básico brasileiro, ou seja, escolhas diferentes podem aumentar o *corpus*. Diante de tal retrato, sugere-se que pesquisas futuras considerem as seguintes questões: por quais meios o ensino interdisciplinar de LI (ou outras línguas estrangeiras/adicionais) pode ser mais incentivado na prática docente? Como a interdisciplinaridade é vista ou aplicada pelos docentes de LI em outras regiões do país? Como o tema é discutido na formação de professores de LI? Qual é a visão dos alunos do ensino de LI interdisciplinar? Qual é o papel da interdisciplinaridade no ensino bilíngue em escolas do ensino básico? À parte do exposto, diferentes cenários também podem ser investigados, como: cursos de idioma, cursos técnicos e ensino superior. Além dessas proposições, é evidente que abre muitas outras possibilidades e, portanto, a investigação é imprescindível, a fim de viabilizar cada vez mais discussões sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 6, p. 11-34, 2000. Disponível em: <https://shre.ink/rzls>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- ANJOS-SANTOS, L. M. dos; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 53, n. 1, p. 79-102, jan. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/rzIW>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://shre.ink/rzlk>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <https://shre.ink/rzIQ>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – Língua Estrangeira**. vol. 2. Brasília: MEC: SEF, 2002. Disponível em: <https://shre.ink/rzIH>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE: CEB, 2012a. Disponível em: <https://shre.ink/rzIn>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

- Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE: CEB, 2012b. Disponível em: <https://shre.ink/rz11>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2014. Disponível em: <https://shre.ink/rzaY>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DE OLIVEIRA, J. R.; CAVALCANTE, L. B. da S.; ALENCAR, B. A. Integrando Língua Inglesa e Educação Física. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, vol. 5, n. 2, p. 324-338, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/rza4>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- DREY, R. F. Calvin e as exatas: uma proposta interdisciplinar com o uso do gênero tira seriada de história em quadrinhos no ensino técnico. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, vol. 24, n. 1, p. 102-130, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://shre.ink/rza6>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4ª edição. São Paulo: Loyola, 1996.
- FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª edição. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-20.
- FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª edição. Campinas: Papirus, 2012.
- FELTES ALVES, K.; DE CAMPOS, D. “Shake your mind and read books: um convite para ler Shakespeare”: um projeto de leitura para alunos de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, vol. 2, n. 17, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/rzaJ>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://shre.ink/rzaO>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- FRITSCH, D.; VIAL, A. P.; SARMENTO, S. “Não é algo para o qual a universidade nos prepara”: materiais didáticos interdisciplinares produzidos por professores de inglês em formação no Programa de Residência Pedagógica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, vol. 22, n. 3, p. 9-29, dez. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/rzaV>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: Reunião Anual da ANPEd, 18., 1995, Caxambu. **Boletim [...]**. Caxambu: ANPEd, 1995. p. 97.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escolar. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/rzan>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- MARRUCHE, V. de S. **Estágios curriculares supervisionados: aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma Licenciatura no Amazonas (2017-2018)**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/Qhbb>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- MARTINS FILHO, J. R. F.; BATISTA, E. G. The new world order project work – Wind of change: Sobre o ensino

- interdisciplinar de inglês instrumental crítico. **Revista Guará - Revista de Linguagem e Literatura**, Goiânia, vol. 9, n. 1, p. 29-37, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/rzam>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- MENDONÇA, M. P. C.; LOBATO, I. M.; PEREIRA, J. R. de S. Interdisciplinaridade: um diálogo da língua inglesa moderna com a educação integral através de oficinas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, vol. 22, n. 2, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/rzcP>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2000.
- MORIN, E. A antiga e a nova transdisciplinaridade. In: MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a. p. 136-140.
- MORIN, E. O desafio da complexidade. In: MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b. p. 175-193.
- NEWMAN, M.; GOUGH, D. Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In: ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M. (org.). **Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application**. Wiesbaden: Springer VS, 2020. p. 3-15.
- NICOLESCU, B. A evolução transdisciplinar a universidade condição para o desenvolvimento sustentável. In: Congresso Internacional “A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade”, 1, 1997, Bangkok. **Anais eletrônicos** [...]. Bangkok: International Association of Universities; Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <https://shre.ink/rzcY>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- OLIVEIRA, O. C. O sentido da interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira. **Acta Tecnológica**, [S. l.], vol. 11, n. 1, p. 47-55, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/rzc4>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. (Educação linguística). *E-book*. Edição do Kindle.
- RAMOS, M. N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SCHREIER, M. **Qualitative content analysis in practice**. London: Sage Publications, 2012.
- SEVERINO, A. J. O Conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intensionalização da prática. In: Fazenda, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.
- SILVA, M. T. da; MÜGGE, E.; BARBOSA, D. N. F. Possibilidade de leitura crítica a partir do conto “The last poor man”, de Moacyr Scliar, mediada pelas Tic. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], vol. 9, n. 2, p. 479-500, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rzc6>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade - qual o sentido? In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-146.
- VANZIN DE GASPERI, F.; WELP, A. K. de S. Projeto crazy stories: A interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua adicional. **Prolíngua**, João Pessoa, vol. 13, n. 2, p. 21-36, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/rzcJ>. Acesso em: 26 dez. 2023.