



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM JEQUIÉ, BAHIA**

MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2026**

MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM JEQUIÉ, BAHIA**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, em nível de Mestrado Acadêmico, vinculado ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), do campus de Vitória da Conquista – BA, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Flávius Almeida dos Anjos

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2026**

S236i

Santos, Mirian Celestino dos.

A interdisciplinaridade na sala de aula de língua portuguesa: um estudo etnográfico com um grupo de professores da Educação Profissional e Tecnológica em Jequié, Bahia / Mirian Celestino dos Santos, 2026.
164f.

Orientador (a): Dr. Flávio Almeida dos Anjos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referência F. 128 - 135

1. EPT. 2. Língua portuguesa - Ensino. 3. Linguagem. 4. Práticas docentes. I. Anjos, Flávio Almeida dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 370.733

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM JEQUIÉ, BAHIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras. Avaliada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 20 de janeiro de 2026

Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos
(Presidente-Orientador PPGCEL- UESB/PPGECID-UFRB)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
(Membro interno PPGCEL-UESB)

Prof. Dr. Adriano Dantas de Oliveira
(Membro interno UFRB/ PPGCEL-UESB)

Profa. Dra. Suellen Thomaz de Aquino Martins
(Membro externo-UFSB)

Dedico este estudo:

À Luz do Mundo, que ilumina meus caminhos com amor, cuidado, proteção e presença silenciosa, mas fiel e ininterrupta. Aquele que se fez entrega e sacrifício, para que eu tivesse vida, esperança e um propósito que floresce mesmo no deserto.

E à minha mãe, espelho terreno desse amor divino, por todo amor e cuidado que me dedica, cuja fé em Cristo sustenta meus passos, reacende em mim o dom de (re)começar e continuar e, com orações e lutas incansáveis, entrelaça os fios dos meus sonhos ao mistério da graça.

AGRADECIMENTOS

Enfim, os agradecimentos.

Confesso que é a parte que mais esperei para escrever. Talvez porque, mais do que um encerramento, seja uma forma de recomeço, um espaço para respirar e reconhecer o caminho que me trouxe até aqui.

Antes de qualquer palavra de gratidão, preciso falar sobre o que, para mim, é uma das maiores forças que movem a vida: os sonhos. Sempre acreditei que sonhar é um modo de existir, uma forma silenciosa de dizer ao mundo que ainda acreditamos no impossível. Desde muito cedo, foi o sonho que me guiou, mesmo quando os caminhos pareciam dispersos. Mas foi na graduação que ele se fez mais nítido, pois acendeu-se em mim como um farol, e passou a ser o motivo e o sentido do que eu fazia.

Este estudo, ou melhor, este sonho que se tornou o mestrado, foi uma das maiores travessias da minha vida até hoje. Por muitas razões, cheguei a pensar que ele não aconteceria, que era uma daquelas vontades que o tempo leva. Mas o que é o tempo diante da Graça? Contra todas as incertezas pessoais, ele aconteceu. Tornou-se real, pleno, palpável e pude ver o sonho acontecer, todos os dias, por dois anos inteiros.

Seria um equívoco profundo imaginar que isso foi obra apenas minha. Há sonhos que só ganham forma quando são sustentados por muitas mãos, por muitos afetos. E este, certamente, foi um deles. Então, agradeço...

A Deus, que por misericórdia e graça me concedeu a oportunidade de viver e concretizar esta etapa da minha vida. Foi por causa d'Ele que tudo aconteceu. Devo a Ele a minha existência, pois sempre me abençoou, protegeu e guiou de modo extraordinário.

À minha mãe, Madalena, por todo amor, cuidado, companheirismo, paciência e por cada conselho que dedica a mim. Por estar ao meu lado em todos os projetos, orando, incentivando, lutando e torcendo com o coração inteiro. Minha mãe sempre foi muito além por mim e tudo o que acontece na minha vida carrega muito dela. Amo você, *Mammy*.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos, por acolher este projeto com responsabilidade, ética e sensibilidade. Agradeço pela escuta atenta, pela paciência diante das minhas inquietações, dificuldades e pela confiança depositada em mim desde o início. Sua orientação foi muito além do acompanhamento acadêmico, uma vez que foi um verdadeiro exercício de partilha, generosidade e formação humana. Caminhou comigo durante toda a pesquisa, indicando caminhos, provocando reflexões e me ensinando, com gentileza, que a

crítica pode ser um gesto de cuidado. Mostrou-me meus equívocos com respeito e apontou novos olhares com firmeza e elegância, contribuindo de forma profunda para a minha formação como pesquisadora e professora.

À minha família, representada aqui por meu tio Evanilson e minha avó Daci, por tudo o que fizeram por mim, por cada gesto silencioso de amor e apoio que me sustentou ao longo da caminhada.

Aos meus amigos, Fernanda, pela amizade linda que cultivamos ao longo dos anos e, no mestrado, por estar sempre presente desde a seleção. Juliana, pelo enorme afeto e por contribuir para que os recursos necessários chegassem até a mim. Marcelo, pelo acolhimento, pela casa aberta, pelas boas risadas e por dividir o mestrado comigo, tornando a jornada mais leve. Adrielle, pela ajuda na coleta dos dados, pelas conversas na escola e pelo acolhimento generoso. Aos outros amigos, embora não citados nominalmente, deixo registrado meu carinho e gratidão, já que cada um, à sua maneira, fez parte dessa conquista.

À Zelinha, Théo e Lucca, por tanto carinho, por sempre me receberem com afeto e oferecerem um espaço de aconchego e tranquilidade nas idas à Vitória da Conquista. Essa família é um presente e meu coração é repleto de gratidão por vocês.

Ao Prof. Dr. André Luiz Faria, por quem nutro um profundo sentimento de afeto e gratidão, por ser uma inspiração constante em minha vida pessoal e acadêmica. Talvez o senhor não saiba, mas sempre amei suas aulas. Sua presença e sua ajuda, dentro e fora da universidade, foram essenciais durante a graduação. O modo como me olhava, sem precisar dizer nada, mostrava que acreditava em mim e no meu potencial, seus gestos e ações transmitiam potência, conhecimento, criticidade, confiança e autoestima. Isso me incentivou mais do que qualquer palavra poderia expressar. Obrigada, professor André.

Aos professores Dr.^a Rosana Ferreira Alves, Dr. Silvano da Conceição e Me. Juvanete Ferreira Alves Brito, pela importância ímpar em minha formação, por abrirem portas, criarem oportunidades e acolherem com tanto zelo o meu percurso acadêmico.

Ao professor Djair Bastos Marques, por me receber em suas aulas com tanta generosidade como estagiária e permitir que, a partir das observações, nascesse a ideia central desta pesquisa. Por me ensinar a ser professora na prática, no chão da escola, e por me mostrar a realidade viva de um docente da Educação Pública Profissional e Tecnológica.

À professora Geiva Mangabeira, que ainda no ensino médio me disse, com simplicidade e fé: *Sempre vi potencial em você*. Essas palavras nunca foram esquecidas e tornaram-se combustíveis em muitos momentos da caminhada.

Às pessoas que, por circunstâncias da vida, já não fazem mais parte do meu caminho, mas que, em algum momento, me apoiaram com palavras de incentivo e gestos de carinho. Nunca esquecerei o amparo recebido, nem as vozes que, em tempos de incerteza, me lembraram de continuar.

Aos colaboradores da pesquisa, pela paciência em responder ao questionário e pela generosidade em abrir as portas da sala de aula para a coleta dos dados. Sem vocês, este trabalho simplesmente não existiria.

Ao CEEP e a todo o corpo pedagógico e da direção, pela acolhida e pela disponibilidade em permitir que esta pesquisa acontecesse, tornando possível o diálogo entre teoria e prática no espaço escolar.

Ao PPGCEL e à UESB, por tudo o que me proporcionaram, por serem espaços de diálogo, crescimento e descoberta, por permitirem que eu me reconhecesse como parte de uma comunidade acadêmica comprometida com a educação pública e com a transformação social. E aos professores do programa, por cada ensinamento valioso que ampliou meus horizontes e fortaleceu a minha trajetória.

À banca da qualificação, o prof. Dr. Adriano Dantas, Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima e Profa. Dra. Suellen Thomaz de Aquino Martins, pelas contribuições significativas para que esta pesquisa tomasse forma, oferecendo leituras sensíveis, críticas construtivas e reflexões que enriqueceram o trabalho em diversas dimensões.

À FAPESB, agência de fomento que financiou este projeto e possibilitou que eu me dedicasse integralmente aos estudos.

Por fim, **a mim** pela coragem de enfrentar os medos, as inseguranças e os desafios, por suportar os obstáculos da trajetória e continuar acreditando que, pela fé, os sonhos podem se tornar uma realidade linda. Porque, como nos ensina Milton Nascimento, para viver e materializar os sonhos é preciso ter força, raça, gana, manha, graça e uma estranha mania de ter fé na vida.

Muito obrigada de todo meu coração!

Para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isto. (Isaías 41:20)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral investigar como professores de Língua Portuguesa de uma escola de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em Jequié BA, mobilizam saberes interdisciplinares em suas práticas pedagógicas, analisando tensões, sentidos e desafios que atravessam esse processo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e orientação etnográfica, utilizou um questionário e observações *in loco* das aulas de língua materna, o que possibilitou compreender a articulação entre a fala dos docentes e práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar. As análises foram organizadas em quatro dimensões: (1) as concepções docentes sobre interdisciplinaridade; (2) a atuação em sala de aula sob uma perspectiva interdisciplinar; (3) a relação entre saberes teóricos e saberes da prática; e (4) os desafios que tensionam a efetivação da interdisciplinaridade na EPT. A investigação ancora-se na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), compreendida como campo voltado à análise de problemas reais envolvendo linguagem no corpo social, e na Pedagogia Crítica, que enfatiza a formação emancipatória, o diálogo e a consciência histórica como fundamentos da prática educativa. Os resultados evidenciaram que, embora reconhecida discursivamente como princípio pedagógico relevante, a interdisciplinaridade ainda é compreendida e praticada de modo fragmentado e instrumental, influenciada tanto por lacunas na formação inicial e continuada quanto por estruturas institucionais que reforçam a organização curricular disciplinar. Constatou-se, também, a coexistência de concepções de linguagem normativas e socioculturais, que orientam as escolhas didáticas e moldam as interações estabelecidas com os estudantes. Apesar das limitações, emergem iniciativas que apontam para uma compreensão mais crítica da interdisciplinaridade, concebida como prática relacional, dinâmica e processual. Conclui-se que a consolidação de práticas interdisciplinares na EPT depende de reformulações formativas e institucionais que reconheçam a linguagem como eixo estruturante da formação humana e promovam a interlocução entre diferentes saberes, potencializando uma docência crítica, reflexiva e comprometida com a emancipação intelectual e com a construção de uma escola democrática.

Palavras-chave: EPT. Ensino de Língua Portuguesa. Interdisciplinaridade. Linguagem. Práticas Docentes.

ABSTRACT

This study had as main goal to investigate how Portuguese language teachers of a Professional and Technological Education school (PTE), in Jequié BA mobilize interdisciplinary knowledge in their pedagogical practices, analyzing the tensions, meanings, and challenges that permeate this process. The research adopts a qualitative methodology and is guided by an ethnographic approach, employing both a questionnaire and *in loco* observations of mother-tongue classes, which enabled an in-depth understanding of how teachers articulate their discourses with the practices effectively enacted in their daily school context. The analyses were organized into four dimensions: (1) teachers' conceptions of interdisciplinarity; (2) classroom practices developed from an interdisciplinary perspective; (3) the relationship between theoretical knowledge and practical knowledge; and (4) the challenges that constrain the implementation of interdisciplinarity in EPT. The investigation is anchored in Applied Linguistics (AL), understood as a field dedicated to examining real-world language-related issues within the social sphere, and in Critical Pedagogy, which emphasizes emancipatory education, dialogue, and historical awareness as essential foundations of teaching practice. The results revealed that, although interdisciplinarity is discursively recognized as a relevant pedagogical principle, it is still understood and practiced in a fragmented and instrumental manner, shaped both by gaps in initial and continuing teacher education and by institutional structures that reinforce a disciplinary curricular organization. The study also identified the coexistence of normative and sociocultural conceptions of language, which influence didactic choices and shape the interactions established with students. Despite these constraints, some initiatives point to the emergence of a more critical understanding of interdisciplinarity, conceived as a relational, dynamic, and processual practice. It is concluded that the consolidation of interdisciplinary practices in EPT depends on formative and institutional reforms that recognize language as a structuring axis of human development and promote dialogue among different fields of knowledge, thereby strengthening a critical and reflective teaching practice committed to intellectual emancipation and to the construction of a democratic school.

Keywords: Interdisciplinarity. Language. PTE. Portuguese Language Teaching. Teaching Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação
EPI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
PPGCEL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
PROEJA	Educação Profissional de Jovens e Adultos
PROSUB	Educação Profissional Subsequente

SUMÁRIO

1.	Introdução — Uma pesquisa pensada (sobre) no trabalho docente	14
1.1	Objetivos	20
1.1.1	Geral	20
1.1.2	Específico	20
1.2	Perguntas da pesquisa	20
1.3	Justificativa e motivação	21
1.4	Problemática	24
1.5	Estrutura da dissertação	26
2.	Percurso metodológico da pesquisa	29
2.1	Pesquisa sob o paradigma qualitativo	29
2.2	Pesquisa de inspiração etnográfica no contexto escolar	33
2.3	Etapas metodológicas	37
2.3.1	Cenário e perfil dos colaboradores da pesquisa	38
3	Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa: novos olhares sobre a práxis docente	40
3.1	Disciplinaridade e fragmentação do saber: fundamentos epistemológicos positivistas	40
3.2	Interdisciplinaridade: princípios e perspectivas	43
3.3	Prática Docente: por uma atitude interdisciplinar	48
3.4	Integração dos saberes na formação e atuação docente: desafios e novos (re)direcionamentos	55
3.5	Diálogos emancipatórios e democráticos: interdisciplinaridade e pedagogia crítica em confluência	59
4	O uso da Língua Portuguesa como ato político: pertencimento, políticas linguísticas e interdisciplinaridade	64
4.1	Por uma pedagogia do pertencimento: linguagem e interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa	64
4.2	A dimensão das políticas linguísticas: implicações para a prática pedagógica	72
4.3	A BNCC como instrumento de políticas linguísticas: o reconhecimento da diversidade e as possibilidades de práticas interdisciplinares no ensino de LP	79
5	Entre o dito e o vivido: resultados e discussões dos dados da pesquisa	85
5.1	Análise do questionário: Do conceito à concepção — o entendimento docente sobre interdisciplinaridade	87
5.2	Atuação em sala de aula: práticas interdisciplinares em movimento	96
5.3	Tecendo a trama: entre a teoria e a prática pedagógica	104
5.4	Os obstáculos do chão da escola: desafios no fazer interdisciplinar na EPT	107
5.5	Análise das anotações das observações das aulas (<i>Fieldnotes</i>)	114
	Considerações finais	124
	Referências	129
	Anexos	136

1. INTRODUÇÃO — UM PESQUISA PENSADA (SOBRE) NO TRABALHO DOCENTE

A ciência pensa a vida e, como tal, pensar sobre a vida não elimina pensar em vida. É um engodo criar um espaço estratosférico para a vida da ciência, pois sem o oxigênio vital que nos cerca podemos parar de respirar e de nos alimentar da vida (aliás, não é este o objeto maior da ciência). Pensar sobre a indica distanciamento; pensar em indica mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar; não há como excluir ramos de uma mesma teia (Rajagopalan, 2003, p. 13).

A atitude interdisciplinar nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos dar um passo no processo de libertação do mito do seguro. Sabemos o quanto é doloroso descobrirmos os limites de nosso pensamento. Mas é preciso que façamos (Fazenda, 2011, p. 32).

Os saberes, as experiências e as ações humanas estão intrinsecamente conectadas sob uma perspectiva integrada e sensível às demandas e complexidades do mundo contemporâneo. O pensar sobre a existência implica adotar uma postura analítica, ao passo que refletir sobre a vida nos convoca a (re)conhecer as interconexões dos seres humanos com os múltiplos aspectos da realidade. De fato, essas duas reflexões, longe de se anularem, sobretudo para construção do conhecimento, se complementam e para a interdisciplinaridade não é possível promover um fazer científico isolado, mas correlacionada com a finalidade de proporcionar o entendimento mais amplo dos acontecimentos sociais.

A superação de abordagens fragmentadas as quais encapsulam os saberes em compartimentos estanques na prática docente, tem sido apontada como uma demanda pertinente nos debates educacionais contemporâneos. A educação e o processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, a partir das tecnologias digitais que possibilitam as transformações no modo como vemos e estamos no mundo, não podem se restringir a um fazer completamente disciplinar e unívoco. É importante, portanto, estabelecer uma visão mais integrada e transformadora que permita compreender a realidade de forma mais abrangente, tendo em vista as diversas formas de analisar o mundo.

Por certo, somos atravessados por diversos processos ideológicos, os quais afetam diretamente nossas formas de ver e existir no mundo. No campo educacional, principalmente na educação pública e gratuita, podemos notar, ao analisar atentamente, uma diversidade significativa de ideologias nas ações educacionais. Considerando a complexidade que atravessa o ensino de língua materna, observa-se que, historicamente, esse campo tem sido orientado por concepções ideológicas que informam as práticas pedagógicas e as políticas linguísticas

escolares. Essas concepções seguem presentes ainda nos dias atuais no repertório docente, sobretudo a compreensão, há muito tempo difundida, de que o ensino de Língua Portuguesa se reduz ao domínio de regras prescritivas da gramática normativa, em detrimento da valorização das práticas sociais de linguagem e dos contextos reais de uso.

Esse enfoque sustenta uma visão homogênea da língua, que tende a ignorar a complexidade e a diversidade linguística e cultural presentes na sociedade. Assim, trata-se de uma ideologia que reforça práticas excludentes e desvaloriza as múltiplas formas de uso da linguagem, ao desconsiderar suas variações no cotidiano e restringir o acesso a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, ao discutir o conceito de ideologia, Chauí (2016) argumenta que a sua finalidade é, antes de mais nada, produzir uma ideia de universalidade imaginária, como forma de encobrir os interesses e o ponto de vista singular da classe que domina as relações sociais. Em outras palavras, especialmente no campo educacional, as ideologias disciplinares sustentam visões favoráveis às classes dominantes, uma vez que a transformação do pensamento no corpo social gera, conseqüentemente, mudanças significativas nessas relações de classe.

Assim, esta investigação científica assume, como referência teórica, o conceito de ideologia proposto por Chauí, definido nos seguintes termos:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras de conduta que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos), de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é oferecer aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, fundada nas relações de produção (Chauí, 1985, p. 43)

Nesse sentido, ao considerar a definição de ideologia apresentada por Chauí, torna-se evidente que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser compreendido como uma prática neutra ou meramente técnica, mas como um espaço atravessado por representações, valores e normas que orientam modos de pensar, sentir e agir. A língua, enquanto prática social, não é um instrumento de prescrição e regulação, por que sendo assim, pode naturalizar desigualdades.

Mas, ao ensinar português, o professor pode mobilizar ações que, muitas vezes, legitimam hierarquias sociais e culturais, reforçando padrões de prestígio linguístico e silenciando vozes subalternizadas. Por outro lado, uma abordagem crítica e interdisciplinar do ensino da língua possibilita que os estudantes reconheçam a dimensão ideológica das práticas

discursivas, desenvolvendo uma consciência que questiona os mecanismos que sustentam a divisão de classes e de intervir ativamente na transformação da realidade social.

É relevante ressaltar, ainda, que, no tocante aos processos ideológicos, Rajagopalan (2012) aponta que a ideologia se revela àqueles dispostos a reconhecê-la, o que explica a sua tendência a passar despercebida por muitos. Nesse sentido, ela se dissemina, muitas vezes, entre aqueles que, imersos em um estado de vulnerabilidade gerado pelas ações ideológicas hegemônicas, se tornam suscetíveis à sua propagação. Diante desses pressupostos, pode-se afirmar que os processos ideológicos estão presentes nos diversos âmbitos sociais, sendo importante salientar que na educação essa realidade não é diferente e, por isso, as práticas educacionais são frequentemente permeadas por ideais doutrinários os quais, indubitavelmente, afetam de maneira direta o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Faraco (2008), na tensão entre a norma-padrão e um ensino de língua que considere os usos linguísticos vinculados à realidade do falante, a padronização da língua é algo impossível — e certamente, indesejável — para alcançar um nível de homogeneidade linguística. A língua é um fenômeno vivo e mutável, considerando que a mudança está intrinsicamente ligada ao movimento social e histórico dos falantes e a multiplicidade de ações sociais. Devido a essa constante transformação, a noção de estagnação e uniformidade da língua destoa da realidade. O efeito dessa noção converge para a manutenção das estruturas de poder e hierarquia entre as variações linguísticas e estigmatização dos falantes da norma popular por meio de pressões sociais *non sense*, na tentativa de anular as diferenças da língua, por meio de uma ideologia que insiste em deslegitimar a diferença em termos linguísticos.

A partir dessa reflexão, é possível compreender que as práticas educativas, em sua essência, são moldadas por processos ideológicos. Nesse contexto, o professor reflete e manifesta seus princípios pedagógicos na mobilização do ensino, ao abordar os seus ideais sobre o ensino de língua materna na sala de aula. Dessa forma, é fundamental considerar as questões de cunho ideológico que permeiam a sala de aula, reconhecendo-as como parte do processo educativo. Tal reflexão gera um questionamento pertinente: os caminhos que os docentes de língua materna escolhem trilhar, ao mobilizar saberes na formação dos estudantes, alinham-se a uma perspectiva reprodutora, pautada por modelos tradicionais e normativos, ou a uma perspectiva crítica, orientada por princípios de emancipação intelectual e de ruptura com práticas excludentes?

Com base nisso, essa investigação científica busca compreender como, no trabalho do educador de língua portuguesa, da rede estadual da educação pública profissional e tecnológica, os saberes interdisciplinares são mobilizados, bem como os entendimentos que os educadores

têm a respeito da interdisciplinaridade na prática formativa, são as bases dessa investigação científica. É fato, a *práxis* docente é objeto central para pesquisas importantes e, nesse cenário, as questões de caráter interdisciplinar terão notoriedade não somente no aspecto basilar dos objetivos, mas também na construção teórica. Assim sendo, as temáticas relacionadas à Linguística Aplicada, à Pedagogia Crítica, à Sociologia e à Etnografia serão amplamente discutidas neste trabalho, de modo a transgredir com concepções unívocas.

De acordo com Anjos (2017), sob o prisma da Linguística Aplicada (LA), enquanto área do conhecimento linguístico, é possível ultrapassar as limitações impostas pela disciplinaridade, explorar os universos de outros campos do conhecimento, construir novas respostas e romper com paradigmas estabelecidos, considerados quase intocáveis, de modo que se torna viável na construção dialógica com outros campos de estudos.

Sob essa perspectiva, a interdisciplinaridade configura-se como elemento essencial, haja vista que as articulações entre os componentes curriculares viabilizam a compreensão, a pesquisa, o ensino e a aprendizagem dos fenômenos da língua de modo mais abrangente e contextualizado, tendo em vista os aspectos culturais, históricos, contextuais e sociais inerentes às línguas. Desse modo, como bem evidencia Pennycook (2006, p. 72) “a interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança”, e, nesse sentido, o ensino interdisciplinar de língua materna deve, necessariamente, explorar caminhos os quais oportunizem o professor transitar por outras disciplinas além dos apontamentos puramente linguísticos e, portanto, exercer a prática docente de modo fluído e dinâmico, capaz de promover a transformação de concepções rígidas e ultrapassadas.

É indispensável pensar no trabalho do educador como um exercício transgressor, que impacta de múltiplas formas a existência humana e, quando baseado em projetos de vida emancipatórios e críticos, oportuniza romper com as ideologias hegemônicas. De fato, ensinar não é uma tarefa trivial e, muito menos, uma simples transmissão de conhecimentos entre um sujeito detentor dos saberes para pessoas vistas como tábulas rasas, as quais precisam ser inundadas de informações desconectadas da realidade.

Nesse horizonte, Freire (2011) ressalta que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar condições para que o próprio estudante possa produzi-los e reconstruí-los de maneira autônoma. A sala de aula deve ser concebida como um espaço de abertura às indagações, à curiosidade, às perguntas e até mesmo às inibições dos alunos, exigindo do educador uma postura crítica, investigativa e inquieta diante do desafio de ensinar. O professor é chamado a ser mais do que transmissor, deve assumir-se como mediador que instiga a reflexão, desperta a curiosidade e cultiva o exercício da autonomia. Dessa forma, a

prática pedagógica se converte em um ato ético e político, comprometido com a formação de sujeitos que pensam, questionam e intervêm no mundo, construindo significados próprios a partir de sua inserção histórica e social.

Diante dessas perspectivas Freireanas, nota-se que os processos de ensino e aprendizagem democráticos e emancipatórios devem ser estruturados por meio da construção de pontes entre a autonomia, a liberdade reflexiva e o compromisso com a formação crítica dos sujeitos. Ademais, o professor precisa considerar os questionamentos, opiniões, explanações e inquietações dos discentes, uma vez que esses elementos são meios de desenvolver a aprendizagem efetiva na sala de aula, marcados como essenciais na construção do trabalho docente libertário.

Em consonância com essas ideias, Libâneo (1994) defende que a prática educacional, quando pautada na colaboração entre professor e estudantes, mediada de forma intencional e reflexiva pelo próprio docente, favorece a construção consciente e sólida dos conhecimentos, habilidades e hábitos dos alunos, promovendo, assim, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Nessa perspectiva, portanto, é possível indicar ao docente o exercício de um papel de mediador do conhecimento e encaminhar os estudantes para o reconhecimento de suas habilidades e predileções.

Embora a identidade do professor como mediador dos saberes seja amplamente discutida, é notório que, nas interações cotidianas e nas práticas docentes, ainda prevalecem posturas marcadas por um viés tradicionalista e por certa negligência frente às demandas contemporâneas, o que dificulta transformações efetivas na qualidade do ensino. Além dos aspectos previamente mencionados, esta pesquisa pretende compreender no trabalho docente de língua materna as implicações das posturas adotadas pelos educadores no processo de ensino em sala de aula, de maneira que se torna possível discutir interdisciplinarmente. Dessa forma, as interações em sala de aula, sejam tradicionais ou não, são aspectos pertinentes nesta pesquisa, posto que a atividade educacional não ocorre unilateralmente. Sobre isso, Tardif (2014, p. 49-20) explica que:

o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interações com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que não passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc.

Por esse motivo, realizar uma investigação científica baseada no trabalho docente de língua portuguesa requer, antes de mais nada, a compreensão das relações plurais das áreas de estudos. O exercício docente configurado como uma rede de interações humanas sob o panorama de muitas variáveis — emoções, discursos, sentimentos, crenças, comportamentos e etc— pode e deve ser interpretado e discutido sob diversos pontos de vista além das noções linguísticas. Conforme, Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada viabiliza rotas de comunicação com diversos campos de investigação, de sorte que a LA deve interagir com outros campos teóricos que promovem uma profunda ressignificação dos modos e meios de produzir conhecimento na área das ciências linguísticas, no esforço de compreender nossos tempos correntes e possibilitar espaços dialógicos com outras visões ou mesmo ouvir vozes que possam melhorar nossa vida em sociedade ou vê-la compreendida por outras histórias.

Como bem salientam Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 22):

A LA hoje é uma área que busca compreender os usos da linguagem (ou das linguagens) e como ela é adquirida e usada para resolver problemas e situações da nossa vida; busca compreender questões relacionadas a diversas manifestações culturais envolvendo a linguagem, assim como as relações de poder que elas implicam. A LA se preocupa, portanto, em compreender o papel da linguagem humana, a fim de subsidiar decisões relacionadas à linguagem em diversas situações, como a educação e as políticas públicas sobre o tema. Ajuda-nos também a perceber a complexidade dos contextos de uso da linguagem e a compreender a riqueza deles.

Assim, a Linguística Aplicada não se restringe ao estudo da linguagem como um sistema abstrato, nem se limita a abordagens voltadas exclusivamente ao ensino de línguas. As investigações nesse campo concentram-se em compreender como a linguagem é usada na vida real, em contextos diversos e complexos, com o objetivo de enfrentar questões sociais por meio de uma ciência engajada. Torna-se fundamental salientar, portanto, que a linguagem não é neutra: ela está inserida em manifestações históricas, culturais e sociais, sempre carregada de sentidos, disputas e significados. Nesse sentido, a LA possibilita reconhecer que cada situação comunicativa possui características próprias que, por meio de uma abordagem crítica e comprometida, podem gerar reflexões pertinentes para o ensino de línguas, especialmente no que se refere à valorização da pluralidade, da experiência discursiva dos sujeitos e das práticas sociais em que a linguagem se inscreve.

Em face do exposto, nesta pesquisa, busca-se investigar se e como no trabalho do educador de Língua Portuguesa, da educação básica profissional e tecnológica são mobilizados saberes que transcendam a disciplinaridade, a fim de elevar a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, vamos nos ancorar nos seus pressupostos da Linguística Aplicada, para interdisciplinarmente tratar da interdisciplinaridade. Conforme Moita-Lopes (2021), as pesquisas em LA devem, necessariamente, considerar outras questões, sobretudo nas Ciências Sociais e Humanas, sem idealizar, padronizar e/ou essencializar o sujeito social, ou seja, nas investigações com indivíduos é indispensável uma perspectiva sob outros modos de análise para a construção e compreensão do ‘objeto’ de estudo.

Fica evidente, assim, que a interdisciplinaridade é uma peça-chave, sobre o prisma da Linguística Aplicada que propicia o diálogo com outras teorias e espaços para outras vozes além da linguística, se pretende construir trajetórias teóricas e metodológicas associados a outros campos de estudos interdisciplinares, como por exemplo, os pressupostos teóricos sociológicos, etnográficos, psicológicos e pedagógicos críticos para averiguar a prática docente na educação profissional e tecnológica.

Desse modo, regidos por esses princípios, traçamos os seguintes objetivos:

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

De maneira geral, esta pesquisa pretendeu investigar de que medida, no trabalho do educador de Língua Portuguesa da Educação Profissional e Tecnológica em Jequié BA, são mobilizados saberes que superam o caráter disciplinar, favorecendo a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

1.1.2 Específicos

- I. Refletir sobre a dimensão das políticas linguísticas que orientam o ensino de Língua Portuguesa, destacando suas implicações para a constituição de práticas interdisciplinares;
- II. Compreender no trabalho do professor de língua materna quais e como as temáticas de ensino são compreendidas e propostas interdisciplinarmente para os estudantes;
- III. Analisar de que maneira as relações interdisciplinares são mobilizadas no processo ensino e aprendizagem da língua materna no contexto da prática docente.

Além disso, para orientar ainda melhor este estudo, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1.2 Perguntas da Pesquisa

1. Quais práticas pedagógicas em sala de aula de Língua Portuguesa evidenciam articulação com saberes de outras áreas do conhecimento, demonstrando uma perspectiva interdisciplinar?

2. De que forma o professor mobiliza esses saberes interdisciplinares nas práticas pedagógicas em língua materna?
3. Como o professor de Língua Portuguesa compreende a prática interdisciplinar e promove uma atmosfera propícia à integração de saberes?
4. Em que medida o professor desenvolve o processo de pesquisa e leitura com base nas orientações interdisciplinares?
5. Como os saberes interdisciplinares são incorporados e articulados nas práticas didáticas de Língua Portuguesa, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos estudantes?

Ademais, a construção desta pesquisa foi baseada na vivências no espaço escola. Por isso, evidenciamos as justificativas e motivações:

1.3 Justificativa e motivação

Investigar o trabalho docente no contexto da educação básica pública exige sensibilidade para reconhecer a complexidade das interações que se estabelecem na escola, sobretudo em sala de aula. Esse espaço é atravessado por relações sociais e culturais diversas, o que torna necessário um olhar atento, ético e respeitoso por parte do pesquisador. Logo, no caso de uma investigação sobre práticas pedagógicas no ensino de língua materna, esse cuidado deve ser redobrado, considerando as implicações linguísticas e ideológicas envolvidas nos processos educativos. Nesse sentido, o pesquisador precisa ter muita cautela ao adentrar o contexto de pesquisa, para que a sua tarefa não seja mal interpretada.

Conforme Cançado (1994), o pesquisador que adentra o cotidiano escolar pode ser percebido como alguém que interrompe ou altera a dinâmica da sala de aula. No entanto, a pesquisa de cunho etnográfico se ancora na construção de vínculos de confiança entre o pesquisador, o professor e os estudantes. Por isso, é fundamental estabelecer um processo de escuta ativa e presença sensível, que valorize os sujeitos e seus contextos. Dessa forma, o propósito não é julgar ou interferir, mas compreender e analisar, com base em evidências e experiências compartilhadas.

Ao considerar a educação como um campo em constante transformação, Telles (2002) chama atenção para os desafios que atravessam a realização de pesquisas no ambiente escolar, sobretudo aquelas voltadas ao trabalho docente. As tensões entre a produção acadêmica e a prática pedagógica revelam o distanciamento histórico entre universidade e escola básica. Além disso, Gil (2008) destaca que a presença de um observador no cotidiano da sala de aula pode

afetar a espontaneidade das interações, o que demanda do pesquisador um posicionamento ético diante das práticas observadas e cautela durante a realização da prática etnográfica.

Nessa perspectiva, essa pesquisa foi motivada pelas experiências vividas durante um estágio colaborativo realizado em uma escola pública da Educação Profissional e Tecnológica, localizada em Jequié, Bahia. Nas primeiras semanas de observação ficou evidente o desconforto causado pela presença de alguém vinculado à universidade. Ao longo do tempo, foi possível acompanhar o trabalho pedagógico de forma mais próxima, o que gerou inquietações e questionamentos que se desdobraram nesta investigação.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em Jequié BA, por suas especificidades, apresenta desafios distintos da educação básica tradicional. Ao propor a formação de sujeitos capazes de atuar em múltiplos contextos sociais e profissionais, a EPT demanda um ensino que articule os conteúdos da língua materna aos saberes técnicos e científicos. Nesse cenário, percebe-se que o trabalho docente, especialmente no ensino de língua portuguesa, carece de práticas que promovam uma efetiva interdisciplinaridade, a fim de estabelecer conexões entre os componentes curriculares.

Durante o estágio em um centro educacional em Jequié BA, foi possível identificar lacunas na articulação entre os conteúdos linguísticos e os demais disciplinas. Essas lacunas evidenciam uma limitação quanto ao uso de estratégias pedagógicas que considerem aspectos culturais, históricos, sociais e econômicos presentes na realidade dos estudantes. Como consequência, surgem práticas fragmentadas e descontextualizadas, que dificultam a construção de uma aprendizagem crítica e significativa.

As experiências vivenciadas em sala de aula provocaram reflexões profundas sobre a mobilização de saberes no ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Com base nos aportes da Linguística Aplicada, foi possível identificar que determinadas práticas ainda operam sob uma lógica disciplinar rígida, desconectada das demandas formativas contemporâneas. Além disso, nota-se uma ausência de diálogo entre os componentes da Base Nacional Comum Curricular e as especificidades dos cursos técnicos.

As inquietações observadas *in loco* revelam um tensionamento entre o que se propõe como ideal formativo e as práticas efetivamente realizadas. Em muitos momentos, a atuação docente permanece ancorada em abordagens tradicionais, distantes da realidade dos estudantes e das exigências de um mundo em constante transformação. Tal distanciamento reforça a necessidade de pensar novas formas de ensino que integrem diferentes saberes e promovam uma formação mais crítica e reflexiva.

Ao refletir sobre o papel do professor na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é importante considerar que esse sujeito está inserido em um contexto institucional que, embora carregado de desafios, também oferece possibilidades potentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transgressoras e emancipadoras. As práticas, inspiradas nos princípios da pedagogia crítica, exigem do educador um posicionamento ético e político diante das estruturas históricas que permeiam o ensino da língua materna, principalmente no que diz respeito à sua função formativa e à construção de uma consciência linguística mais ampla por parte dos estudantes.

Nesse cenário, conforme Cardoso e Lins (2020), há uma tendência a restringir o ensino da língua portuguesa na EPT a uma abordagem funcionalista e tecnicista, voltada prioritariamente para a normatividade gramatical e a padronização da linguagem escrita. Essa perspectiva, muitas vezes institucionalizada, coloca o professor sob a pressão de atender a demandas pragmáticas, como a preparação para o mundo do trabalho, o domínio da norma-padrão e a adequação aos gêneros técnicos e administrativos, em detrimento de abordagens que problematizam a linguagem como prática social, heterogênea e ideologicamente marcada. Essa delimitação, no entanto, deve ser questionada e superada, pois reduz a complexidade do ensino de língua portuguesa à mera transmissão de conteúdos normativos, desconsiderando as múltiplas dimensões discursivas, culturais e sociais que atravessam a linguagem. Assim superar esse reducionismo implica reconhecer que a EPT, por sua natureza interdisciplinar e integradora, pode e deve constituir-se como espaço fecundo para práticas educativas que rompam com a lógica tradicional, que ainda associa o ensino da língua à repetição mecânica de regras gramaticais descontextualizadas.

Desse modo, Moura (2015) defende que o professor da EPT deve adotar uma postura pautada na criticidade e na responsabilidade social, assumindo o compromisso de formar sujeitos capazes de atuar de forma consciente e transformadora. Isso significa incorporar ao ensino de língua materna discussões que envolvam questões sociais, culturais, políticas e históricas, mobilizando saberes que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e favoreçam a construção da cidadania. Dessa forma, a prática pedagógica se configura como um espaço de emancipação, em que a linguagem deixa de ser vista apenas como um conjunto de regras e normas, para se tornar um instrumento de participação ativa na vida social e na transformação das estruturas que atravessam a experiência dos educandos.

Isto posto, a motivação central desta pesquisa consiste na necessidade de compreender como as relações interdisciplinares se manifestam na prática docente no ensino de língua materna na EPT. Trata-se de um esforço investigativo que busca promover reflexões sobre o

fazer pedagógico, a fim de contribuir com a construção de propostas educativas mais integradoras, críticas e contextualizadas, voltadas para a formação de sujeitos plenos.

Em síntese, os caminhos que justificam e motivam esta pesquisa estão ancorados na experiência concreta em sala de aula, nos impasses observados na prática docente e nas possibilidades de reconfiguração do ensino de língua materna. Ao articular teoria e prática, espera-se lançar luz sobre os desafios enfrentados pelos professores da EPT e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para a ressignificação das práticas educativas a partir de uma abordagem interdisciplinar, crítica e dialógica. Portanto, esta investigação busca contribuir para a compreensão das dinâmicas que permeiam o ensino da língua materna na Educação Profissional e Tecnológica, valorizando as vozes dos educadores e promovendo a reflexão crítica sobre as suas práticas.

Logo, ao identificar as potencialidades e limitações do trabalho docente, pretende-se fomentar estratégias pedagógicas que integrem saberes diversos por meio da interdisciplinaridade, que ampliem os horizontes formativos dos estudantes e fortaleçam a construção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora.

1.4 Problemática

Ensinar Língua Portuguesa no Brasil, por muito tempo, baseou-se puramente em memorizar normas gramaticais. O português falado no território brasileiro tem influência não apenas do português europeu, mas também de inúmeras outras línguas oriundas de outros lugares do mundo e dos povos originários do território nacional. Entretanto, historicamente, o trabalho do professor de língua materna foi condicionado à norma-padrão de modo a negligenciar, assim, aspectos culturais, geográficos, históricos e sociais, bem como a interdisciplinaridade com outros campos do ensino da educação básica.

Esta pesquisa se dedica a dissertar sobre a prática do professor de Língua Portuguesa da educação básica, na modalidade de ensino profissional e tecnológico da rede estadual em Jequié, Bahia. A problemática central da investigação é compreender como e se os docentes mobilizam os saberes de forma interdisciplinar e estabelecem um diálogo com outras áreas do conhecimento durante seu trabalho em sala de aula. A pesquisa está ancorada quatro pilares relacionados aos objetivos geral e específicos do estudo que serão as bases para os direcionamentos investigativos e compreensão do objeto de estudo:

- (I) como o professor analisa as implicações interdisciplinares no ensino de língua materna;
- (II) como o educador atua de modo interdisciplinar na sua prática educacional;

- (III) como ocorre a associação entre os conhecimentos teóricos da interdisciplinaridade na atuação prática;
- (IV) quais os desafios de exercer o trabalho docente de modo interdisciplinar na Educação Profissional e Tecnológica.

Frente a esses aspectos, consideremos ser possível que no universo da sala de aula, durante da atuação do professor, as ideologias e crenças sobre o ensino de língua materna e as representações sociais sejam identificadas e investigadas cientificamente.

Nesse sentido, segundo Chizzotti (2001), o pesquisador tem a responsabilidade de explorar o universo do objeto de pesquisa para poder desvendar as representações sociais realizadas e perpetuadas pelo indivíduo com significações enraizadas dentro do cenário específico de seu grupo. Isto é, as atitudes realizadas e repetidas no trabalho educacional pelo corpo docente podem ser discutidas e analisadas a partir de paradigmas múltiplos, com a compreensão de que os sentidos relacionados a essas atitudes estão diretamente em sintonia com o contexto social da EPT.

Consoante Chizzotti (2000), a gênese de um problema de pesquisa decorre, antes de qualquer coisa, de um processo indutivo que apresentará definição e delimitação ao longo da exploração dos contextos sociais, onde o objeto de estudo será investigado. Diante disso, nesta pesquisa, a problemática foi identificada por meio de participações ativas realizadas no cenário da educação profissional e tecnológica, no Centro Estadual Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco (CEEP), em Jequié, na Bahia. Logo, o problema nesta pesquisa surge das observações e atuações preliminares com o campo de investigação.

Desse modo, neste estudo consideramos a interdisciplinaridade como uma abordagem pedagógica indispensável, pois amplia as possibilidades discursivas entre as diversas áreas do saber, que favorece uma percepção mais ampla e integrada dos diferentes tipos de conhecimento. Na Educação Profissional e Tecnológica, essa abordagem ganha ainda mais relevância, uma vez que busca a formação integral dos estudantes, preparando-os tanto para o mundo do trabalho quanto para atuação na sociedade.

Com efeito, a interdisciplinaridade promove uma renovação comportamental e analítica. Como aponta Assumpção (2013), o fazer interdisciplinar, ao articular diferentes saberes, recupera a dialética entre o homem e o mundo, possibilitando ações educacionais que formem novas gerações a partir de uma visão que compreende a complexa rede de relações entre os diversos mundos. Assim, os professores de língua materna devem adotar uma pedagogia baseada na responsabilidade coletiva e social dos processos educacionais, pois mediar a

aprendizagem exige uma compreensão que ultrapasse as limitações das prescrições linguísticas do ensino tradicionalista.

Sob a perspectiva de Saviani (2011, p. 120), a pedagogia deve estar intrinsecamente articulada aos interesses coletivos, fundamentando-se em metodologias de ensino que transcendam tanto os métodos tradicionais quanto os ditos inovadores. Para o autor:

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Essa concepção pedagógica, especialmente no ensino de língua materna, revela-se fundamental para a construção de práticas que transcendam modelos inflexíveis e fragmentados. O professor não pode se eximir da responsabilidade de mediar o ensino da língua de forma crítica e dialógica, considerando não apenas os saberes prévios e os interesses dos estudantes, mas também as múltiplas possibilidades de intersecção com outros campos do conhecimento. Trata-se de uma pedagogia que ressignifica a autonomia e o protagonismo discente sem relegar o educador a um papel secundário. A interdisciplinaridade, sob essa ótica, constitui-se como um dispositivo epistemológico capaz de fomentar práticas pedagógicas que integram cultura, história e diferentes áreas do saber, sem dissolver as singularidades disciplinares, mas potencializando-as na construção de sentidos mais amplos e significativos no processo educativo.

Diante desse contexto, emerge a questão central desta pesquisa: De que maneira professores de Língua Portuguesa da rede pública, atuando na Educação Profissional e Tecnológica, em Jequié BA, mobilizam saberes interdisciplinares para transformar o ensino em um espaço de emancipação intelectual e social, promovendo a formação crítica dos estudantes e a superação de paradigmas pedagógicos tradicionais?

1.5 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além das considerações finais, das referências e dos anexos.

O **Capítulo 1**, intitulado **Introdução- Uma pesquisa pensada (sobre) no trabalho docente**, apresenta as motivações que impulsionaram esta investigação, situando o problema de pesquisa, os objetivos do estudo, a justificativa e as perguntas que norteiam a construção do trabalho. Neste capítulo, também são discutidas as inquietações pessoais e acadêmicas que contribuíram para o delineamento da proposta investigativa.

O **Capítulo 2, Percurso metodológico da pesquisa**, apresenta os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da investigação. Nele, são discutidos os fundamentos da abordagem qualitativa e os princípios da etnografia aplicada ao contexto escolar. O capítulo também descreve detalhadamente as etapas metodológicas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a realização do estudo.

O **Capítulo 3, Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa: novos olhares sobre a práxis docente**, tem como foco central o debate em torno da interdisciplinaridade, seus fundamentos teóricos e possibilidades práticas no contexto educacional. São abordadas as atitudes interdisciplinares, a integração dos saberes na atuação docente e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, destacando-se também o diálogo entre interdisciplinaridade e pedagogia crítica como caminhos possíveis para uma prática transformadora.

O **Capítulo 4, O uso da Língua Portuguesa como ato político: pertencimento, políticas linguísticas e interdisciplinaridade**, aprofunda a análise sobre o ensino da língua materna a partir de três frentes: a defesa de uma pedagogia do pertencimento articulada à linguagem e à interdisciplinaridade; a discussão sobre políticas linguísticas e suas implicações para a prática pedagógica do ensino de língua; e a análise da Base Nacional Comum Curricular enquanto instrumento de política linguística que reconhece a diversidade e aponta para a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares no ensino de Língua Portuguesa.

O **Capítulo 5, Entre o dito e o vivido: resultados e discussões dos dados da pesquisa**, apresenta a análise e a interpretação dos dados empíricos obtidos durante o trabalho de campo, articulando a fala dos docentes e as práticas observadas à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação. O capítulo propõe uma leitura analítica das concepções, ações e desafios vivenciados pelos professores de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, a fim de compreender como a interdisciplinaridade se manifesta no cotidiano escolar. Estruturado em quatro seções analíticas, o capítulo aborda: (i) as concepções docentes sobre interdisciplinaridade; (ii) as práticas pedagógicas interdisciplinares em movimento; (iii) a relação entre teoria e prática na práxis docente; e (iv) os obstáculos e desafios do fazer interdisciplinar na EPT. Essa organização permite evidenciar o diálogo entre o dito e o vivido,

entre as intenções formativas e as práticas efetivamente realizadas, revelando as nuances, potencialidades e limites da ação pedagógica interdisciplinar no ensino de língua materna.

Finalizamos aqui este capítulo 1 introdutório e, a seguir, apresentamos o capítulo 2.

CAPÍTULO 2 — PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41).

2.1 Pesquisa sob o paradigma qualitativo

No campo da pesquisa qualitativa em educação, a articulação entre a prática docente e a investigação do cotidiano escolar configura-se como um movimento essencial para a ressignificação da práxis pedagógica. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008), na epígrafe que introduz este capítulo, a compreensão do sujeito que investiga e interpreta as experiências educativas das quais faz parte constitui um movimento importante para o aperfeiçoamento profissional e para a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e transformadora. É nesse horizonte, portanto, que se inscreve a presente pesquisa, ancorada em uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, cujo propósito é investigar, em profundidade, os sentidos atribuídos por docentes de Língua Portuguesa às práticas interdisciplinares no contexto escolar.

Nesta seção, a discussão será direcionada para a abordagem qualitativa, que foi adotada nesta investigação, com o intuito de destacar a sua relevância no cenário estudado. Sabe-se que sob o paradigma da pesquisa qualitativa, o pesquisador pode compreender amplamente as interações e movimentos existentes no ambiente escolar, de modo a perceber as significações das atitudes dos professores no momento da prática educacional.

É evidente que as pesquisas qualitativas e etnográficas têm pontos de convergências que podem dialogar entre si. Triviños (1987) destaca a necessidade de reconhecer a pesquisa etnográfica como uma forma particular de investigar qualitativamente, isto é, pesquisar sob os pressupostos da etnografia é compreender que há distinções e suas próprias peculiaridades, quando comparados com outros métodos qualitativos. Sendo assim, ainda sobre as concepções do autor, a abordagem etnográfica é um modo valioso de investigação científica, já que, embora esteja dentro de um vasto campo de pesquisa qualitativa, possibilita ao pesquisador analisar características particulares do paradigma qualitativo.

Entende-se, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), que as pesquisas etnográficas no ambiente de sala de aula devem ser atreladas às pesquisas qualitativas, sob o paradigma

interpretativista, desenvolvida na concepção tradicional da etnografia, para obter e analisar os dados do objeto de estudo. Nessa linha de pensamento, esse tipo de pesquisa enfatiza a interpretação das atitudes e interações dos sujeitos sociais em busca das significações subjetivas e coletivas embutidas nos fenômenos do contexto dos participantes, de modo a explorar e compreender, pelo pesquisador, os sentidos que os indivíduos atribuem às suas realidades e experiências. Assim, no paradigma qualitativo, Godoy (1995, p. 58) elucida que:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Essa concepção enfatiza a essência da pesquisa qualitativa, cuja natureza está ancorada na compreensão profunda dos fenômenos, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação investigada. Essa concepção reforça que a pesquisa qualitativa não se pauta na quantificação dos dados nem na utilização de instrumentos estatísticos para a análise, mas sim na busca por sentidos, significados e narrativas que emergem das experiências humanas. A ênfase está na produção de dados descritivos, construídos no contato direto com os sujeitos e com os contextos que habitam e, dessa forma, torna-se fundamental reconhecer o caráter processual e não linear da investigação qualitativa. O percurso investigativo é marcado por um movimento acíclico, que pressupõe idas e vindas, revisões, reformulações e interpretações, de modo que o pesquisador deve estar atento e aberto às transformações que ocorrem ao longo da investigação, as quais podem influenciar significativamente os resultados alcançados.

Os direcionamentos dessa abordagem repousam no entendimento de que, como afirma Chizzotti (2000), há um dinamismo na relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva e pulsante entre o pesquisador e o objeto de estudo, bem como uma inseparabilidade entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade do mundo que o cerca. Tal vínculo exige do pesquisador uma postura sensível, reflexiva e ética, que reconheça a complexidade das relações humanas e a multiplicidade de sentidos produzidos nos contextos investigados.

No âmbito educacional, especialmente no exercício da docência, essas interações se intensificam, considerando que a sala de aula é um espaço atravessado por múltiplas relações simbólicas entre professores, discentes e o processo de construção do conhecimento em língua materna. Nesse cenário, a pesquisa qualitativa mostra-se não apenas pertinente, mas necessária,

pois possibilita a compreensão da escuta dos sujeitos, dos sentidos que produzem e a valorização dos saberes que emergem no cotidiano pedagógico.

Com efeito, a condução de pesquisa qualitativa associada à etnografia consiste em verificar como um determinado fenômeno ocorre na atuação diária dentro de um grupo social. Sobre isso, Minayo (2001) salienta que ao pesquisar em uma dinâmica de interação entre sujeitos sociais, sob o paradigma qualitativo, o pesquisador deve trabalhar com o universo das significações, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que revela um aprofundamento das relações do objeto de estudo, dos processos e fenômenos que não podem ser enquadrados à operacionalização de variáveis. Assim, a pesquisa no contexto de sala de aula ancorada na abordagem qualitativa, com foco no trabalho do professor, revela-se adequada, em virtude de possibilitar a compreensão das significações interdisciplinares construídas pelo educador de LP, bem como a condução desses sentidos no decorrer do processo de ensino.

Ademais, as interações e as ações espontâneas dos sujeitos têm mais relevância para o pesquisador. Conforme Guerra (2014), na investigação qualitativa, o cientista pretende exercer um aprofundamento na compreensão do fenômeno investigado sendo, nesse caso, as atitudes dos sujeitos, grupo ou organizações dentro do espaço ou contexto social, de modo a apresentar interpretações a partir da perspectiva dos próprios indivíduos que participam das ações, sem se preocupar com as representações numéricas, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Diante disso, as preocupações da abordagem qualitativa encontram-se centralizadas nas atitudes reais do objeto de estudo e seus efeitos no ambiente coletivo, sob o prisma das significações atribuídas pelos sujeitos que atuam diretamente na ação analisada.

Frente a essas considerações, no que se refere à pesquisa qualitativa, é indispensável apresentar os caminhos para a atuação no trabalho de campo. Particularmente, na sala de aula, esta pesquisa será conduzida pelas vias da observação *in loco*, ou seja, a coleta de dados referente às práticas educacionais do professor de língua materna será realizada a partir do registro do comportamento dos sujeitos. A esse respeito, Gil (2008) compreende a observação como um elemento fundamental da pesquisa, contribuindo diretamente para a análise e interpretação dos dados. O ato de observar, portanto, exerce uma função indispensável em todo o processo investigativo, no entanto, é na etapa de coleta de dados, especialmente nas pesquisas qualitativas, que a observação ganha maior destaque. Isso implica dizer que, na proporção em que o pesquisador/observador acompanha *in loco* as vivências diárias dos sujeitos do estudo, pode tentar captar as suas concepções de mundo, isto é, os sentidos que eles atribuem à realidade que os envolvem e às suas ações subjetivas (Lüdke e André, 1986). Por isso, parece pertinente realizar um trabalho de observação no contexto escolar, por meio de uma orientação sólida a

qual pondera as atitudes dos sujeitos no seu ambiente de atuação docente sem participar ativamente do cenário.

Nesse horizonte, Godoy (1995) evidencia que a observação ocupa lugar central nos estudos de caso, pois não se restringe à descrição superficial de fatos, mas busca captar aparências, comportamentos e acontecimentos que se desenrolam no ambiente investigado. Ao distinguir entre observação participante e não-participante, o autor ressalta que, no segundo caso, o pesquisador assume a posição de espectador atento, não se envolvendo diretamente com o contexto observado, mas permanecendo orientado por objetivos previamente definidos e por um roteiro que possibilite registrar, com rigor metodológico, o maior número possível de situações relevantes. Desse modo, a observação não apenas fornece dados empíricos ao pesquisador, mas também amplia a capacidade de interpretação crítica, na medida em que permite apreender o movimento da realidade observada, sem que a presença do investigador interfira nas dinâmicas cotidianas do campo, o que revela a densidade epistemológica desse procedimento e o justifica como recurso indispensável ao rigor científico das investigações qualitativas.

Isso posto, partimos do princípio de que a observação de caráter não-participante seria a mais adequada aos objetivos pretendidos. Segundo Cervo e Bervian (2007, p.31), a observação não-participante ocorre no momento em que o observador “deliberadamente se mantém na posição de observador e de espectador, evitando se envolver ou deixar-se envolver com o objeto da observação”. Busca-se observar, de forma atenta e imparcial, as implicações da atuação docente no contexto do ensino na Educação Profissional e Tecnológica, mantendo o foco no objeto de estudo, sem interferir ou participar diretamente da dinâmica cotidiana da sala de aula. O papel do pesquisador, portanto, será o de um observador externo, comprometido em registrar com rigor os eventos e comportamentos que emergem nas práticas docentes.

Dessa maneira, a observação configura-se como uma estratégia metodológica voltada à busca de congruência entre as falas apresentados no questionário online, instrumento que foi mobilizado antes da entrada em campo, e as práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar. A intenção foi compreender se, e de que forma, os enunciados produzidos pelos docentes no momento do questionário se manifestaram na materialidade de suas ações em sala de aula. Nesse sentido, o questionário pode ser compreendido, conforme Paiva (2024), como um instrumento de pesquisa composto por perguntas formuladas por escrito, em formato impresso ou digital, e destinado à obtenção de informações junto a um indivíduo, a uma amostra representativa ou ao conjunto total de um grupo social.

Nesse contexto, os interesses desta pesquisa não se restringem à mera descrição dos fatos observados na prática do educador de língua materna em sala de aula, tampouco se orientaram por juízos normativos pautados no que seria “certo” ou “errado”. As pretensões científicas deste trabalho buscaram compreender as significações que um grupo de docentes constrói e expressa ao mobilizar a sua prática pedagógica. O foco deste estudo foi interpretar os sentidos que poderiam emergir dessa atuação, considerando os atravessamentos subjetivos e contextuais que a constituem. Assim, buscou-se compreender como os saberes mobilizados pelos professores dialogariam com dimensões culturais, sociais e históricas, contribuindo para uma formação linguística mais ampla, significativa e contextualizada.

Assim, a pesquisa fundamenta-se na inspiração etnográfica para a coleta de dados.

2.2 Pesquisa de inspiração etnográfica no contexto escolar

O percurso metodológico de uma pesquisa no campo educacional exige, antes de mais nada, uma abordagem diretamente relacionada ao espaço investigativo. Os estudos sob a ótica etnográfica, abordagem assiduamente usada nos estudos da Linguística Aplicada, são multifacetadas e podem favorecer significativamente as investigações científicas do ensino de língua, sobretudo quando pautadas em aspectos interpretativos. Nessa realidade, inserir-se nos espaços sociais, com o objetivo de realizar um estudo aprofundado das práticas, comportamentos e culturas de um grupo é, indubitavelmente, de fundamental importância na etnografia. Assim, nesta seção será delineado o percurso metodológico da pesquisa com ênfase, inicialmente, na abordagem etnográfica e as suas implicações no contexto escolar, em seguida, o paradigma de análise qualitativo.

Originalmente, a palavra etnografia etimologicamente vem do grego composta por *ethnos*, que significa "povo" — referindo-se a um grupo de pessoas que compartilham uma mesma língua e cultura — e *graphia*, que significa "escrever sobre" ou "descrever". Assim, a etnografia pode ser compreendida como a descrição detalhada de um povo a partir de sua cultura, comportamentos, ações, interações, relações e modos de vida, sempre situados em um contexto social e cultural específico. Trata-se, portanto, de um olhar sensível e atento às dinâmicas cotidianas que constituem o universo simbólico e relacional de um determinado grupo. Consoante López (1999), a etnografia pode ser considerada, grosso modo, como uma modalidade de investigação científica oriunda das Ciências Sociais advinda da Antropologia Cultural e Sociologia Qualitativa, cuja familiaridade está alinhada com a metodologia interpretativa/qualitativa.

Nessa linha de pensamento, Geertz (2008) argumenta que no trabalho etnográfico é necessário estabelecer relações com o objeto de estudo, selecionar de maneira criteriosa os informantes, realizar a transcrição textual associada aos aspectos identificados na observação e, por fim, mapear o campo de estudo o qual o pesquisador produz a investigação científica.

No que se refere às pesquisas em educação, os estudos etnográficos foram amplamente incorporados aos contextos de sala de aula. Nesse horizonte, é importante pensar em conformidade com André (1995), para quem a pesquisa em sala de aula é realizada sempre em um contexto repleto de diversos sentidos, que, por sua vez, integram o universo cultural que o pesquisador precisa, necessariamente, estudar. Os múltiplos sentidos presentes no contexto educacional, em especial na sala de aula, nos momentos de interações entre professores e estudantes, são construídos pelas identidades dos sujeitos, as quais interagem no espaço coletivo, formando um universo cultural propício para uma pesquisa etnográfica. Entretanto, do ponto de vista da etnografia educacional, é imprescindível considerar alguns questionamentos relevantes na pesquisa com o objetivo de obter um maior aprofundamento no objeto de estudo.

Na visão de Cançado (1994), os estudos etnográficos passaram a ter um espaço significativo na educação, em razão da insatisfação dos pesquisadores no que se refere aos resultados alcançados por meio das pesquisas experimentais que usam a “simulação” dos corpos no contexto da sala de aula, não contemplando as interações no e do contexto social do ensino, sendo esse, a realidade genuína da sala de aula. Essa concepção permite compreender que o trabalho da pesquisa etnográfica se interessa pela dinamização e fluidez das interações em sala de aula, longe de visões estereotipadas e artificiais, com o propósito de descrever os acontecimentos reais e naturais, sobretudo, na relação professor e aluno.

Diante desse cenário, durante a mobilização da investigação, o pesquisador deve se isentar de todo e qualquer tipo de julgamento subjetivo. Ainda de acordo com Cançado (1994, p. 57), “o pesquisador etnográfico, no momento da aplicação da pesquisa, deve ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação da forma que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados.” Ou seja, na etnografia não cabe ao pesquisador apontar um juízo de valor diante dos fatores identificados e, posteriormente, analisados, mas, compreender e dissertar conforme os aspectos descobertos durante a aplicação de pesquisa de modo genuíno e problematizar esses acontecimentos, considerando toda as variáveis e características do objeto.

De acordo com Mattos (2011), no momento em que se desenvolve uma pesquisa de caráter etnográfico na escola, se deve refletir sob as seguintes questões:

(1) o que está acontecendo, especialmente, numa ação social que ocorre num lugar ou situação particular? (2) o que estas ações significam para os atores envolvidos nelas, no momento em que estas ações aconteceram? (3) como os acontecimentos são organizados dentro dos padrões sociais de organização e dos princípios culturais aprendidos para a conduta no dia a dia? (4) são as pessoas envolvidas no local onde a ação ocorreu consistentemente presentes uns para os outros constituindo ambiente significativo um para o outro? (5) como o que está acontecendo num lugar, sala de aula (como um todo) se relaciona com acontecimentos ocorridos em outros níveis do sistema, fora ou dentro deste local? e (6) como as ações rotineiras da vida num local determinado é organizado comparado com outras ações ou modos de organização social de vida numa abrangência maior de lugares no tempo e no espaço? (Mattos, 2011, p. 67).

Em alinhamento com esses questionamentos, Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) expõe, embasada nas reflexões teóricas de Erickson (1990), que o pesquisador que desenvolve uma investigação científica em ambiente cultural sob o prisma de etnografia, a fim de interpretar as ações no espaço escolar ou em uma sala de aula, inicia o seu trabalho na busca de responder três perguntas: (1) O que está acontecendo aqui? (2) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? e (3) Como essas ações com lugar em um microcosmo como a sala se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

É primordial reconhecer que esses questionamentos são formas de orientar a pesquisa etnográfica na sala de aula. Sabe-se que a escola pública busca seguir por caminhos democráticos, culturais e coletivos, cuja dinâmica esteja atrelada ao desenvolvimento dos estudantes. Por esse motivo, por meio das indagações, é indispensável discutir como, no trabalho do docente de língua materna, a educação emancipatória e democrática tem sido desenvolvida interdisciplinarmente, de forma que seja possível apresentar respostas relevantes e que contribuam para a elevação da qualidade do ensino da Educação Profissional e Tecnológica. Na visão apresentada por André (1995), o estudo da prática escolar deve ir além da descrição das atitudes rotineiras, precisa abranger a reconstrução da ação pedagógica que destaca as múltiplas dimensões do ensino, com o intuito de refazer o seu movimento, ressaltar as contradições cotidianas e recuperar a vitalidade presente nela.

Desse modo, desenvolver uma pesquisa etnográfica no contexto educacional não se limita às ações expostas na superfície ou nas margens do dia a dia escolar. Certamente, é crucial perceber que o processo de fazer ciência, por meio das atitudes dos personagens da educação, especialmente na prática dos docentes, que é o foco desta pesquisa, envolve evidenciar as múltiplas capacidades das ações em sala de aula, repensar essas práticas e identificar os pontos divergentes que impactam diretamente o processo de ensino. Assim, a pesquisa etnográfica no

contexto educacional transita por meio dos processos discursivos existentes na sala de aula, sendo que o objetivo “é captar a rede de significações que subjazem no fluxo dos discursos sociais” (López, 1999 p. 47).

É relevante ressaltar que o processo de relacionar os fenômenos analisados com o objeto de estudo converge para uma compreensão ampla desse mesmo objeto. É essencialmente necessário compreender, como bem salienta Lüdke (2001) destaca que o ato de pesquisar exige a articulação entre os elementos que compõem essa prática, sustentada por um delicado equilíbrio é constantemente exposta a riscos, na busca pela construção do conhecimento. Nesse sentido, antes de iniciar uma investigação científica, torna-se fundamental um planejamento metodológico consistente, que oriente o processo de pesquisa e favoreça a construção do conhecimento no contexto do trabalho docente em sala de aula. Ainda assim, considerar sempre as possibilidades dinâmicas da escola, haja vista que, conforme Mattos (2011), às bases etnográficas residem no estudo das múltiplas variações de um dado caso, bem como as relações existentes entre estas variações comuns do contexto em que este caso está inserido. Nesse sentido, portanto, André (1995) menciona que:

esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar um lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (André, 1995, p. 41).

Embutida nessa realidade, pode-se afirmar que a pesquisa de cunho etnográfico possibilita ao pesquisador o entendimento da dinâmica da sala de aula de modo crítico e reflexivo, ao analisar as nuances do ambiente. De fato, nota-se a importância de procurar uma compreensão aprofundada durante o processo investigativo das relações que se manifestam e operam na atuação docente vinculadas às mobilizações, transmissões e transformações dos conhecimentos, crenças, valores, atitudes e percepções do contexto e do mundo com o propósito de revelar os processos ideológicos do docente.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa etnográfica, em contexto de sala de aula, busca, diante das atitudes dos personagens do objeto de estudo, relevar o que está dentro da “caixa preta” nas ações rotineiras do cenário educacional, a fim de identificar os processos que, por já fazerem parte do dia a dia, passam a ser pouco notáveis pelos professores que participam deles. Dessa maneira, cabe aqui, ao iniciar a entrada no campo com o objetivo de (re)conhecer o objeto de estudo mais de perto, ampliar as lentes e entender as forças motrizes que

impulsionam o papel assumido pelo professor de língua materna em sala de aula durante a interação educacional sob os diferentes processos inter-relacionados mutuamente.

Pode-se depreender, a partir da discussão apresentada, que a pesquisa etnográfica se caracteriza como um elemento imprescindível para a pesquisa na educação. Por meio da etnografia é possível seguir por percursos que conduzem para uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional, para entender as práticas no trabalho docente e descobrir as interações entre os sujeitos no ensino de língua materna associadas à interdisciplinaridade. Indubitavelmente, para Mattos (2011), a principal meta da etnografia é obter uma descrição detalhada e abrangente, o mais completa e específica possível, a respeito do que um grupo de pessoas faz no seu espaço de convivência e as significações das perspectivas que esses sujeitos têm do que é realizado. Desse modo, esta pesquisa busca especificamente pela compreensão de como as relações interdisciplinares são mobilizadas na prática do professor de língua materna, ao averiguar, portanto, nas significações, processos ideológicos e perspectivas que os educadores têm a respeito de como é realizado o seu trabalho em sala de aula.

Assim, para a realização da pesquisa, seguiram-se as seguintes etapas:

2.3 Etapas metodológicas

Com base nas considerações anteriormente desenvolvidas acerca da etnografia em contextos escolares e dos paradigmas analíticos próprios da pesquisa qualitativa, esta seção apresenta as etapas metodológicas que orientaram a condução da presente investigação. A participação dos colaboradores ocorreu de forma voluntária, conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, e o estudo foi previamente submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tendo sido aprovado sob o CAAE nº 81802624.9.0000.0055, com parecer favorável emitido em 11 de agosto de 2024.

Na primeira etapa da pesquisa, os professores que consentiram em participar do estudo responderam a um questionário composto por 13 questões, elaboradas com base nos eixos analíticos anteriormente delineados. O questionário permaneceu disponível por um período de 30 dias, de 1º de setembro a 1º de outubro de 2025, e foi respondido por três docentes. O questionário teve como finalidade explorar as concepções, experiências, percepções e desafios relacionados à atuação docente interdisciplinar no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As perguntas buscaram evidenciar não apenas os referenciais teóricos mobilizados pelos docentes, mas também as formas como suas práticas se articulam ou deixam de se articular com

uma perspectiva interdisciplinar, além de identificar as tensões e os limites enfrentados no cotidiano escolar.

A segunda etapa da investigação consistiu na observação das aulas ministradas pelos docentes participantes. Inicialmente, foi solicitado a cada professor que disponibilizasse até 16 aulas para acompanhamento, contudo, os colaboradores tiveram autonomia para definir a quantidade de encontros que consideraram viável para observação.

As observações tiveram como propósito registrar práticas pedagógicas em que a interdisciplinaridade pudesse emergir de forma significativa. Para tanto, foram considerados aspectos como às exemplificações utilizadas pelos professores, as formas de explicação dos conteúdos, as atividades propostas, as discussões fomentadas em sala e as interações entre docentes e estudantes. Portanto, a partir desse material empírico, pretende-se realizar uma análise mais aprofundada, que possibilite o confronto entre as falas no questionário e as práticas pedagógicas efetivamente mobilizadas no contexto educativo.

Dessa forma, as etapas metodológicas delineadas neste estudo foram estruturadas de modo a garantir a coerência entre os objetivos propostos, os instrumentos de coleta de dados e os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem qualitativa de natureza etnográfica. A combinação entre questionário e observação das práticas docentes permitiu uma aproximação mais densa e contextualizada da realidade investigada, respeitando os ritmos, as vozes e os percursos dos sujeitos participantes. Assim, ao contemplar tanto as falas quanto às ações pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa busca compreender, em profundidade, as formas como a interdisciplinaridade é significada, tensionada e praticada no cotidiano escolar.

A partir desse percurso, delineia-se, na subseção seguinte, o cenário e o perfil dos colaboradores da pesquisa, compondo o pano de fundo necessário à análise dos dados e à compreensão dos sentidos atribuídos às práticas interdisciplinares no contexto investigado.

2.3.1 Cenário e perfil dos colaboradores da pesquisa

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da rede estadual possui uma relevância social significativa. A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino localizada em Jequié, município baiano situado na região sudoeste do estado, a aproximadamente 365 km da capital, Salvador. O Centro Estadual Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco (CEEP) está situado em uma região central da cidade e atende estudantes nas

modalidades PROSUB, PROEJA E EPI¹ oriundos de diversos bairros, principalmente das áreas periféricas e de maior vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, destaca-se que, embora o município conte com outras instituições estaduais de ensino profissional e tecnológico, o CEEP Régis Pacheco é referência nas áreas de gestão e tecnologia da informação.

Os colaboradores desta pesquisa são professores de Língua Portuguesa que atuam na modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Foram selecionados três docentes que possuem mais de cinco anos de experiência na instituição e exercem suas práticas educativas nos 1º e 3º anos do Ensino Médio, atendendo adolescentes no turno matutino, cuja prioridade é a obtenção de uma profissão para inserção no mercado de trabalho. Este recorte específico do perfil docente visa compreender, principalmente, as suas práticas no ensino da língua materna a partir de perspectivas interdisciplinares.

Em síntese, diante do cenário apresentado e do perfil dos colaboradores, esta pesquisa visou construir caminhos investigativos sobre o trabalho dos professores de língua materna na EPT, especialmente na modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Buscou-se, assim, identificar e compreender o ensino a partir da interdisciplinaridade e suas implicações para a formação integrada dos estudantes, bem como as práticas educacionais que conciliam as especificidades da disciplina com as demandas do contexto social. Por fim, objetiva-se apreender as compreensões subjetivas dos participantes acerca dos desafios envolvidos na mobilização do ensino da língua portuguesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Finalizamos aqui este capítulo 2 e, a seguir, apresentamos o capítulo 3, sobre a interdisciplinaridade na sala de aula de língua Portuguesa, temática central deste estudo.

¹ O PROSUB (Subsequente) é destinado a estudantes que já concluíram o ensino médio e retornam à instituição para cursar apenas as disciplinas de formação profissional. O PROEJA (Integrada ao Ensino Médio para Jovens e Adultos) atende os estudantes a partir de 18 anos que desejam cursar o ensino médio e o curso profissional. O EPI (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio) contempla os discentes do ensino regular, integrando o curso técnico ao ensino médio.

CAPÍTULO 3 — INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: NOVOS OLHARES SOBRE A PRÁXIS DOCENTE

O mundo torna-se, cada vez mais, um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está, cada vez mais, presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e os povos, mas para os indivíduos. Assim, como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo. (Morin, 2011, p. 58)

3.1 Disciplinaridade e fragmentação do saber: fundamentos epistemológicos positivista

Neste capítulo, discutem-se os fundamentos teóricos e metodológicos da interdisciplinaridade, com ênfase no contexto educacional. Busca-se compreender a relação do positivismo, disciplinaridade e fragmentação do saber, as principais ideias associadas ao termo interdisciplinaridade, a prática docente orientada por essa abordagem pedagógica, os desafios enfrentados, bem como os novos (re)direcionamentos na formação e atuação dos professores e, por fim, a relação entre interdisciplinaridade e pedagogia crítica. Considerando que a interdisciplinaridade é um conceito polissêmico e central nesta pesquisa, revisitar essas discussões, mostra-se essencial para nos aprofundar na sua compreensão e relevância.

A reflexão sobre a interconexão crescente entre as partes que compõem o mundo, tanto no sentido físico-material quanto simbólico e informacional, revela-se especialmente pertinente no contexto contemporâneo. A epígrafe de Morin nos convida a pensar a indissociabilidade entre as partes e o todo, princípio fundante da lógica da complexidade. No campo educativo, essa concepção convoca o professor a uma postura atenta às múltiplas dimensões do conhecimento e aos entrelaçamentos entre saberes historicamente fragmentados. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade propõe caminhos teórico- metodológicos para a construção de um espaço escolar que favoreça uma atitude docente pautada na articulação entre os saberes e amplie os horizontes da formação discente.

Por um lado, a perspectiva da complexidade nos convida a compreender o conhecimento em sua articulação múltipla e dinâmica, por outro, é preciso reconhecer que a organização escolar foi marcada por uma lógica oposta, centrada na disciplinaridade. Sob essa concepção, vinculada aos pressupostos epistemológicos do positivismo, consolidou-se a partir da fragmentação dos saberes, estabelecendo fronteiras rígidas entre as áreas do conhecimento, de modo a privilegiar um ideal de objetividade, neutralidade e controle.

Essa racionalidade contribuiu para o fortalecimento de uma visão reducionista, em que cada disciplina se encerra em si mesma, sem considerar a complexidade dos fenômenos sociais e humanos. Assim, no ensino de Língua Portuguesa, essa herança se materializou em práticas pedagógicas que privilegiaram a descrição normativa e a compartimentalização dos conteúdos, afastando-se das experiências reais de linguagem dos sujeitos.

Tal compartimentalização do saber tem base no positivismo, formulado por Auguste Comte, que emergiu no século XIX, como tentativa de superar as explicações religiosas e a especulação metafísica, propondo uma concepção de ciência calcada na objetividade e na observação empírica da realidade. Nessa perspectiva, a sociedade passou a ser concebida como objeto de estudo que deveria ser analisado de forma racional e sistemática, sem pretensões de alcançar verdades absolutas ou ideais de justiça social. Esse paradigma, como observa Conceição (2006), expressou-se como um movimento que buscava reorganizar a sociedade sobre novas bases, em disputa com outras correntes de pensamento, como o liberalismo e o socialismo. Ao se afirmar como uma filosofia voltada à ordem e ao progresso, o positivismo exerceu forte influência na constituição da ciência moderna e, por conseguinte, na organização do ensino, que passou a se estruturar a partir da fragmentação disciplinar e da valorização da neutralidade e da objetividade.

Desse modo, a disciplinaridade tem suas raízes nos paradigmas positivistas, que orientaram a ciência e o ensino a partir da fragmentação e compartimentalização do conhecimento. Esse modelo reducionista pressupõe que a divisão em disciplinas facilita a organização do processo de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, ignora a multiplicidade de compreensões, análises e abordagens possíveis sobre um mesmo fenômeno. Nessa perspectiva, como observa Lück (2013), o positivismo concebe o conhecimento como instrumento para explicar, prever e controlar a realidade, sustentando-se em uma orientação conservadora. Assim, ao generalizar informações e reduzir a complexidade dos fenômenos sociais e naturais, o positivismo estabelece leis explicativas fundadas na ideia de estabilidade, ordem e regularidade, e com efeito, essa lógica, ao privilegiar o controle e a previsibilidade, reforça fronteiras rígidas entre os saberes e limita a possibilidade de interpretações mais amplas e críticas.

Nesse mesmo sentido, Gadotti (2003) aponta que o positivismo, ao substituir as formas míticas e mágicas de compreensão da realidade pela chamada visão científica, instituiu uma espécie de nova fé: a fé na ciência. Sob o lema “ordem e progresso”, difundiu a crença de que qualquer ordem seria preferível à desordem, subordinando a imaginação científica à pura observação empírica.

Essa concepção, ao tornar-se uma ideologia da ordem, engendrou também a resignação e a estagnação social, contribuindo para consolidar um modelo de conhecimento pouco aberto à crítica e à transformação. Para Gadotti (2003), a força ideológica do positivismo reside no fato de que, embora tenha surgido como filosofia voltada a explicar o real e a sustentar a ordem, ao oferecer respostas ao social, ele se afirmou como ideologia, legitimando a ideia de que o progresso dependia da ciência e da tecnologia, mas sempre sob o controle das elites e, nesse sentido, o positivismo ultrapassa o âmbito do método científico e assume um caráter normativo e regulador, servindo à manutenção da ordem estabelecida.

Nesse contexto, a influência do positivismo sobre a educação não se restringe apenas à fragmentação do saber, mas também à construção de uma concepção de conhecimento marcada pela crença na neutralidade. Como observa Saviani (2011), o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade, estabelecendo uma identificação equivocada entre essas duas ideias. Esse equívoco, entretanto, continua a repercutir nas práticas pedagógicas, uma vez que se corre o risco de negar a objetividade do saber apenas porque se constata a sua não neutralidade. Em ambos os casos, prevalece o mesmo pressuposto positivista de reduzir a complexidade do conhecimento a uma suposta imparcialidade. Essa visão tem profundas implicações para o ensino, visto que sustenta a ideia de que os conteúdos disciplinares podem ser transmitidos de forma neutra, desconsiderando que toda prática educativa é, em si, social, política e ideológica.

Como sintetiza Lück (2013, p. 35)

A disciplinaridade e o ensino por disciplinas dissociadas se constrói mediante a aplicação dos princípios da delimitação interna, da fixidez no objeto próprio de análise, pela decomposição de problemas em partes separadas e sua ordenação posterior, pelo raciocínio lógico formal (Descartes), caracterizado pela regra da exclusão do que é, e do que não é (princípio da certeza). Por conseguinte, constitui numa visão limitada para orientar a compreensão da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto.

Essa formulação evidencia que a disciplinaridade se apoia em uma lógica de simplificação e exclusão, que, embora tenha sido funcional em determinado momento histórico, mostra-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas da educação. Ao compartimentalizar os saberes, o modelo disciplinar restringe o olhar dos estudantes a parcelas isoladas da realidade, desconsiderando a sua interconexão e a multiplicidade de fatores que a constituem.

No ensino de Língua Portuguesa, essa concepção se manifesta, por exemplo, na ênfase na análise de estruturas formais ou na memorização de regras desvinculadas do uso real da linguagem, prática que reforça a ilusão de neutralidade e impede que a língua seja reconhecida

em sua dimensão histórica, social e cultural. Desse modo, a crítica à disciplinaridade não significa negar a importância das disciplinas, mas denunciar os limites de um modelo que reduz a complexidade dos fenômenos à lógica da fragmentação e da certeza absoluta, incompatível com os desafios educativos contemporâneos.

A consolidação da disciplinaridade como paradigma organizador do ensino esteve, portanto, diretamente vinculada ao modelo de escola moderna, que se estruturou a partir de currículos rígidos e compartimentalizados. Nesse contexto, cada disciplina passou a ocupar um espaço delimitado, com conteúdo e métodos próprios, quase sempre desconectados dos demais campos do conhecimento. Essa configuração, ainda que tenha favorecido a especialização, reforçou a lógica fragmentária e distanciou o ensino das experiências concretas dos sujeitos. Desse modo, no caso da Língua Portuguesa, isso resultou em práticas centradas na correção normativa e na compartimentalização dos conteúdos, leitura, gramática, produção textual, como esferas isoladas, de forma que dificultou uma compreensão mais ampla da linguagem enquanto prática social e a disciplinaridade, longe de ser neutra, consolidou-se como um dispositivo de regulação e controle do saber escolar, limitando as possibilidades de uma formação crítica e emancipatória.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a disciplinaridade, alicerçada nos pressupostos positivistas e consolidada no modelo de escola moderna, cumpriu um papel histórico, mas revela-se insuficiente frente às demandas contemporâneas da educação. A fragmentação do conhecimento, que outrora se justificava pela necessidade de sistematização e especialização, nos dias atuais se mostra incapaz de responder à complexidade das questões sociais, culturais, humanas, educacionais e científicas que atravessam a vida em sociedade. É nesse cenário que emerge a necessidade de superar os limites do paradigma disciplinar e buscar alternativas que possibilitem compreender o conhecimento em sua totalidade e dinamismo. A interdisciplinaridade, nesse contexto, apresenta-se como um caminho educacional que rompe com a lógica fragmentária, propondo uma articulação entre saberes que valoriza tanto a especificidade das áreas quanto as suas conexões, e que amplia a formação dos sujeitos na direção de uma educação crítica, reflexiva e emancipatória.

3.2 Interdisciplinaridade: princípios e perspectivas

A discussão sobre interdisciplinaridade convoca uma reflexão que ultrapassa a mera organização de saberes, inscrevendo-se no debate filosófico acerca da própria natureza do conhecimento e de suas fronteiras. Pensar o entrelaçamento de áreas implica reconhecer que todo saber é historicamente situado, atravessado por disputas de sentido e orientado por

determinados projetos de mundo. Assim, antes de abordar a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica, é preciso compreendê-la como um princípio epistemológico que interroga a fragmentação moderna e propõe modos outros de pensar a unidade do real. Nesse horizonte, a interdisciplinaridade emerge não apenas como abordagem de ensino, mas como atitude intelectual e política que reconfigura as relações entre sujeito, saber e prática educativa.

Para Leonir (2005), a interdisciplinaridade é uma noção relativamente recente do ponto de vista histórico, que constitui um conceito contemporâneo, forjado há menos de cem anos. No âmbito educacional, a sua aplicação é ainda mais recente, datando do período pós-Segunda Guerra Mundial e emergiu da necessidade de integrar conhecimentos e abordar problemas complexos presentes no corpo social. De acordo com Bicca Júnior (2020), o termo surgiu no final da década de 60 na Europa, especificamente na França, sob importantes movimentos políticos e sociais pautados na melhoria e valorização da qualidade educacional.

Já no Brasil, o termo ganhou destaque nos debates educacionais das décadas de 1960 e 1970, especialmente em um contexto de busca por formas de ensino mais contextualizadas, dinâmicas, emancipadoras e conectadas à realidade social, visando transformar a educação no país. Embora essa abordagem epistemológica e metodológica não possua um conceito fixo ou estável, de modo geral, caracteriza-se pelo rompimento com a fragmentação disciplinar e pela promoção do diálogo entre diferentes áreas do saber.

Compreender etimologicamente a interdisciplinaridade e os seus fundamentos basilares é de suma importância. Segundo Assumpção (2013), o termo interdisciplinaridade é formado morfologicamente pelo prefixo latino “inter”, um sufixo “dade” e pela justaposição ao substantivo —disciplina que se direcionamento para a seguinte semântica: “inter” possui o sentido de posição ou ação intermediária, alinhada à reciprocidade, enquanto “dade” se relaciona com o significado ou consequências da ação e, por fim, “disciplina”, a parte nuclear do termo é entendida como uma estrutura organizada que possibilita o funcionamento de uma instituição ou, alternativamente, um sistema de normas prescritivas imposto ou aceito de modo voluntário. Percebe-se que a etimologia da palavra expõe uma complexidade, contudo, basicamente pode ser entendida como uma relação recíproca entre as ações disciplinares.

É necessário salientar, porém, que o termo interdisciplinaridade surge como uma forma de articular os conhecimentos e superar uma abordagem oriunda do paradigma positivista e cartesiano, que dissocia o indivíduo do objeto nesse caso, a disciplinaridade. A concepção unívoca do conceito de disciplina, no campo pedagógico, está associada a uma visão linear da realidade, sem espaço para variações ou transformações.

Nessa direção, Lück (2013) compreende a disciplina como um campo delimitado de saber, constituído por características próprias e estruturado a partir de um método analítico de base linear, fragmentando a realidade em partes isoladas. Esse modo de organização gera um conhecimento simultaneamente aprofundado e restrito, expresso em especializações que, ao mesmo tempo em que ampliam a ordem e a profundidade de determinados aspectos, desconsideram a totalidade da qual fazem parte. O resultado é uma concepção de ciência que privilegia o olhar setorial e especializado, mas que se distancia da complexidade e da interconexão que permeiam os fenômenos humanos, sociais e educacionais. Assim, a disciplina se configura como um instrumento útil, mas incompleto, que ilumina apenas uma fração da realidade, mantendo na penumbra os nexos que a constituem em sua integridade.

Dessa maneira, no modelo tradicional, a especialização opera como um mecanismo de compartimentação do saber, instaurando uma lógica de dissociação que fragmenta a compreensão da realidade. O conhecimento, ao ser subdividido em domínios estanques, perde sua potência dialógica e a sua capacidade de estabelecer conexões transversais, reduzindo-se a um conjunto de verdades isoladas, desvinculadas do dinamismo inerente à construção do pensamento humano. Esse paradigma reducionista desconsidera a natureza sistêmica e interdependente dos fenômenos educacionais, obscurecendo as múltiplas tramas que tecem o conhecimento e limitando a sua ressignificação crítica. Ao negar a inter-relação entre os saberes, essa lógica epistemológica restringe o horizonte formativo, comprometendo a possibilidade de um ensino que promova não apenas a assimilação de conteúdo, mas, sobretudo a emancipação intelectual, fundada na capacidade de questionar, reelaborar e compreender de forma mais profunda e significativa a existência e seus desafios.

Para Morin (2011), compreender a realidade exige um pensamento que reconheça a complexidade e a interdependência entre o todo e as partes. O autor destaca que o todo possui qualidades e propriedades que não se encontram nas partes isoladas, ao mesmo tempo em que cada parte carrega especificidades que não podem ser anuladas pelas restrições do todo. Assim, é necessário adotar uma lógica que supere a fragmentação do saber, promovendo uma articulação entre os conhecimentos e uma leitura mais integradora do mundo.

Nessa perspectiva, pensar de forma complexa, segundo Morin, é reconhecer as conexões, as incertezas e as múltiplas dimensões que compõem os fenômenos e o pensamento integrado não desarticula a realidade, mas busca compreendê-la em sua totalidade dinâmica e relacional. A superação dessas limitações entre o todo e as partes pode ser encontrada na prática interdisciplinar. Conforme Thiesen (2008), a interdisciplinaridade é uma alternativa à perspectiva disciplinar normativa, haja vista que vem com o objetivo de dialogar e integrar os

campos científicos e pedagógicos, bem como romper com a hiperespecialização e com a fragmentação das áreas do conhecimento. Sob essa mesma ótica, Yared (2008) explica que o termo se centra na construção de pontes existentes entre duas ou mais disciplinas nos aspectos dos conhecimentos, nas metodologias e da aprendizagem dos componentes curriculares, a partir, certamente, das interações possíveis. Assim, nota-se que o termo pode englobar uma concepção de ensino alinhada com as demandas do mundo globalizado, com múltiplas relações, interconexões e desafia a visão fragmentada amplamente reverberada na educação, embora as teorias pedagógicas demonstrem a importância de superar o caráter disciplinar.

Em conformidade com Fazenda (2013), pensar sob essa abordagem indica partir do princípio de que as formas de conhecimento não são em si mesmas racionais, uma vez que busca o diálogo com outras formas de pensamento e conhecimento de modo que interpenetram mutuamente. Em outras palavras, é imprescindível compreender que as relações dialógicas constituem a teia de sentidos que compõem uma acepção do termo interdisciplinaridade, o qual, indubitavelmente, não deve ser limitado. Sobre Leis (2005, p. 5) destaca também:

qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de uma proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Em outras palavras, a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para esse conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deve evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade.

Não obstante, é inegável a tendência de buscar um conceito epistemológico fixo e definitivo no campo científico em relação aos objetos investigados. No entanto, ao tratar da interdisciplinaridade, é fundamental, como mencionado, abandonar a abordagem conceitual cartesiana das propostas disciplinares e adotar uma visão de atitude interdisciplinar que seja fluida, correlacionada ao contexto e às demandas dos sujeitos envolvidos no processo.

Com efeito, a interdisciplinaridade emerge como um caminho para romper com os limites rígidos das disciplinas, ampliando as fronteiras do conhecimento e favorecendo um diálogo mais dinâmico entre os saberes. Dessa forma, reduzi-la a um conceito estático e unilateral significa restringir seu potencial transformador, impondo barreiras ao fluxo de possibilidades que essa abordagem oferece, especialmente no contexto educacional.

Sob a perspectiva de Bochniak (2013), os pesquisadores da interdisciplinaridade enfrentam o desafio constante de conceituá-la sem reduzi-la. A tentativa de fixar uma definição rígida corre o risco de empobrecer sua natureza dinâmica e aberta, esvaziando seu potencial transformador. A interdisciplinaridade, dessa maneira, não se limita a uma simples junção de

saberes, mas propõe uma reconfiguração das fronteiras disciplinares, abrindo espaço para novas formas de compreender e intervir na realidade. Ao resistir à cristalização conceitual, ela preserva sua força crítica e inovadora, contribuindo para uma mudança paradigmática na visão de mundo. Assim, mais do que ser definida, a interdisciplinaridade precisa ser vivida e praticada em sua complexidade, como um movimento contínuo de articulação e reinvenção do saber.

Na análise de Garcia (2012), entre os estudiosos investigados, não há uma interpretação única, compartilhada e estável, mas uma diversidade de entendimentos resultante em diferentes desdobramentos e múltiplos cenários possíveis. Em outras palavras, a interdisciplinaridade se situa em múltiplos espaços, projetos e contextos, moldada pelos sujeitos que conseguem compreender, de fato, uma atitude interdisciplinar e adaptá-la ao seu ambiente. Sendo assim, “as fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir” (Pombo, 2005, p. 4).

A respeito disso, para Fazenda (2011), a partir de um paradigma científico e pedagógico, o papel principal da interdisciplinaridade é apresentar-se como uma nova forma de reorganização epistemológica dos componentes curriculares, ou seja, das disciplinas que formam as investigações científicas. Além disso, propõe uma reformulação integral das estruturas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, como salienta a autora, trata-se de um novo paradigma no desenvolvimento e ensino do conhecimento científico e sua seara epistemológica, que, de forma imperativa, posiciona as disciplinas em um constante processo de interpenetração, permitindo que se fecundam reciprocamente.

Do ponto de vista de Lück (2013), no âmbito educacional, a interdisciplinaridade exige o envolvimento, o engajamento e a integração dos educadores em uma prática conjunta, que promova a interação dos componentes curriculares com a realidade, com o objetivo de superar a fragmentação do ensino. Essa perspectiva requer uma ação intencional e colaborativa, em que os sujeitos do processo formativo assumam uma postura crítica diante da organização tradicional do conhecimento.

Com efeito, embora não exista uma definição amplamente aceita e estável entre os pesquisadores dessa abordagem, a construção do sentido interdisciplinar converge para a valorização de uma visão global do mundo e para o enfrentamento da concepção compartimentada e fragmentada do ensino, ainda muito presente em muitas escolas.

Contudo, é importante considerar que, indiscutivelmente, essa possibilidade de adaptação conceitual favorece o atendimento às demandas específicas de cada contexto escolar. A interdisciplinaridade, nesse sentido, não se impõe como um modelo único, mas como um caminho dinâmico e contextualizado. Nesse sentido, de acordo com José (2014), ela emerge

como uma alternativa inovadora para lidar com os diversos desafios enfrentados pela humanidade nos tempos correntes, desafios esses que, por sua vez, geram novas perguntas, todas repletas de sentidos múltiplos e interpretações diversas. Nas palavras de Bochniak (2013, p. 161), há três proposições importantes para compreender o sentido da interdisciplinaridade: “primeiro a de que a ‘interdisciplinaridade existe’ segundo a de que ‘podemos conhecê-la’ e, terceiro, a de que - função das outras - ‘podemos comunicá-la, aos outros, de diferentes formas.’”

Assim, diante dos múltiplos olhares lançados sobre a interdisciplinaridade, compreende-se que ela não é um conceito a ser definido, mas uma experiência concreta, sensível e profundamente humana, capaz de ser compreendida e compartilhada por aqueles que se dispõem a vivê-la. Mais do que um método ou uma técnica, ela se revela como um modo de ser e de pensar o conhecimento em movimento, uma abertura ao diálogo entre saberes, sujeitos e práticas.

Como enfatiza Fazenda (2011), refletir sobre a interdisciplinaridade é, antes de tudo, um exercício de atitude: uma escolha ética e epistêmica diante das complexidades do mundo. Trata-se da busca por uma inteireza que não nega a diferença, mas que a acolhe em sua potência criadora, promovendo encontros, deslocamentos e transformações. Integrar disciplinas, nesse contexto, significa integrar olhares, escutar vozes e reconstruir sentidos no entrelaçamento de experiências que educam. Assim, embora a interdisciplinaridade se configure como um conceito polissêmico, sujeito a múltiplas interpretações e operacionalizações no contexto escolar, a concepção adotada nesta pesquisa compreende a interdisciplinaridade primordialmente como uma atitude docente. Tal atitude manifesta-se na disposição do professor para o diálogo entre saberes, na abertura ao outro e na problematização crítica do conhecimento, orientando práticas pedagógicas que ultrapassam a mera articulação de conteúdos e se afirmam como um modo de pensar, agir e significar o ensino.

3.3 Prática Docente: por uma atitude interdisciplinar

Assumir uma postura interdisciplinar é essencial para a construção de uma prática docente que transcenda a fragmentação do conhecimento. Embora essa afirmação seja ampla, ela aponta para o caminho de uma prática docente fundamentada nos princípios interdisciplinares. Sem dúvida, as práticas pedagógicas refletem as concepções ideológicas e as escolhas de abordagem dos professores, revelando que o agir de maneira interdisciplinar configura-se como uma decisão fundamentada e consciente. Assim, agir de maneira interdisciplinar nas aulas de língua materna, por exemplo, configura-se como uma decisão docente. Nesse sentido, discutiremos os aspectos fundamentais da prática docente,

considerando que a ação interdisciplinar se torna efetiva por meio de uma atitude comprometida.

A resistência inicial dos professores às práticas interdisciplinares é um dos principais desafios dessa abordagem. A integração dos componentes curriculares por meio de práticas interdisciplinares pode, em um primeiro momento, provocar desconforto entre os professores, manifestando-se como resistência à adoção de novas propostas didáticas. Essa resistência reflete uma visão compartimentada do ensino, que encara as mudanças educacionais como ameaças à zona de conforto profissional.

Nesse sentido, Forquin (1992) argumenta que as inovações pedagógicas que redesenham os contornos das disciplinas e redefinem as fronteiras entre os saberes podem ser interpretadas pelo docente como ameaças à sua identidade. Essa percepção tende a se intensificar quando o processo de mudança exige deslocamentos para áreas menos familiares, ou vistas como menos prestigiosas, ou ainda quando gera a necessidade de assumir papéis híbridos que rompem com a clareza das funções tradicionais.

Segundo o autor, a resistência, portanto, não nasce apenas de uma postura conservadora, mas também da insegurança diante do desconhecido e da sensação de perda de status ou de reconhecimento, o que revela o caráter subjetivo e profundamente humano envolvido na aceitação das transformações no campo educacional. Ao se sentir instado a habitar territórios incertos, o professor é levado a revisitar a sua própria identidade profissional, a repensar a sua atuação e a construir novos referenciais para orientar a sua prática, processo que, embora desafiador, carrega em si um potencial de crescimento e de reinvenção formativa.

O pensamento de Forquin (1992) evidencia a tensão que pode emergir quando inovações pedagógicas exigem do professor uma resignificação da sua prática e, por vezes, da sua própria identidade profissional. Atravessar fronteiras disciplinares pode ser percebido como uma ameaça, especialmente quando implica migrações para territórios menos familiares ou considerados menos prestigiosos, ou ainda quando provoca a hibridização de papéis outrora bem definidos. No entanto, esse movimento é inevitável e até necessário dentro de uma perspectiva interdisciplinar, que convoca o educador a habitar espaços de intersecção, diálogo e reconstrução de saberes. Ao ampliar as suas fronteiras de atuação, o docente não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também se reinventa enquanto sujeito formador, abrindo-se à complexidade, à escuta e à transformação contínua que a prática educativa exige.

A transformação das instituições educativas, ao exigir uma ruptura com paradigmas cristalizados, convoca os educadores a um exercício de deslocamento que nem sempre é isento de tensões.

Como afirma hooks (2013), é imprescindível reconhecer que qualquer movimento de mudança profunda encontra resistência, especialmente quando toca nas estruturas que organizam o pensamento e a prática docente. Segundo a autora, nesse contexto, o medo não é apenas um afeto isolado, mas um sintoma de um enraizamento epistêmico que torna a permanência mais confortável do que a travessia. Pedir ao professor que mude não significa apenas sugerir uma nova metodologia, mas convocá-lo a revisitar suas certezas, a reconfigurar seus modos de ver, sentir e atuar no mundo. Trata-se, portanto, de um processo que exige sensibilidade institucional, escuta ativa e criação de condições formativas que permitam à docência transitar entre a angústia da ruptura e a esperança da reinvenção.

Na visão de Cortella (2014), às mudanças nos espaços escolares, sobretudo na dinâmica pedagógica, voltadas para a construção de um futuro coletivo melhor, por meio de práticas múltiplas com diferentes determinações e diversas formas de controle, podem colocar o docente em estado de cautela, buscando preservar o seu lugar, o que pode gerar imobilização. Os movimentos de mudança no espaço escolar estão diretamente relacionados à construção da identidade do professor, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, e só podem ser analisados considerando as referências de construção e reconstrução do/no seu espaço de atuação (Feldmann, 2014).

Certamente, a identidade do profissional é moldada e tensionada a partir de diferentes realidades. Garcia *et al.* (2005) corroboram com essa discussão ao evidenciar que a construção social do educador é um processo dinâmico e multifatorial, integrando elementos como as suas subjetividades, condições de trabalho e concepções simbólicas. Essas influências não apenas moldam a identidade docente, mas também impactam diretamente a prática educacional, promovendo novas negociações e ressignificações sobre o ensino.

Nessa direção, Feldmann (2009) ressalta que os professores, em seu cotidiano de trabalho, se deparam com questões de natureza ética, afetiva, política, cultural, ideológica e social, as quais, ao se articularem, configuram desafios e também oportunidades para a prática pedagógica. Assim, a autora evidencia que, diante da diversidade e da multiculturalidade presentes nos espaços escolares, a docência exige não apenas o domínio técnico do conhecimento, mas igualmente a capacidade de dialogar com as diferenças, compreendendo-as como constitutivas do processo educativo. Desse modo, respeitar a pluralidade de valores, gêneros, culturas e classes sociais torna-se não uma escolha, mas um imperativo da profissão

docente, pois somente a partir dessa abertura à alteridade é possível recriar os saberes e consolidar práticas inclusivas que respondam, de forma crítica e sensível, às demandas de uma escola situada em uma sociedade complexa, plural e marcada por tensões que desafiam permanentemente o fazer pedagógico.

Ao identificar fatores como ética, afeto, política, sociedade, cultura, ideologia e outros no contexto escolar, percebe-se que analisá-los de forma isolada, por meio de uma abordagem especializada, não é suficiente para abarcar as múltiplas dimensões da formação discente contemporânea. Esses elementos se entrelaçam de maneira complexa nas vivências escolares, exigindo do docente uma postura sensível e integrada. A colaboração recíproca, portanto, torna-se um alicerce fundamental para a construção de um espaço educacional que contemple as diversidades e as múltiplas realidades sociais presentes no cotidiano escolar, promovendo práticas inclusivas que respeitem e valorizem as diferenças como constitutivas do processo de ensinar e de aprender.

Um exemplo emblemático é o ensino de língua materna, cujo objetivo é desenvolver competências comunicativas, linguísticas, de leitura, escrita, literatura e culturais dos estudantes, para promover a compreensão das relações entre língua e sociedade. Entretanto, uma abordagem pedagógica que se limite às normas prescritivas da língua não consegue alcançar a complexidade e a emancipação necessárias para responder aos desafios do contexto social atual. Para que o ensino de língua seja significativo e transformador, é essencial integrar conhecimentos de diferentes áreas, tendo em vista o fomento de debates que enriqueçam a formação integral e crítica dos discentes.

No que se refere à complexidade dos processos pedagógicos, Freire (2013a) argumenta criticamente sobre a fragmentação do ensino e do conhecimento ao abordar a educação tradicional. Segundo o autor, uma visão educacional compartimentada e desconectada das experiências dos educandos resulta em práticas alienantes, centradas exclusivamente no professor. Nesse modelo, que Freire chama de “educação bancária”, o docente deposita conteúdos de forma desarticulada, ignora as complexidades sociais e o potencial transformador do processo educativo. Essa crítica de Freire se alinha diretamente aos princípios interdisciplinares, que defendem a superação da compartimentação do saber por meio de uma abordagem integrada e dialógica.

É importante reconhecer que a prática docente não se resume a conhecimentos técnicos, mas é profundamente marcada por atitudes pessoais e profissionais. Altet (2001), ao refletir sobre a construção do saber docente, argumenta que essa prática se concretiza por meio de ações eficazes, contextualizadas e intencionalmente orientadas, ajustadas ao cenário de atuação. A

adaptação às especificidades do contexto, aliada a uma abordagem interdisciplinar, favorece uma prática pedagógica mais rica e alinhada às demandas contemporâneas. Nesse cenário, o papel do professor de língua transcende a aplicação de regras gramaticais e deve incluir uma abordagem interdisciplinar, que conecte diferentes dimensões do saber e contribua para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Somente ao associar o ensino da língua a práticas contextualizadas e transformadoras será possível atender às múltiplas realidades culturais e sociais dos estudantes. Desse modo, Souza *et al* (2020) salientam que para um ensino transformador é indispensável evidenciar que o papel do professor no processo de aprendizagem não é mais como aquele que conserva o poder das formas de conhecimento, mas como um mediador, aquele que direciona o estudante durante o ensino. Nesse caso, é imprescindível compreender que, como afirma Freire (2011), aquele que ensina, ao compartilhar seu conhecimento, também aprende, enquanto aquele que ocupa o papel de aprendiz ensina por meio do próprio processo de aprendizado.

O que torna uma prática docente alinhada com os princípios interdisciplinares é, na tentativa de romper com a fragmentação do ensino, uma atitude. Para Fazenda (2011) a escolha em tornar-se uma profissão da educação com práticas interdisciplinares começa na atitude de mudança de hábitos já estabelecidos e seguidos como regras invioláveis na compreensão do conhecimento. Entretanto, essa transformação na forma de mobilizar os saberes não ocorre de modo fácil, já que fomos limitados e acostumados durante as diferentes fases da formação a pensar a educação de maneira compartimentada e parcelada, produto de uma educação amparada nos ideais tecnicistas (Peña, 2013).

Nas reflexões sobre educação, sobretudo da interdisciplinaridade como necessidade, Frigotto (2008) afirma que, em primeiro momento, o trabalho sob o viés interdisciplinar não se materializa se o docente permanecer atrelado a uma visão fragmentada da realidade, fato herdado do empirismo e do positivismo, já que essas correntes tendem a analisar os acontecimentos educacionais de modo isolado, característica ainda presente na educação atual. Ademais, a superação dos empecilhos não é uma tarefa fácil, o autor argumenta que é necessário romper com concepções metafísicas da realidade social, isto é um visão fixa, imutável e independente das relações humanas e dos contexto sociais e históricos, que apresenta uma aspecto reducionista ou inapropriado da complexidade dos fenômenos sociais. Por isso, o trabalho não se limita às fronteiras disciplinares, apesar de socialmente consagradas.

Para Peña (2013), desenvolver uma prática docente sob os pilares interdisciplinares requer coragem para a transformação social, rompendo com o formalismo originário do positivismo e do objetivismo. Trata-se de ressignificar a ação pedagógica como ato de

construção do conhecimento para a vida, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do corpo social de maneira dialógica e crítica. Com efeito, Fazenda (2002a) aponta a interdisciplinaridade como uma nova atitude pedagógica diante de questões do conhecimento e requer, assim, uma imersão profunda nas atividades do dia a dia.

Assim, a abordagem interdisciplinar se realiza no trabalho de forma contínua e gradual, considerando a recepção dos estudantes e as relações entre os professores para a concretização desse processo. Nessa direção, Josgrilbert (2002) sustenta que a atitude interdisciplinar exige do professor uma vigilância constante sobre sua prática, de modo a verificar se ela corresponde à realidade, se promove relações humanas saudáveis e se efetivamente conduz à aprendizagem significativa. Mudar de atitude implica, portanto, compreender de forma aprofundada a proposta interdisciplinar, na medida em que ela transforma práticas tradicionais por meio da reflexão crítica, gerando novas formas de conceber o ensino. Esse movimento articula teoria e prática, mas vai além, já que insere a prática em diálogo permanente com a vida, concebida como espaço de realização e de prazer. A atitude interdisciplinar, nesse sentido, não é apenas uma metodologia, mas um posicionamento existencial do educador, que passa a entender o conhecimento como construção compartilhada, vinculada à alegria no encontro entre professor e estudante e à possibilidade de elevar a qualidade do processo educativo.

Com base nisso, é fundamental que o professor adote uma atitude proativa e reflexiva na construção da prática interdisciplinar. A postura docente deve transcender a simples transmissão de conteúdo, sendo essa uma ação comum no campo educacional. É imprescindível a reflexão constante sobre as abordagens de ensino, o questionamento de sua adequação ao contexto, o alinhamento às necessidades dos estudantes e a observação do processo de ensino-aprendizagem.

Esses aspectos são essenciais para promover a mudança de atitude necessária à interdisciplinaridade. Embora esse percurso não seja fácil, representa, sem dúvida, uma reforma significativa no pensamento educacional, visto que a compreensão profunda do conhecimento é mais relevante do que o mero acúmulo de informações. Morin (2015), por sua vez, destaca que a reforma do pensamento no campo educacional se inicia quando os docentes deixam de ver os objetos de conhecimento como entidades isoladas e passam a reconhecê-los como parte de um sistema interconectado, que se comunica com outros campos do saber e com o meio no qual estão inseridos. Com isso, a reforma do pensamento conduz não apenas à transformação do ensino, mas à reforma da própria vida, orientando-a para um bem-viver.

Nessa perspectiva, Fazenda (2011) defende que a atitude interdisciplinar contribui significativamente não apenas para a prática docente, mas também para a ampliação das

fronteiras da escola. Ela constrói pontos de interseção entre a comunidade e a realidade que ultrapassa os muros da instituição, possibilitando intercâmbios reais e recíprocos de informações.

Alinhado a esse pensamento, Bicca Júnior (2020) ressalta que cada educador, ao aceitar a prática interdisciplinar em seu cotidiano e assumir a responsabilidade de implementá-la, deve, antes de tudo, ter disposição e estar preparado para abandonar a visão restrita da pura especialização do ensino. Assim sendo, trata-se de reavaliar as práticas docentes em busca de uma abordagem educacional integrada aos avanços e demandas da sociedade.

A docência, compreendida como prática reflexiva e em constante movimento, exige do educador uma disposição contínua para a autorrealização. Nesse sentido, conforme hooks (2013), os professores que se abrem ao desafio de revisitar suas próprias concepções, escutar criticamente o mundo e reinventar suas práticas tornam-se mais aptos a desenvolver propostas pedagógicas envolventes e significativas. Esse gesto formativo não apenas amplia o repertório metodológico do ensino, mas, sobretudo, oferece aos estudantes oportunidades de conhecer o mundo e a si mesmos de forma mais profunda. Trata-se de uma pedagogia que transcende a mera instrução, orientando-se por um compromisso existencial com a plenitude da existência, uma vida que se aprende, se sente e se transforma pela via do conhecimento crítico e da experiência compartilhada.

Para Morin (2001, p. 21), alicerçando-se na formulação educacional proposta por Montaigne, “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.” O significado dessa afirmação reside na compreensão de que um ensino baseado apenas no acúmulo de informações desconexas, desprovido de princípios de seleção e organização com sentido, não é suficiente para promover uma pedagogia eficaz. Em contrapartida, uma prática bem elaborada valoriza, acima de tudo, a aptidão geral para identificar e tratar problemas, bem como os princípios organizadores que permitem conectar os saberes e atribuir-lhes significado.

Essa reflexão tem relevância na prática docente interdisciplinar, pois destaca a necessidade de um ensino que vá além do acúmulo de informações desconectadas que, nesse caso, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2013a, p. 59), mas que mobilize apontamentos significativos entre os saberes.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, propõe como uma prática educacional que oportunize a compreensão da totalidade sem, evidentemente, ter um esvaziamento dos objetivos pedagógicos, em outras palavras, não se trata de um ensino generalista, entretanto deve considerar os múltiplos campos do conhecimento para, assim, promover uma formação robusta

e correlacionada entre o todo e as partes que formam o conhecimento em um processo que valoriza a profundidade de cada área do saber, tendo em vista o desenvolvimento de uma visão crítica e integradora do mundo.

Nota-se, portanto, que a prática docente atravessa uma dimensão profundamente volitiva e atitudinal. Escolher uma abordagem pedagógica interdisciplinar é mais do que adotar um método: é assumir uma postura diante do mundo, uma disposição ética e sensível para habitar as incertezas do presente e acolher a complexidade do conhecimento. Trata-se de um caminhar que implica renúncias, deslocamentos e reconfigurações constantes, mas que, ao mesmo tempo, abre brechas para o inédito e para o reencontro com o sentido de educar. Como sugere Peña (2013, p. 66), ao longo desse percurso é possível “descobrir-se interdisciplinar”, isto é, reconhecer-se em um movimento de abertura contínua ao outro, aos saberes e às possibilidades. Portanto, fomentar essa atitude é contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis às urgências do tempo, por meio de uma aprendizagem que emancipa, transforma e liberta.

3.4 Integração dos saberes na formação e atuação docente: desafios e novos (re) direcionamentos

É certo que as transformações do ponto de vista pedagógico raramente ocorrem de maneira simplificada e imediatista. Os acontecimentos contemporâneos têm promovido mudanças importantes em diversos campos sociais e, na educação, emergem novas demandas que exigem um perfil docente alinhado e crítico às complexidades do mundo. No entanto, o movimento de transformação vem acompanhado de grandes desafios e exige novos direcionamentos para adequação ao contexto dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar, apesar de indispensável, encontra barreiras na sua implantação no cotidiano docente.

Entre as inadequações da educação do futuro, Morin (2011) adverte que os saberes desunidos, disjuntivos e compartimentados, diante de realidades cada vez mais articuladas e problemáticas que demandam soluções multidisciplinares, tornam o contexto, o global, o multidimensional e o complexo invisíveis. A negligência desses conhecimentos na mobilização do ensino gera lacuna na formação dos sujeitos, pois distancia a atuação em sala de aula dos fatos sociais reais. Esse ainda é um impasse considerável na educação que segue padrões tradicionais. Entretanto, cabe ao professor evidenciar esses quatro aspectos em sua prática pedagógica. Conforme o autor, esses fenômenos são caracterizados da seguinte forma:

No contexto, o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é um todo organizado de que fazemos parte (Morin, 2011, p. 36)

Sob esse mesmo aspecto, a noção de multidimensionalidade, segundo Morin (2011), parte do entendimento de que tanto os seres humanos quanto os fenômenos sociais não podem ser reduzidos a uma única dimensão ou explicação. O ser humano, por exemplo, não é apenas um corpo biológico, mas também possui dimensões psíquicas, sociais, afetivas e racionais que se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Da mesma forma, a sociedade não pode ser compreendida apenas por um viés econômico ou histórico, pois é atravessada simultaneamente por aspectos culturais, religiosos, políticos e simbólicos. É nesse ponto que o autor apresenta o conceito de complexidade: aquilo que é tecido junto, ou seja, formado por múltiplos elementos que não podem ser separados sem que se perca o sentido do todo. O pensamento complexo propõe, assim, um olhar que reconhece as interações, interdependências e retroações entre partes e totalidades. Compreender algo complexo é, portanto, perceber as relações entre essas dimensões e como elas se constroem mutuamente. Nesse sentido, a complexidade não exclui a unidade, mas a amplia, pois considera a multiplicidade como parte essencial da compreensão do real.

Essa perspectiva epistemológica oferece uma compreensão essencial para enfrentar os desafios do ensino. Antes de tudo, a partir das reflexões do autor, é fundamental destacar que o conhecimento não pode ser limitado a uma visão reducionista e unilateral. Os sentidos das informações só se constroem quando situados em seus contextos, como parte de um todo amplo e interligado, composto por uma rede de fenômenos multidimensionais.

Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser redirecionado para superar práticas pedagógicas que isolam a língua de seus contextos culturais, sociais, históricos e situacionais. Isso exige o abandono de paradigmas tradicionais que fragmentam o ato de ensinar e ignoram a complexidade das relações humanas. Para isso, é indispensável reconhecer as conexões entre a Língua Portuguesa e áreas como Sociologia, História, Filosofia, e Psicologia, além de dimensões identitárias, é um passo essencial para que o ensino reflita a realidade dos alunos e promova aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, ao abordar o conceito de educação linguística, Travaglia (2003) defende que a língua deve ser compreendida como uma construção sócio-histórica, pois suas relações se estabelecem, ao longo do tempo, com fatores sociais e históricos que moldam seu uso e significado. A língua, portanto, reflete valores e práticas sociais, modos de vida e as

possibilidades de interação comunicativa em constante transformação. Sob essa ótica, compreende-se que uma educação linguística de qualidade resulta da articulação entre múltiplos saberes, livres de distorções que obscurecem os fatos e fragilizam o entendimento crítico. Para tanto, Silva e Costa (2018) ressaltam a importância de enfrentar o desafio de abandonar práticas docentes ultrapassadas e de rever políticas educacionais que não colocam o ser humano no centro da formação.

Desse modo, Pombo (2008) afirma que, diante da necessária complementaridade de saberes, a interdisciplinaridade promove um movimento de geração de novas ideias, metodologias e soluções por meio da interação entre diferentes campos do conhecimento, com o objetivo de elucidar as complexidades sociais presentes na educação. De fato, essa abordagem pedagógica pode contribuir para um ensino voltado para o futuro e abrir novos caminhos. Todavia, como adverte Frigotto (2008), a realidade social se apresenta de forma complexa e multifacetada. Assim, a tentativa de implementar uma prática interdisciplinar exige uma compreensão profunda das múltiplas dimensões do conhecimento. Em outras palavras, o docente que atua no ensino de língua materna precisa explorar e compreender tanto as questões teóricas quanto as práticas de outras áreas do saber. No entanto, a superespecialização e a falta de compreensão do outro acabam por dificultar essa integração.

Nesse sentido, Magalhães (2000) observa que o conhecimento, sobretudo no contexto da educação básica, vem sendo construído de maneira fragmentada, já que a especialização crescente aprofunda a divisão entre disciplinas, como se o simples fato de existir a organização em áreas distintas não fosse suficiente para evidenciar a cisão do saber. Com efeito, a compartimentalização do ensino se manifesta de forma explícita: a matemática é desmembrada em trigonometria, geometria, aritmética e outras subdivisões, a língua portuguesa se reduz a gramática ortografia e literatura e as demais disciplinas também se repartem em frações cada vez mais distantes da realidade dos alunos, reforçando a lógica de um conhecimento segmentado e pouco integrado.

Assim, Magalhães (2000) chama atenção para o risco de que esse excesso de fragmentação, ao invés de promover a compreensão da realidade, afaste progressivamente os estudantes da experiência concreta de aprendizagem, criando uma barreira epistemológica que os afasta do sentido mais amplo e formativo do conhecimento, o que se traduz em uma prática pedagógica marcada pela especialização desarticulada e pela ausência de diálogo entre os campos, comprometendo, de modo profundo e duradouro, a possibilidade de uma educação crítica e totalizante.

Com efeito, a especialização do conhecimento, embora tenha historicamente contribuído para o avanço das pesquisas científicas e para o aprofundamento nas particularidades de cada disciplina, no âmbito educacional, ela tende a reforçar a compartimentalização dos saberes.

Essa superespecialização cria barreiras que dificultam a formação e a construção de uma visão integral do indivíduo, especialmente ao evidenciar a inadequação de um modelo pedagógico que desvaloriza as conexões com o cotidiano. Como resultado, os docentes frequentemente limitam a prática pedagógica às suas áreas de formação, deixam de abrir espaços para o diálogo interdisciplinar e para a promoção de uma compreensão mais ampla, global e relacional do conhecimento.

De acordo com Morin (2011), o conhecimento especializado cria bolhas de abstração ao extrair o fenômeno de seu contexto e de seu conjunto de origem, rompendo com os vínculos que o conectam ao real. Essa separação conduz a uma concepção fragmentada do saber, típica de uma epistemologia compartimentada, que estabelece fronteiras arbitrárias entre as partes e o todo, negligenciando a multidimensionalidade dos objetos. Sob essa perspectiva, Souza *et al* (2020) observam que a raiz dessa problemática pode estar na formação docente, que ainda hoje se organiza de maneira unívoca, dificultando a implementação de práticas interdisciplinares e caminhos possíveis para enfrentar os limites da especialização do ensino. Essa formação excessivamente segmentada dificulta a compreensão mútua entre os professores sobre os propósitos e métodos de cada área, aprofundando a fragmentação do conhecimento. Como consequência, mesmo compartilhando o mesmo espaço escolar, muitos docentes permanecem desconectados, o que enfraquece a construção de diálogos colaborativos e integrados que poderiam enriquecer a prática pedagógica.

Para superar esse obstáculo, Fazenda (2011) enfatiza que a interdisciplinaridade promove uma verdadeira transição pedagógica. Trata-se de um deslocamento que abandona a lógica da transmissão mecânica, hierarquizada e alienante do conhecimento, centrada em especializações isoladas, em direção a uma prática pedagógica dialógica, na qual nenhum saber se sobrepõe a outro, e todos se articulam de forma horizontal e cooperativa. Nesse cenário, a compreensão coletiva torna-se uma condição *sine qua non* para a transformação educacional, uma vez que a interdisciplinaridade não busca apenas a justaposição de conteúdo, mas a construção da intersubjetividade docente e a integração do conhecimento a partir da perspectiva de diferentes disciplinas, para abordar questões complexas, com o propósito de superar a limitação de uma área.

Nesse sentido, ela visa tecer sentidos compartilhados a partir do diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e experiências. Para que isso ocorra, como exposto no pensamento complexo proposto por Morin (2015), é essencial reconhecer o outro, não apenas como semelhante, mas também em sua diferença, compreendendo a humanidade que une e a singularidade que a distingue.

A interdisciplinaridade se concretiza por meio do trabalho coletivo, sendo esse um elemento indispensável diante das exigências do novo contexto educacional. Negar ou rejeitar a necessidade de uma mudança pedagógica seria ignorar os desafios contemporâneos que atravessam a escola e a prática docente. Para Severino (1998), embora a discussão sobre os conhecimentos pedagógicos costume enfatizar a dimensão epistemológica, com foco predominante no currículo, é igualmente fundamental analisá-los sob a ótica da ação docente. Isso implica considerar a prática pedagógica em sua concretude, marcada por contextos históricos específicos e pelas experiências reais vividas no cotidiano escolar.

Assim, um dos principais desafios para a efetivação da interdisciplinaridade em sala de aula reside em sua concretização prática. Cabe ao docente assumir o papel de articulador de saberes, estabelecendo conexões significativas entre o cotidiano, o mundo e os conteúdos escolares. É preciso, ainda, repensar as estruturas curriculares rígidas que fragmentam o conhecimento e dificultam o diálogo entre as áreas. A interdisciplinaridade exige abertura para a escuta, valorização das experiências, disposição para o trabalho coletivo e construir práticas pedagógicas que dialoguem com as complexidades do mundo contemporâneo. Portanto, enfrentar os entraves que impedem a construção de um ensino verdadeiramente emancipatório torna-se, portanto, uma tarefa inadiável tanto para o corpo docente quanto para as instituições de ensino.

3.5 Diálogos emancipatórios e democráticos: Interdisciplinaridade e pedagogia crítica em confluência

A educação, enquanto prática mutável e em constante estado de transição, exige de seus sujeitos um movimento contínuo de transformação, reflexão e diálogo crítico. As ações pedagógicas, nesse contexto, devem adaptar-se às mudanças do mundo e contribuir para a construção de espaços de aprendizagem mais democráticos e comprometidos com os processos de emancipação dos sujeitos. Considerando as novas perspectivas nos modos de ensinar e aprender, especialmente aquelas vinculadas a diferentes campos do saber que se fortalecem quando articulados, torna-se urgente pensar e agir de forma interdisciplinar. Nesse cenário, o diálogo entre interdisciplinaridade e pedagogia crítica configura-se como um caminho potente

e necessário para a construção de práticas educativas que se alinhem a abordagens pedagógicas emancipatórias e democráticas.

A pedagogia engajada propõe uma prática educativa participativa, pautada na valorização da escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento. As reflexões de Bell Hooks (2020) demonstram que atuar sob a influência dessa pedagogia implica em uma troca constante de ideias entre as pessoas, com o objetivo de construir um espaço de aprendizagem significativo para todos os envolvidos, num contexto de sala de aula que se transforma ao longo do tempo. Essa abordagem busca, sobretudo, estabelecer relações que afirmam a integridade de docentes e discentes, de modo a reconhecer seus saberes, histórias e subjetividades como elementos centrais no processo educativo.

Ademais, essa perspectiva se ancora na compreensão de que a educação é um processo histórico ininterrupto, que envolve tanto o passado quanto os caminhos para a construção do futuro. Nesse sentido, Freire (2013b, p. 28) destaca:

não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De todo modo, o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma prática pedagógica necessária para a criação de um novo ponto de partida para o ensino na educação básica, fundamentada em um processo democrático e crítico. Isso com a finalidade de promover uma educação que não seja estanque ou limitada às fronteiras cartesianas do conhecimento, mas que reconheça a complexidade do saber e a necessidade de sua articulação. Superar a fragmentação do conhecimento implica também repensar o papel da escola como espaço de formação cidadã, onde o diálogo entre diferentes áreas favorece a construção de sentidos mais amplos sobre a realidade.

Assim, o trabalho interdisciplinar contribui para que os sujeitos envolvidos no processo educativo compreendam suas histórias, seus contextos e suas possibilidades de transformação. Ao romper com os compartimentos rígidos entre disciplinas, a escola se aproxima da vida e amplia seu potencial emancipador. Trata-se, portanto, de uma perspectiva consciente de que, como afirma (Ranghetti, 2014, p. 55) “o sentido de um trabalho interdisciplinar está na sabedoria de aprender a construir sem destruir o construído.”

Sob essa ótica, a prática interdisciplinar, em sua essência, não busca negar ou apagar os saberes já estabelecidos, mas reconhecer neles um ponto de partida para inovações. Trata-se de uma prática que exige sensibilidade e abertura para o diálogo coletivo, na medida em que propõe correlacionar saberes distintos sem deslegitimar as suas origens. Assim, o ensino

baseado na perspectiva interdisciplinar e na pedagogia crítica busca promover uma formação integral e emancipatória nos aspectos sociais, intelectuais, reflexivos e críticos, capaz de articular saberes diversos de maneira que permita ao corpo discente compreender e intervir na realidade de maneira transformadora, ética e solidária.

É importante destacar que, considerando o papel crucial dos saberes historicamente construídos nas transformações estruturais da educação, há um entrelaçamento significativo de diversos saberes pedagógicos. Conforme Tardif (2014), a prática docente não se limita a um conjunto de ações mecânicas, mas envolve a mobilização de múltiplos saberes pedagógicos, os quais emergem de reflexões contínuas sobre o fazer educativo. Esses saberes são frutos de uma interação constante entre teorias e práticas, que se conectam aos diversos campos do conhecimento presentes no contexto social e cultural. Nesse processo, a prática docente se configura como um espaço dinâmico de construção e reconstrução de saberes, fundamentais para a transformação e o avanço do ensino.

Nessa perspectiva, Hooks (2020) sugere que a transformação no campo educacional exige dos educadores um gesto de deslocamento, não apenas físico, mas epistêmico e existencial. Aqueles que se permitem ensinar para além dos muros da escola e se lançam ao mundo como sujeitos que compartilham e constroem saberes em diálogo com a vida abrem-se à possibilidade de aprender e experimentar múltiplas formas de comunicar o conhecimento. Diante disso, o educador consegue possibilitar ao discente uma experiência libertadora, na medida em que apresenta caminhos para a materialização dos conhecimentos teóricos, favorecendo uma assimilação autônoma, crítica e proativa. Sobre isso, Libêneo (1994, p. 105) destaca que:

o trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno. O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes, aptas para desenvolver ao máximo possível suas capacidades mentais, seja nas tarefas escolares, seja na vida prática através do estudo das matérias de ensino. O professor deve dar-se por satisfeito somente quando os alunos compreendem solidamente a matéria, são capazes de pensar de forma independente e criativa sobre ela e aplicar o que foi assimilado.

Essa concepção evidencia que o fazer pedagógico implica na construção de uma aprendizagem significativa, em que o saber mobilizado só adquire sentido quando desperta no outro uma potência criadora. Em vista disso, ensinar não é simplesmente aplicar o conhecimento, mas formar, provocar, fazer pensar, inquietar e transformar, de modo a permitir que a aprendizagem se manifeste em múltiplas esferas da vida. O trabalho docente, nessa perspectiva, assume um caráter ético e político, pois está diretamente vinculado à formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Ele se torna genuinamente frutífero a partir do momento

em que desperta no estudante o desejo de recriar o mundo a partir daquilo que compreende. Assim, uma formação educacional crítica e comprometida com a autonomia dos sujeitos pressupõe uma transformação estrutural, na qual o professor compreende que as relações entre os componentes curriculares favorecem uma assimilação de sentidos múltiplos.

É justamente nesse ponto que a pedagogia crítica e a interdisciplinaridade se entrelaçam, ao reconhecerem que a verdadeira aprendizagem acontece quando o aluno se apropria dos saberes, articula-os com a sua experiência vivida e se sente capaz de intervir no mundo de forma consistente. O papel do professor, portanto, é o de mediar esse processo com intencionalidade, sensibilidade e um compromisso radical com a emancipação dos sujeitos e a sua independência, articulando os diversos saberes na busca por respostas às problemáticas que os atravessam continuamente.

Nesse horizonte de práticas que entrelaçam saberes e conectam os currículos à realidade vivida, a pedagogia engajada assume um papel central. Conforme delineado por Hooks (2013), construir a sala de aula como um espaço democrático, em que educadores e educandos compartilham a responsabilidade de participar ativamente do processo formativo, constitui o fundamento de uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com a transformação.

Trata-se de romper com modelos autoritários e verticalizados de ensino, abandonando a lógica da mera transmissão de conteúdo para assumir o ensino como um ato de envolvimento radical com a liberdade, a autonomia e a valorização das experiências concretas dos sujeitos.

Como afirma Saviani (2011), não se trata de escolher entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de compreender que a escola pode e deve articular-se de maneira mais profunda aos processos mais amplos de democratização social. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para esse projeto de transformação, à medida que se entende a democracia não como um adorno institucional, mas como um princípio que atravessa a própria natureza do trabalho educativo. Desse modo, deve-se considerar que a democratização do espaço escolar não se realiza apenas por meio de leis, mas pela efetivação de práticas que valorizem a escuta, a participação e a construção coletiva do conhecimento, passando a ser um território de formação crítica, no qual o aprender é também um exercício de cidadania e emancipação.

Tendo em vista, portanto, os desafios impostos pela fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade se apresenta como um caminho essencial para fortalecer a capacidade de contextualizar e integrar saberes. Como destaca Morin (2001), a mente humana precisa articular diferentes perspectivas para compreender a complexidade do mundo, e essa habilidade deve ser estimulada ao longo do processo educativo. Ao conectar os saberes, o ensino se torna mais

significativo, preparando sujeitos críticos e criativos para enfrentar os problemas reais da sociedade. Dessa forma, isso exige um movimento de ruptura com a linearidade e a rigidez do pensamento compartimentado, permitindo que o conhecimento flua como um rizoma, em múltiplas direções e conexões.

A interdisciplinaridade não é apenas um método, mas uma postura filosófica que reconhece a incerteza, a interdependência e a incompletude dos saberes, desafiando a ilusão de verdades absolutas. Ao compreender o ensino como um campo aberto ao diálogo e à multiplicidade, abre-se espaço para uma formação que não apenas informa, mas transforma, tornando o aprendizado uma experiência viva. Assim, repensar a educação à luz de uma abordagem interdisciplinar alinhada à pedagogia crítica não é apenas um aprimoramento metodológico, mas um compromisso com a formação integral do indivíduo. Superar a compartimentação do conhecimento é, portanto, um passo necessário para construir uma educação mais conectada à vida, capaz de responder aos desafios contemporâneos de forma ética, responsiva, reflexiva e transformadora.

Diante disso, para a concretização dessa realidade no contexto escolar, a interdisciplinaridade cumpre um papel fundamental, pois as relações democráticas, tanto no ensino quanto nos múltiplos espaços sociais, tornam-se efetivas à medida em que o trabalho docente transita criticamente por diferentes campos do saber. Esse trânsito não se dá de forma aleatória ou desarticulada, mas exige intencionalidade e consciência quanto à complexidade dos fenômenos educativos. Ao romper com compartimentalização estanques, o professor se torna um agente que promove a tessitura de vínculos significativos entre saberes, práticas e experiências. Nessa ótica, a interdisciplinaridade alinhada com a pedagogia crítica, é mais do que uma metodologia: é uma postura ética e política que se ancora na possibilidade de formar sujeitos que compreendem a realidade de maneira ampliada e se colocam como participantes ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Desse modo, finalizamos o Capítulo 3 e apresentamos o Capítulo 4, que se debruça sobre o ensino de Língua Portuguesa como ato político, com destaque para o pertencimento, as políticas linguísticas e a interdisciplinaridade.

CAPÍTULO 4 - O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO ATO POLÍTICO: PERTENCIMENTO, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERDISCIPLINARIDADE

O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (Possenti, 1996, p. 53).

4.1 Por uma pedagogia do pertencimento: linguagem e interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa

A dissociação entre o domínio de regras gramaticais da língua e as práticas sociais da linguagem evidencia tensões históricas no ensino de Língua Portuguesa. Para Possenti (1996), cuja reflexão inaugura este capítulo, as concepções tradicionais sobre o ensino da língua materna operam uma separação contundente entre o uso prático da língua e o domínio técnico de sua metalinguagem. Essa distinção convoca à reflexão sobre a forma como a escola, em muitos aspectos, privilegia o conhecimento gramatical descontextualizado em detrimento do uso real e significativo da língua como prática social. Nesse sentido, compreender o ensino da língua como um ato político implica reconhecer que toda escolha pedagógica está imersa em disputas simbólicas, culturais e identitárias.

No interior da sala de aula, a abordagem educacional do ensino de Língua Portuguesa deve assumir uma dimensão que ultrapasse a simples decodificação linguística ou a apreensão normativa. Simbolicamente, constitui-se como um espaço de legitimação dos saberes, de reconhecimento dos sujeitos em sua inteireza e de valorização das múltiplas identidades, vozes e experiências. Nesse sentido, é possível afirmar que, ao mesmo tempo em que a língua pode ser uma ponte para o fortalecimento dos conhecimentos linguísticos e a ampliação das possibilidades expressivas, ela também pode exercer funções de distinção, silenciamento e exclusão.

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa implica, portanto, compreender os mecanismos simbólicos que atravessam as relações pedagógicas, sobretudo no exercício docente. Torna-se necessário ressignificar o ensino da língua como uma prática que fomente a criticidade dos estudantes, promovendo sua autonomia por meio da compreensão dos acontecimentos que constituem o corpo social, a cultura e a historicidade. Ao se orientar por uma abordagem articulada, o trabalho com a língua assume a complexidade dos diferentes

campos do saber e se abre ao diálogo com outros conhecimentos, de modo a favorecer o entrelaçamento de vozes de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seus lugares na sociedade. Assim, o compromisso com uma educação crítica e emancipatória exige que o ensino de Língua Portuguesa seja também uma prática política de reconhecimento das diversas formas de dizer, viver e habitar o mundo.

Essa prática política, entretanto, está profundamente imbricada nas disputas simbólicas que atuam sobre a linguagem e seus usos. Como argumenta Bourdieu (1998, p. 81), “ao estruturar a percepção que os agentes sociais têm do mundo social, a nomeação contribui para constituir a estrutura desse mundo, de uma maneira tanto mais profunda quanto mais amplamente reconhecida (isto é, autorizada)”. O poder de nomear, nesse sentido, configura-se também como poder de instituir, legitimar e hierarquizar determinadas formas de linguagem em detrimento de outras, reforçando desigualdades e delimitando os processos de construção e apropriação de significados relacionados aos usos da língua.

Nesse contexto, por exemplo, o ensino normativo da língua, amplamente reconhecido, reverberado e imposto aos estudantes, não apenas se distancia da realidade linguística brasileira, mas também contribui para moldar a maneira como os sujeitos percebem, interpretam e interagem com a língua. Nesse sentido, Bourdieu (1998) ainda destaca que:

a autoridade da língua legítima reside nas condições sociais de produção e de reprodução da distribuição entre as classes do conhecimento e do reconhecimento da língua legítima e não no conjunto das variações prosódicas e articulatórias (Bourdieu, 1998, p. 91).

Essa constatação revela o caráter profundamente simbólico da dominação linguística, na medida em que aquilo que é socialmente caracterizado como ideal, neste caso, a norma-padrão, é, na verdade, o resultado de um processo histórico, cultural e impositivo de consagração das formas de expressão da classe dominante. O ensino de Língua Portuguesa, ao reproduzir de forma recorrente essa suposta superioridade da variedade normativa, baseada em concepções extralinguísticas, acaba por reforçar uma cultura escolar excludente, que desvaloriza e negligencia a multiplicidade das variedades da língua. O poder da língua legítima, nesse sentido, opera como um mecanismo de distinção social, determinando quem pode falar, como deve falar, e quem será ouvido e reconhecido.

Ao reforçar um único modelo considerado legítimo sob o pressuposto de uma língua igualmente legítima tal ensino atua como um poderoso dispositivo simbólico de exclusão, silenciando as múltiplas vozes que compõem o repertório sociolinguístico dos estudantes. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa orientado por um paradigma integrado propõe uma ruptura com essa lógica excludente, ao promover práticas pedagógicas que dialogam com

a diversidade linguística presente nas salas de aula, especialmente na educação básica. A imposição de uma norma como padrão universal não decorre apenas de critérios linguísticos, mas de condições sociais historicamente construídas, que associam prestígio e legitimidade a determinados grupos e formas de expressão. Ao naturalizar essas relações, a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais e simbólicas, invisibilizando os saberes e modos de falar que não se alinham ao padrão dominante. Superar essa lógica requer uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento da heterogeneidade linguística como valor formativo e com a promoção de uma aprendizagem que acolha, escute e legitime as vozes historicamente marginalizadas.

Diante disso, repensar a prática pedagógica do docente de língua materna sob uma ótica crítica exige mais do que a simples ressignificação de conteúdo ou métodos disciplinares. É necessário enfrentar as estruturas simbólicas que historicamente naturalizaram as distinções por meio da linguagem, de modo a viabilizar caminhos para uma educação que reconheça e valorize a pluralidade linguística como expressão legítima da identidade e da diversidade dos sujeitos. Nesse horizonte, a interdisciplinaridade emerge como uma possibilidade concreta de desestabilização das hierarquias linguísticas, uma vez que rompe com a compartimentalização dos saberes e permite que a língua seja abordada como um fenômeno atravessado por dimensões sociais, históricas e ideológicas. Logo, ao deslocar a centralidade do aspecto puramente normativo, a interdisciplinaridade abre espaço para práticas pedagógicas mais conectadas com outros campos do conhecimento, favorecendo uma abordagem integrada, crítica e inclusiva.

Nesse contexto, a linguagem, caracterizada e compreendida em sua dimensão multiforme e heteróclita, transcende as tentativas de confinamento impostas pelo pensamento disciplinar. Conforme Fiorin (2008), trata-se de um fenômeno que habita simultaneamente os domínios físico, psíquico, social e histórico, situando-se nas fronteiras entre os múltiplos campos do saber. Essa natureza interdisciplinar da linguagem confere ao ensino de Língua Portuguesa uma complexidade singular, que exige abordagens capazes de acolher as diversas camadas de sentido que atravessam os usos da língua. O ensino da língua materna, a partir de uma perspectiva integradora, configura-se, portanto, como uma via para reconhecer o papel estruturante da linguagem na formação de sujeitos capazes de pensar, agir e intervir no espaço social com criticidade e consciência.

Essa perspectiva se intensifica quando situada no contexto histórico das transformações do sistema educacional brasileiro. Como salienta Guedes (2006), há muito tempo o ensino de língua materna vem negligenciando as experiências reais de linguagem dos discentes, ao se apoiar em uma abordagem metalinguística centrada na descrição normativa da língua uma

prática que, ao privilegiar formas idealizadas de uso, desconsidera a dinamicidade dos processos comunicativos e não dialoga com a diversidade linguística presente no espaço público escolar. Essa perspectiva, ao reduzir a língua a um conjunto de regras fixas e abstratas, acaba por invisibilizar os múltiplos modos de dizer e de significar que circulam socialmente, limitando a construção de sentidos e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

A partir da década de 1960, com a ampliação do acesso à educação, o modelo de ensino baseado na normatividade da língua revelou-se ainda mais descontextualizado, alheio às vivências dos estudantes, esvaziado de significado e, sem dúvida, excludente. Essa desconexão aprofunda as desigualdades simbólicas e impõe aos estudantes o desafio de assimilar os sentidos de uma forma de linguagem que não integra sua trajetória formativa, mas cujo domínio e desempenho lhes são exigidos, reforçando, assim, os mecanismos de distinção e exclusão no ambiente escolar.

Segundo Ribeiro e Coscarelli (2023), a perspectiva de ensino da língua materna atrelada exclusivamente à gramática normativa, à análise de frases fora de contextos comunicativos e à rigidez de um modelo de português de caráter unívoco foi, ao longo do tempo e com o avanço dos estudos linguísticos, gradualmente substituída por uma abordagem que compreende a língua em seu uso efetivo, considerando suas diferentes variantes e contextos de realização. Ao adquirir um novo sentido, o ensino da língua materna evidencia a necessidade de transgredir as barreiras impostas pela norma-padrão, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade linguística. Nesse cenário, o trabalho docente que se compromete com uma educação transformadora assume uma nova roupagem: deixa de ser reprodutor de modelos estáticos e passa a ser articulador de saberes, mediador de experiências e promotor de uma aprendizagem dialógica e crítica.

Nessa direção, Bagno (1998) chama atenção para a importância de reconhecer que os alunos já dominam a língua portuguesa em sua dimensão prática e cotidiana, ainda que muitas vezes essa evidência seja negligenciada pelos próprios professores. Para o autor, o papel do ensino não é o de “ensinar a falar português”, mas o de ampliar as potencialidades já presentes, favorecendo a exploração das inúmeras possibilidades de uso da língua em diferentes contextos sociais e comunicativos. Assim, a tarefa docente se desloca do ideal de correção normativa para a promoção de uma consciência linguística crítica, que despertem no estudante o interesse por expandir seus repertórios comunicativos e adquirir recursos que lhe permitam atuar de maneira adequada e criativa em distintas situações discursivas.

Essa compreensão inaugura uma virada epistemológica no ensino da língua materna, pois rompe com a lógica da punição e da correção, substituindo-a por uma pedagogia que

valoriza os saberes prévios dos educandos e que, ao mesmo tempo, os conduz a reconhecer a pluralidade de usos linguísticos, ressignificando o espaço escolar como lugar de afirmação identitária, de emancipação social e de construção de novas formas de participação cidadã.

Ao contrário das falácias sustentadas pelo senso comum, os estudantes sabem e dominam sua língua e o que lhes falta, muitas vezes, são as oportunidades de ampliar esse conhecimento em contextos formais de aprendizagem que reconheçam e valorizem os seus repertórios. Ao adotar a postura descrita pelo autor, o professor se desloca de uma função disciplinadora da linguagem para uma atuação mediadora e integradora dos saberes, ampliando os horizontes do uso da língua em consonância com a diversidade linguística e promovendo a autonomia dos discentes. Nesse sentido, como afirma Barbosa (2013), a interdisciplinaridade torna-se uma importante aliada, pois estimula o educador a reorganizar o saber em movimento, articulando diferentes campos do conhecimento para a construção de aprendizagens mais significativas e, portanto, trata-se de um caminho possível para reconfigurar o ensino e instaurar novas possibilidades formativas.

A compreensão da linguagem como fenômeno interdisciplinar requer o reconhecimento das complexidades que constituem o tecido social. A materialização do fazer interdisciplinar na prática docente de Língua Portuguesa está vinculada à incorporação dos contextos culturais, sociais e históricos que atravessam a produção do ensino e do conhecimento linguístico. Como observa Fiorin (2008), o estudo da língua deve estabelecer correlações entre os fatores sociais e os fatos da linguagem, destacando que a linguagem não apenas reflete a realidade social, mas também a constitui e a organiza. Assim, compreender a linguagem interdisciplinarmente implica assumir que os sentidos são produzidos na relação dinâmica entre sujeitos, discursos e práticas sociais, o que demanda do docente uma postura investigativa e sensível às múltiplas camadas do ato de ensinar.

Essa concepção oferece subsídios fundamentais para o ensino da língua materna, especialmente quando se propõe a romper com práticas normativas e homogêneas que silenciam as pluralidades linguísticas dos educandos. A interdisciplinaridade, nesse cenário, passa a assumir uma função formativa e política, deixando de ser uma simples articulação entre componentes curriculares para se configurar como uma prática pedagógica democrática e engajada, comprometida com a valorização das diferentes vozes que habitam o espaço escolar e com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu pertencimento linguístico e social.

Nesse horizonte, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que a pedagogia culturalmente sensível busca constituir, em sala de aula, ambientes de aprendizagem que acolham os modos

de participação social, as formas de falar e as rotinas comunicativas próprias da cultura dos alunos. Essa perspectiva ressalta que o ensino só se efetiva plenamente quando leva em consideração os repertórios socioculturais dos educandos, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com os processos cognitivos e interacionais já presentes em suas experiências cotidianas.

Ao ajustar os processos pedagógicos aos modos de interação familiares aos estudantes, o docente amplia as condições de compreensão e de apropriação do conhecimento. Além disso, promove a legitimação de identidades e fortalece vínculos entre escola, linguagem e sociedade. Trata-se de uma prática educativa que se ancora na escuta, na valorização das diferenças e na construção de sentidos partilhados. Nesse horizonte, evidencia-se a profundidade ética e política de uma pedagogia comprometida com a democratização do espaço escolar e com a efetiva emancipação dos sujeitos nele inseridos.

Essa noção corrobora a ideia de que ensinar vai além da simples transmissão de conteúdo: trata-se de construir, em sala de aula, um ambiente que favoreça a articulação entre o conhecimento escolar e as vivências dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos legítimos do processo educativo. Ao integrar os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes às práticas pedagógicas, o professor não apenas valoriza as suas experiências, mas também aponta caminhos para uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, fortalece os vínculos entre a linguagem, as complexidades do mundo e os múltiplos saberes que constituem a formação integral dos sujeitos.

A reflexão do ensino de Língua Portuguesa comprometido com a pluralidade de saberes constrói também um espaço democrático. Para Martins e Tavares (2015), a instituição educacional que trilha por trajetos democráticos, é concebida como um espaço que preza pela liberdade, autonomia criativa, de aprendizagem onde as individualidades dos sujeitos são aceitas e respeitadas. É nesse espaço de interações, construídos no dia a dia da prática docente, que a linguagem se manifesta de diversas formas, devido às possibilidades reais de expressão, escuta e criação de sentidos. Para isso, a abordagem interdisciplinar no ensino de língua, nesse cenário, contribui para a articulação entre a linguagem e as múltiplas realidades que coexistem no ambiente escolar, tendo em vista que as experiências podem ser o ponto de partida para a construção do conhecimento para a vida.

A concepção da linguagem como forma de vida exige uma nova configuração para o ensino de Língua Portuguesa, de modo a superar práticas voltadas exclusivamente à estrutura normativa da língua. Como propõe Santos (2009), é fundamental que o professor considere a especificidade do conhecimento linguístico em suas múltiplas dimensões básicas,

representativa e comunicativa, compreendendo que a efetivação da aprendizagem só ocorre quando vinculada a contextos e práticas discursivas reais presentes no corpo social. A dimensão representativa refere-se à língua como um sistema estruturado de regras, envolvendo aspectos gramaticais, fonológicos, morfossintáticos e semânticos.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa, durante muito tempo, limitou-se quase exclusivamente a essa dimensão, restringindo-se a uma abordagem normativa e prescritiva. A língua era compreendida como um instrumento de representação da realidade, regido por normas a serem amplamente assimiladas. Essa abordagem, portanto, pode tornar-se reducionista quando desvinculada de práticas comunicativas reais, esvaziando-se de sentido e afastando os estudantes da compreensão de que a língua é, antes de tudo, um fenômeno vivo, situado historicamente e socialmente.

No que tange à dimensão comunicativa, parte-se do princípio de que a língua não é apenas um código a ser decodificado, mas uma prática social de construção de sentidos. Essa concepção vincula-se às perspectivas interacionistas e socioconstrutivistas da linguagem, nas quais se valoriza o uso da língua em contextos reais, por meio de diversas formas de interlocução e da pluralidade de vozes e sentidos que circulam nas práticas sociais. Assim, a língua, enquanto práxis, envolve experiências vividas, identidades em disputa, resistências e um dinamismo que exige um ensino de Língua Portuguesa ancorado em práticas comunicativas concretas, efetivamente inseridas no cotidiano dos sujeitos e na realidade sociocultural em que estão inseridos.

Isso implica dizer que a língua não pode ser ensinada de forma desvinculada das experiências dos sujeitos, mas deve ser mobilizada em situações que deem sentido à sua utilização. Nesse horizonte, a interdisciplinaridade oferece uma via fecunda para que o ensino da língua se relaciona com outras áreas do saber, com a realidade sociocultural dos estudantes e com os múltiplos sentidos que emergem das interações cotidianas reconhecendo, assim, a linguagem, como território de identidade, crítica e transformação.

Na esfera da prática docente, pode-se afirmar que, para um ensino de língua comprometido com as práticas sociais, torna-se necessária uma conceituação do papel do professor no campo da linguagem. Com base nas reflexões de Rajagopalan (2011), a linguagem deve ser pensada a partir da vida cotidiana, rompendo com separações artificiais entre o saber teórico e o vivido. Sob essa perspectiva, segundo o autor, a prática pedagógica torna-se o próprio palco de criação das reflexões teóricas, pois teoria e prática não são instâncias distintas nem distantes, ao contrário, a teoria ganha relevância justamente por emergir da experiência prática. Nesse sentido, essa concepção reforça a pertinência de práticas interdisciplinares que

nasçam do cotidiano escolar e da realidade concreta dos estudantes, mobilizando a linguagem não apenas como objeto de estudo, mas como ferramenta de leitura, interpretação e reinvenção das complexidades do mundo.

Como adverte Bagno (2009), a construção de uma sociedade baseada na tolerância, na valorização da diversidade e no respeito às diferentes formas de vivência exige, de maneira imprescindível, que os diversos comportamentos linguísticos também sejam considerados e legitimados. A multiplicidade linguística do Brasil, país em que coexistem inúmeras línguas e variedades do português, não deve ser vista como obstáculo ou ameaça, mas reconhecida como parte constitutiva da estrutura do corpo social.

Diante disso, impõe-se ao ensino de Língua Portuguesa um reposicionamento: em vez de reforçar modelos normativos e excludentes, cabe abrir espaço para uma prática pedagógica que valorize as múltiplas formas de pensar, dizer e existir. Superar essa lógica requer uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento da heterogeneidade linguística como valor formativo e com a promoção de uma aprendizagem que acolha, escute e legitime as vozes historicamente marginalizadas. Para isso, é fundamental adotar abordagens que favoreçam o diálogo entre saberes, permitindo ao ensino de Língua Portuguesa refletir a complexidade dos sujeitos e de seus contextos.

Assim, adotar a perspectiva da linguagem como prática social, histórica e cultural implica abandonar modelos unicamente tradicionalistas, normativos e homogêneos. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma proposta metodológica e didática integradora, cujo princípio formativo é promover uma educação crítica, capaz de articular diferentes campos do saber às experiências concretas dos educandos. Nesse processo, o professor assume a função de facilitador reflexivo, que promove a valorização das diversidades linguísticas e culturais, criando espaços de diálogo e cooperação que fortalecem a participação ativa e o protagonismo dos estudantes. Essa postura exige do educador sensibilidade para reconhecer e problematizar as desigualdades presentes no ambiente escolar, além de compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a prática docente se configura como um ato político, capaz de transformar relações e ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos.

Nesse sentido, torna-se indispensável reafirmar que a mobilização do ensino de línguas, sobretudo o de língua portuguesa, não pode ser compreendido apenas por uma ótica estruturalista, mas também politicamente engajada. Como propõe Rajagopalan (2008, p. 17):

o que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino/aprendizagem

de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania.

Essa afirmação é um convite para que os educadores de línguas assumam uma postura politicamente engajada na prática educacional. É necessário refletir sobre a *práxis* a partir de um *locus* político, compreendendo que o processo de ensino e aprendizagem não se limita ao domínio teórico ou linguístico, mas se inscreve nas tramas do mundo, nos gestos da linguagem e nas disputas que atravessam a existência. Ensinar língua é também intervir simbolicamente na realidade, é formar sujeitos conscientes, capazes de nomear o mundo, interpretá-lo e, sobretudo, transformá-lo.

Diante das complexidades globais, exige-se uma formação que promova sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu lugar no tempo histórico que habitam. Nesse cenário, o professor de língua materna deve superar os processos ideológicos baseados no tradicionalismo aos quais foi condicionado, para reconhecer a urgência de uma política linguística cidadã em sua atuação docente sendo uma prática que acolha as múltiplas vozes, legitime a diversidade e estabeleça diálogos profundos entre linguagem, vida e conhecimento.

4.2 A dimensão das políticas linguísticas: implicações para a prática pedagógica

A língua, mais do que um meio de comunicação, constitui-se como um campo de disputas simbólicas e ideológicas. No contexto escolar, esses conflitos emergem por meio das políticas linguísticas, sejam explícitas ou implícitas, que funcionam como instrumentos reguladores dos usos da língua: seja na forma de falar, escrever ou se expressar, determinadas práticas são legitimadas, enquanto outras são desvalorizadas ou silenciadas. Compreender o papel exercido pelas políticas linguísticas no espaço educacional é essencial para repensar as práticas pedagógicas adotadas no ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo os atravessamentos sociais, culturais e políticos que incidem sobre o cotidiano escolar e influenciam diretamente a constituição dos sujeitos e os sentidos atribuídos à linguagem.

No ensino de Língua Portuguesa, as políticas linguísticas se manifestam de modo latente nos currículos escolares, na escolha dos materiais didáticos, nas avaliações institucionais e, principalmente, no trabalho do professor. Historicamente, a norma-padrão foi adotada como referência central nas abordagens pedagógicas, sendo uma construção oriunda de uma política linguística excludente, que ignora a heterogeneidade linguística do país e contribui para a exclusão simbólica de sujeitos, deslegitimando identidades e silenciando vozes.

Dessa forma, o trabalho do professor de língua materna está diretamente relacionado com essas políticas, podendo, por um lado, reforçar o status tradicionalista e normativo da língua, ou, por outro, apontar caminhos para a transformação de uma educação linguística comprometida com a valorização das diferentes formas de dizer e existir.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre as diferentes concepções de norma que atravessam o ensino de língua portuguesa. A norma-padrão, tradicionalmente adotada como parâmetro na abordagem pedagógica do professor de língua materna, convive com outras variedades linguísticas igualmente legítimas, como a norma culta e a norma popular. No documento oficial, a discussão sobre a norma-padrão, conforme a BNCC, aponta que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamentos das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67)

É possível analisar, diante disso, que a BNCC orienta o ensino de língua portuguesa com base no conhecimento dos gêneros textuais sob um prisma enunciativo-discursivo, tendo o texto como unidade estruturante, a fim de aprimorar as capacidades de leitura, escrita e oralidade. Todavia, o documento não apresenta um conceito claro sobre o que entende por norma-padrão, tampouco explicita de que maneira esta deve ser abordada em sala de aula. Essa indefinição pode abrir margem para interpretações ambíguas e práticas que reforcem a hegemonia de uma única variedade linguística, em detrimento de outras formas legítimas de expressão, especialmente aquelas vinculadas às classes populares e às periferias socioculturais.

Segundo Conceição e Santos (2022), a norma-padrão pode ser definida como um conjunto de regras sobre o uso da língua, cuja finalidade é uniformizar os usos linguísticos, tendo em vista a consolidação de uma variedade hegemônica que é historicamente vinculada aos grupos sociais detentores de capital cultural e econômico. Essa variedade, embora muitas vezes apresentada como neutra e universal, reflete interesses ideológicos específicos, funcionando como instrumento de controle simbólico. Ao ser tomada como única forma legítima de expressão, a norma-padrão contribui para a marginalização das demais variedades linguísticas, como a norma popular, frequentemente associada a estigmas sociais.

A consolidação da norma-padrão está intrinsecamente ligada à história da cultura escrita e ao poder social que a sustenta. Como observa Faraco (2008), a escrita, ao se tornar um instrumento de prestígio e controle, passou a exercer uma função unificadora, buscando estabilizar os usos da língua por meio da contenção das variações e da regulação das mudanças

linguísticas. Esse processo de padronização não é neutro, ao contrário, está vinculado a interesses ideológicos que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros, ou seja, uma abstração linguística reverberada pela classe dominante. Ademais, o autor destaca ainda que essa estabilização linguística, embora amplamente naturalizada nas práticas escolares, é artificial e excludente, pois desconsidera a dinamicidade dos usos linguísticos cotidianos e contribui para a manutenção de desigualdades simbólicas. Desse modo, refletir sobre o papel da norma-padrão no ensino de língua materna implica reconhecer seu caráter histórico, político e seletivo, o que exige do professor uma postura crítica diante das práticas linguísticas que circulam na escola.

Nesse ponto, torna-se pertinente discutir a distinção entre norma-padrão e norma culta. Embora frequentemente tratadas como sinônimos no ensino de língua materna, essas categorias não se sobrepõem. A primeira refere-se a uma construção abstrata, instituída como modelo regulador dos usos da língua, enquanto a segunda diz respeito às variedades efetivamente praticadas por grupos sociais com maior acesso à escolarização e ao capital cultural. Essa diferenciação é fundamental, pois evita confusões terminológicas e permite compreender como determinadas práticas linguísticas ganham legitimidade social, ao passo que outras são desvalorizadas, influenciando diretamente as práticas educacionais em sala de aula.

Nessa perspectiva, Bagno (2007) esclarece que a confusão recorrente entre norma culta e norma-padrão decorre do prestígio social atribuído às variedades de fala urbanas e letradas, o que gera a falsa impressão de que seus falantes reproduzem de forma rigorosa os preceitos da gramática normativa. O autor chama atenção para o fato de que, embora essas variedades gozem de legitimidade social, elas não coincidem com o modelo abstrato e prescritivo estabelecido pela norma-padrão. Ao contrário, a norma culta é marcada por heterogeneidade e dinamismo, expressando usos que variam de acordo com contextos, funções sociais e transformações históricas, o que evidencia sua natureza viva, mutável e em constante negociação. Essa compreensão é decisiva porque rompe com visões reducionistas e normativas que insistem em homogeneizar a língua, permitindo reconhecer que a legitimidade linguística é construída em processos sociais de poder, de prestígio e de exclusão, nos quais se revela a tensão permanente entre a diversidade real das práticas comunicativas e a imposição de um padrão idealizado que, muitas vezes, opera como instrumento de hierarquização cultural e social.

Portanto, é necessário compreender que a norma culta consiste em uma variação linguística de caráter heterogêneo, própria de falantes urbanos que alcançaram determinado nível de escolaridade. Diferente da norma-padrão, que busca estabilidade e homogeneização, a norma culta apresenta flexibilidade e dinamismo: seus usos se transformam constantemente,

refletindo mudanças sociais, contextuais, históricas e individuais. Sendo assim, a norma culta não se limita a reproduzir regras rígidas da gramática normativa, ao contrário, é mobilizada pelos falantes de acordo com necessidades comunicativas, funções sociais e contextos específicos, desempenhando papéis de prestígio, distinção e pertencimento em diferentes esferas da vida social.

Essa reflexão se insere em um campo mais amplo e igualmente atravessado por disputas ideológicas: o das políticas linguísticas. A concepção de políticas linguísticas não se limita apenas a dispositivos legais ou decisões institucionais, mas abrange também práticas cotidianas, disputas de poder e contradições ideológicas. De acordo com Severo (2013), trata-se de um campo complexo e multifacetado, cuja diversidade se expressa nos objetivos que busca atingir e nos diferentes níveis em que atua, apresentando uma relação instável com o planejamento linguístico. Este, por sua vez, ora é visto como uma simples aplicação prática das políticas linguísticas, ora é compreendido como seu núcleo estruturante, o que gera tensões e desequilíbrios nas abordagens teórico-metodológicas.

Nesse sentido, ao discutir o descompasso entre prioridades teórico-metodológicas, percebe-se que há contradições entre as diretrizes oficiais orientadas por políticas linguísticas e a prática cotidiana dos docentes. Esse desequilíbrio revela divergências profundas que atravessam a prática educacional e exigem do professor uma atuação pautada por intencionalidade crítica. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, isso significa desenvolver uma prática pedagógica consciente dos efeitos simbólicos e políticos das escolhas didáticas, especialmente na seleção de conteúdos que valorizem a pluralidade de saberes, promovam a escuta e reconheçam os sujeitos em suas diversas formas de pertencimento linguístico e cultural.

À luz das tensões e desequilíbrios que permeiam as políticas linguísticas no contexto educacional, Fiorin (2000) observa que essas políticas se vinculam mais intensamente às funções simbólicas atribuídas ao ensino da língua do que às suas funções meramente comunicativas. Isso implica reconhecer, segundo o autor, que a formulação das políticas linguísticas não decorre de uma necessidade objetiva de interação entre os falantes, mas sim de interesses extralinguísticos de ordem política, social, econômica ou até mesmo religiosa que orientam as decisões sobre quais línguas, variedades ou formas de uso devem ser legitimadas, e quais, ao contrário, serão desvalorizadas ou marginalizadas. Nesse cenário, a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para se tornar um mecanismo de organização simbólica do mundo, diretamente implicado na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades sociais.

A intervenção do poder na língua, portanto, não é um fenômeno atual nem circunstancial, mas uma prática profundamente enraizada na construção histórica do ensino. Como observa Calvet (2007), é necessário compreender que a interferência humana nos usos da língua e nas dinâmicas linguísticas é um processo histórico contínuo. O autor destaca que, ao longo do tempo, sujeitos e instituições têm buscado normatizar os modos de falar por meio da padronização, a fim de consagrar determinadas estruturas como corretas e legítimas. De igual modo, o poder político sempre exerceu forte influência nesse processo, ao privilegiar certas línguas em detrimento de outras, adotando-as como instrumentos oficiais do Estado e, muitas vezes, impondo à maioria populacional o ensino normativo de um idioma pertencente a uma minoria dominante.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender os fundamentos conceituais das políticas linguísticas e sua manifestação no contexto educacional. Segundo Rajagopalan (2013), enquanto política, em termos gerais, pode ser entendida como a arte de conduzir os atos administrativos relacionados aos assuntos de interesse público, a política linguística diz respeito à condução reflexiva em torno de uma língua específica, com o objetivo de orientar ações concretas de interesse coletivo no que se refere à linguagem. Essas ações podem ser implementadas por diferentes esferas de poder seja no âmbito de uma nação, de um Estado ou até mesmo de instâncias transnacionais e envolvem decisões que impactam diretamente o corpo social, uma vez que dizem respeito à regulação, valorização ou marginalização de línguas e práticas linguísticas no espaço público.

A partir dessa perspectiva, torna-se pertinente destacar que as decisões relativas ao ensino, uso e legitimação da língua não podem ser compreendidas de forma limitada, tampouco dissociadas do campo das disputas políticas. Como argumenta Rajagopalan (2023), as políticas linguísticas configuram-se como um conjunto abrangente de ações e decisões específicas, cuja essência é, em grande parte, de natureza política. Trata-se, portanto, de um campo inserido no escopo das políticas públicas, com relevância equivalente à de outras esferas de atuação estatal, como as políticas econômica, social, educacional e habitacional. Discutir políticas linguísticas, nesse sentido, exige o reconhecimento de que as escolhas feitas em torno da língua, seja quanto ao seu uso, ensino, padronização ou valorização, estão atravessadas por interesses ideológicos e disputas simbólicas, que impactam diretamente a organização da vida social e a constituição crítica dos sujeitos.

Ademais, Rajagopalan adverte que:

à política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores (Rajagopalan, 2014, p. 73).

Essa concepção amplia a compreensão do que se entende por política linguística, deslocando-a de um lugar restrito às normatizações formais para evidenciar seu caráter estrutural e duradouro. Trata-se de um campo de decisões concretas que afetam diretamente a organização e a mobilização do ensino de línguas, influencia os conteúdos que são abordados, as falas que são autorizadas e os sujeitos que são reconhecidos ou silenciados no espaço educativo. Ao participar desse processo, as instituições escolares tornam-se, intencionalmente ou não, mediadoras de um imaginário linguístico que pode tanto produzir quanto tensionar as hierarquias impostas. Diante disso, as ações que envolvem esse campo devem ser sustentadas por uma pedagogia que integre saberes, amplie os horizontes interpretativos dos estudantes e promova sua formação crítica de maneira democrática e emancipatória, razão pela qual a língua, antes de ser propriedade normativa, deve ser compreendida como um direito do falante e expressão legítima de sua identidade.

Corroborando com esse panorama, Diniz (2013) observa que a política linguística contempla processos que se desenrolam independentemente das intenções conscientes de sujeitos que buscam intervir nas relações entre grupos sociais e as línguas que praticam em determinados espaços de enunciados. Essa perspectiva reforça a compreensão de que muitas políticas linguísticas operam de maneira velada, por meio de práticas cotidianas, posturas institucionais e decisões pedagógicas naturalizadas. No contexto escolar, essa dimensão sutil pode ser percebida quando o docente de língua materna na Educação Profissional e Tecnológica privilegia exclusivamente a norma-padrão como expressão legítima da língua, em detrimento de abordagens que considerem a pluralidade linguística dos estudantes e seus repertórios socioculturais. Ao silenciar as múltiplas formas de dizer e viver a linguagem, consolida-se um modelo excludente que desconsidera a realidade dos sujeitos e limita as possibilidades de uma prática pedagógica democrática e emancipatória.

Sob essa ótica, Rajagopalan (2023) observa que a ideia de política linguística é frequentemente reduzida a um ativismo em prol de línguas ameaçadas de extinção ou variedades historicamente marginalizadas. Embora a militância constitua um elemento essencial, ela representa apenas uma fração do campo mais amplo da disciplina, sendo insuficiente para abarcar todas as dimensões das políticas linguísticas. Desse modo, na

realidade, a política linguística envolve também decisões e práticas cotidianas que, muitas vezes sem aparência de ativismo, determinam quais usos da língua serão legitimados, quais vozes terão visibilidade e quais identidades linguísticas serão silenciadas.

Essa perspectiva evidencia que, mesmo em contextos escolares sem engajamento militante explícito, a imposição velada da norma-padrão e o silenciamento das variedades populares configuram atos profundamente políticos, capazes de influenciar diretamente a constituição dos sujeitos e a distribuição de prestígio linguístico. Portanto, reconhecer a militância como uma dimensão legítima é fundamental, contudo, é igualmente necessário ampliar a compreensão das políticas linguísticas para incluir práticas institucionais aparentemente neutras, que reproduzem, muitas vezes de maneira invisível, desigualdades históricas e simbólicas. Essas práticas moldam não apenas a legitimidade linguística, mas também as possibilidades de participação social, cultural e cognitiva dos educandos no espaço escolar e na sociedade em geral, revelando o caráter intrinsecamente político da língua e das decisões pedagógicas que a envolvem.

No debate sobre política linguística e ensino de Língua Portuguesa, é imprescindível problematizar a concepção de que existe um modelo linguístico estabelecido, estável e universal, o qual deveria ser seguido rigorosamente no trabalho docente. Essa concepção ignora as variações regionais, sociais e situacionais da língua, além de desconsiderar os processos históricos e ideológicos que sustentam a manutenção de uma abordagem baseada em padrões normativos. No Brasil, não há um padrão absoluto de português ancorado na tradição literária, ao contrário, a realidade linguística do país revela-se extremamente diversa e dinâmica. As variedades da fala e da escrita são construídas a partir de usos linguísticos situados em contextos específicos, e carregam marcas dos grupos sociais que as produzem, inclusive das minorias historicamente excluídas do debate sobre a legitimidade das formas de expressão. Ao discutir sob essa perspectiva, torna-se possível desconstruir a visão homogeneizadora da linguagem, ainda presente em muitas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Castilho (2023) afirma que não é possível eleger uma única variedade regional como representante oficial do português brasileiro, tampouco afirmar que esse suposto padrão esteja devidamente registrado na tradição literária. Na realidade, o que se observa são dois tipos de referência: um padrão da oralidade, relacionado aos usos linguísticos das camadas sociais consideradas cultas, e um padrão da escrita, geralmente associado aos estilos empregados por jornais e revistas de grande circulação. Ambos, ainda assim, expressam variações internas, refletindo a diversidade característica das sociedades complexas e impossibilitando a ideia de uma norma linguística única, estável e absoluta. Estabelecer limites

homogêneos para a língua é uma tarefa que desconsidera a complexidade da realidade plurilíngue da sociedade brasileira, deslocando-a de seu estado real e simbólico.

Assim, com base na reflexão de Castilho, o chamado “português correto” não se sustenta em critérios puramente linguísticos, mas em convenções sociais e históricas que atribuem prestígio a determinados usos da língua em detrimento de outros. Em termos mais precisos, segundo o autor o “português correto” pode ser entendido como a forma padronizada e normatizada da língua, instituída e legitimada por instâncias sociais, como a escola, a mídia e os manuais gramaticais, que a apresentam como modelo único e superior de expressão. Dessa forma, compreende-se que o ensino de Língua Portuguesa não pode restringir-se a essa noção limitante, pois os próprios padrões linguísticos, tanto na oralidade quanto na escrita, são atravessados por variações internas e moldados por fatores históricos, sociais e culturais.

Nesse sentido, quando tratada como referência absoluta, a norma-padrão acaba por impor uma limitação à articulação entre os saberes e, conseqüentemente, desconsidera a riqueza e a complexidade dos usos reais da linguagem. Por outro lado, quando a língua é compreendida em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a geografia e a filosofia, amplia seus horizontes de significação e rompe com estruturas rígidas, abrindo caminho para uma mobilização pedagógica mais crítica, significativa e integrada. Portanto, ensinar língua não é apenas transmitir regras é, sobretudo, formar leitores do/no mundo, capazes de compreender a linguagem como fenômeno social complexo, atravessado por disputas simbólicas e diretamente implicado na construção de sentidos, identidades e pertencimentos.

4.3. A BNCC como instrumento de políticas linguísticas: o reconhecimento da diversidade e as possibilidades de práticas interdisciplinares no ensino de LP

Ao considerar as políticas linguísticas no contexto educacional como instrumento fundamental na organização do ensino, torna-se necessário, ainda que de forma introdutória, analisar algumas diretrizes expressas nos documentos normativos. A Base Nacional Comum Curricular, enquanto política pública educacional, regula o ensino de Língua Portuguesa e influencia diretamente as decisões pedagógicas das instituições escolares e, conseqüentemente, as práticas docentes. No campo da linguagem, a BNCC reconhece a língua como fenômeno social, histórico, cultural e político, sinalizando um compromisso com a valorização da diversidade linguística. Assim, nesta subseção, discutiremos os conhecimentos, competências e habilidades relacionadas ao ensino de língua materna no Ensino Médio, com o intuito de refletir sobre as conexões possíveis entre as políticas linguísticas e os princípios orientadores da Base Nacional.

Diante do exposto, esta subseção tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de práticas interdisciplinares no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular. Considerando as discussões anteriormente desenvolvidas acerca das políticas linguísticas, busca-se refletir criticamente sobre como o documento oficial propõe – e ao mesmo tempo condiciona – a construção de abordagens interdisciplinares no componente de Língua Portuguesa. Para tanto, serão examinadas as competências 2 e 4 da BNCC da área de Linguagens, com intuito de identificar em que medida essas orientações favorecem para uma prática interdisciplinar para ensino de Língua Portuguesa.

A BNCC apresenta orientações voltadas para uma abordagem integrada das linguagens e de suas práticas educacionais. O documento propõe a participação ativa e a experimentação significativa dos estudantes em diferentes práticas de linguagem, a partir de múltiplas perspectivas, situadas em variados campos de atuação social. Essas práticas devem estar relacionadas ao enriquecimento cultural, ao exercício da cidadania, à inserção no mundo do trabalho e à continuidade dos estudos. Nesse sentido, a BNCC delineia caminhos para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos estudantes nas práticas discursivas, considerando os diferentes tipos de linguagem e os contextos nos quais se manifestam. Como adverte o documento:

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum (Brasil, 2018, p. 487).

Essa afirmação reforça a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Médio, deve ultrapassar os limites da normatividade gramatical. Para a construção de uma formação cidadã, pautada na ética e na participação qualificada nos diversos contextos sociais, é necessário oferecer ao estudante uma abordagem que articule a língua a outros saberes e campos de conhecimento. Isso implica reconhecer que o trabalho do professor de linguagem não pode ser neutro, homogêneo ou alheio às dimensões políticas e simbólicas que o constituem. Nesse processo, a interdisciplinaridade emerge como uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover o diálogo entre diferentes áreas do saber, ampliar os horizontes da linguagem e favorecer o desenvolvimento da autonomia, da argumentação crítica e da leitura

do mundo. Compreender a linguagem como prática situada, histórica e atravessada por disputas ideológicas é fundamental para construir um ensino verdadeiramente democrático, inclusivo e emancipador.

A Competência 2 da Base orienta que é necessário:

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 (Brasil, 2018, p. 491).

É possível perceber que essa orientação da BNCC aborda a linguagem sob uma perspectiva sociopolítica, ao reconhecer os atravessamentos de poder, os conflitos simbólicos e as disputas identitárias presentes nas práticas discursivas. Ao propor que os(as) estudantes compreendam essas dinâmicas e atuem sob os princípios da democracia, da igualdade e do respeito à diversidade, o documento incorpora dimensões éticas e políticas fundamentais à formação cidadã no ensino de Língua Portuguesa. Essa diretriz possibilita que o componente curricular ultrapasse os limites da estrutura linguística e dos conteúdos normativos, favorecendo discussões críticas sobre discursos de ódio, exclusões simbólicas e violências discursivas. Para tanto, a interdisciplinaridade torna-se um caminho necessário, uma vez que tal abordagem demanda a articulação de saberes oriundos da Filosofia, da Sociologia, da História e dos Estudos Culturais, entre outros campos, com o objetivo de problematizar as marcas ideológicas dos discursos que circulam na sociedade.

Nesse sentido, Vieira (2015) afirma que a educação básica, especialmente no Ensino Médio, deve ser compreendida como um espaço de formação para a construção de sujeitos capazes de exercer uma cidadania ativa, crítica e responsiva às demandas sociais, comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, justa, sustentável e orientada por princípios humanistas. Assim, ao entrar em contato com diferentes abordagens e perspectivas, os estudantes são convidados a compreender e assumir distintas posições sociais, desenvolvendo a capacidade de analisá-las de forma crítica e integrada. A pesquisadora Bell Hooks corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

O pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados. Professores que trabalham com zelo para ensinar o pensamento crítico com frequência se desanimam quando os estudantes resistem. Mas, quando o estudante aprende a habilidade do pensamento crítico (e, em geral, são poucos os que aprendem), a experiência é verdadeiramente recompensadora para ambas as partes. Quando ensino estudantes a serem pensadores críticos, espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação (Hooks, 2020, p. 35).

Assim, a construção do pensamento crítico requer a participação ativa de todos os sujeitos que integram o espaço da sala de aula. O trabalho docente, em especial no componente de Língua Portuguesa, quando comprometido com uma abordagem crítica do ensino de linguagem, pode encontrar resistências tanto no âmbito institucional quanto por parte dos estudantes, uma vez que práticas tradicionais ainda estão fortemente enraizadas nas pedagogias escolares. No entanto, ao romper com esse modelo e promover o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao pensamento crítico e responsivas às demandas sociais, a prática educacional passa a operar como uma força transformadora na formação de sujeitos capazes de enfrentar, por meio da linguagem, os desafios impostos por uma estrutura social excludente e marcada por múltiplas formas de preconceito e desigualdade.

Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa, quando compreendido como prática social e não apenas técnica, tem o potencial de mobilizar o pensamento como ação, como propõe Hooks (2020), despertando nos estudantes o prazer de lidar com ideias e de construir sentidos a partir de suas vivências. Ao investir na formação de leitores e produtores de texto críticos, atentos aos ideais que circulam na sociedade e às dinâmicas sociais nelas refletidas, o ensino de linguagem passa a atuar como uma ferramenta de emancipação e de reconfiguração do lugar dos sujeitos na sociedade.

Dessa forma, ao promover o desenvolvimento de competências voltadas ao pensamento crítico e à escuta ativa, sensível às pluralidades culturais e linguísticas, a prática educacional deixa de ser mera transmissão de saber e torna-se um ato político e ético, capaz de formar sujeitos que reconhecem a linguagem como espaço de negociação de sentidos, resistência e transformação social. Além disso, ao articular saberes de diferentes áreas do conhecimento, a prática pedagógica se enriquece, possibilitando abordagens interdisciplinares que ampliam a compreensão dos estudantes sobre o mundo. Essa integração favorece a reflexão crítica sobre contextos históricos, culturais e sociais, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade. Por meio dessa perspectiva, o professor atua como mediador de experiências de aprendizagem que estimulam a autonomia, a criatividade e a capacidade de análise dos estudantes. Assim, o ensino de Língua Portuguesa se consolida como prática formativa capaz de contribuir para a construção de sujeitos mais conscientes, reflexivos e engajados em sua vida pessoal, acadêmica e social.

Nesse sentido, como ressalta Freire (2013b), o ato de ensinar é, antes de tudo, um ato de conhecimento que se inicia no professor, ao buscar compreender profundamente aquilo que pretende ensinar, com a intenção de provocar, nos estudantes, a construção autônoma de seus

próprios saberes. Mobilizar o processo de ensino-aprendizagem, portanto, não se configura como uma ação mecânica, mas sim como uma prática criativa e crítica, sustentada pela curiosidade ativa de ambos os sujeitos envolvidos na relação pedagógica. Essa concepção dialógica do ensino articula-se diretamente com a proposta de uma educação emancipatória e politicamente comprometida, na qual o ensino da língua materna pode se consolidar como um espaço privilegiado de reflexão, problematização e formação cidadã.

Entre as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular, destaca-se a Competência 4, que orienta os estudantes a compreenderem as línguas com base nas dimensões geopolítica, histórica, social, cultural e suas variáveis, que são marcadas pela heterogeneidade e pela sensibilidade aos contextos de uso:

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 (Brasil, 2018, p. 491).

Desse modo, evidencia-se uma orientação significativa no que diz respeito ao reconhecimento da linguagem como fenômeno heterogêneo e historicamente situado. Ao afirmar que as manifestações linguísticas variam de acordo com os contextos sociais, culturais e políticos, a Base Nacional Comum Curricular rompe com uma concepção homogeneizadora da língua e possibilita que o ensino de Língua Portuguesa incorpore discussões relevantes sobre diversidade linguística, preconceito e identidades culturais. Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), é imprescindível que a escola não negligencie as diferenças sociolinguísticas presentes no cotidiano dos(as) estudantes. Para tanto, cabe aos(as) professores(as) mobilizar práticas pedagógicas que estimulem a consciência de que existem múltiplas formas de dizer a mesma coisa e que essas variações linguísticas cumprem funções comunicativas distintas, sendo, inclusive, percebidas e valorizadas de maneira desigual pela sociedade. Essa compreensão, além de promover o respeito à diversidade, contribui para a formação de sujeitos mais críticos e preparados para atuar em diferentes esferas sociais e discursivas.

Além disso, o processo linguístico se amplia à medida que os(as) estudantes entram em contato com diferentes contextos comunicativos, o que favorece o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais sofisticada e adequada às exigências da vida social. Para Bortoni-Ricardo (2004), a convivência com diversas experiências no âmbito da comunidade contribui para a construção de múltiplas posturas sociais, possibilitando ao sujeito transitar entre diferentes repertórios linguísticos. Nesse sentido, a autora destaca que “é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação de competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhe

apropriar-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem” (p. 74). Essa ampliação exige, por parte dos(as) professores(as), a mobilização de práticas pedagógicas que fortaleçam as articulações entre diferentes saberes, favorecendo uma problematização crítica por parte dos(as) estudantes quanto às diversas formas de uso da língua. Dessa forma, o ensino assume uma postura política e comprometida com a formação de sujeitos conscientes da natureza funcional e ideológica da linguagem, capazes de reconhecer e utilizar diferentes variedades linguísticas conforme os objetivos comunicativos e os contextos de interação.

Dessa maneira, ao refletir sobre as competências 2 e 4 da BNCC à luz de uma abordagem crítica, é possível observar que o documento apresenta caminhos possíveis para práticas interdisciplinares no ensino de Língua Portuguesa. Destaca-se, nesse processo, o reconhecimento das dimensões identitárias, sociopolíticas e históricas da linguagem, ao enfatizar o respeito à diversidade, a valorização das múltiplas formas de expressão e o enfrentamento das complexidades da contemporaneidade. Nesse contexto, o trabalho docente assume um caráter político, ético e criativo, estabelecendo diálogo com valores democráticos e humanistas, promovendo a articulação entre diferentes campos do saber e, portanto, abrindo espaço para um ensino da língua materna que ultrapasse a dimensão técnica e normativa.

Trata-se, assim, de uma prática pedagógica comprometida com a transformação estrutural da sociedade e com a formação de sujeitos conscientes, capazes de ler criticamente o mundo e intervir nele de forma coerente com os princípios da democracia e da emancipação social. Essa concepção de ensino reconhece que a linguagem não é neutra, mas atravessada por dinâmicas sociais, identidades em disputa e vozes historicamente silenciadas. Ao valorizar o protagonismo dos estudantes e o diálogo com seus repertórios socioculturais, o professor se torna mediador de experiências significativas e de aprendizagens contextualizadas. Com isso, portanto, o ensino de Língua Portuguesa se afirma como prática social, reflexiva e situada, fortalecendo a interdisciplinaridade como estratégia potente para uma educação linguística mais crítica, inclusiva e transformadora.

Logo, finaliza-se o Capítulo 4 e destaca-se o Capítulo 5, que versa sobre a análise dos dados, contemplando a análise do questionário e a discussão das observações das aulas, evidenciando, assim, o dito e o vivido.

CAPÍTULO 5 — ENTRE O DITO E O VIVIDO: RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA

Ensinar é um exercício de imortalidade. De Alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais. (Alves, 2023, p. 43)

O professor que adota uma postura democrática e emancipatória no processo de ensino e aprendizagem imprime marcas na memória dos estudantes. As ações docentes em sala reverberam para além das barreiras estruturais da escola, perpetuando-se nas formas de ver, recriar e interpretar o mundo. A citação de Rubem Alves que abre este capítulo qualifica o ato de ensinar como exercício de imortalidade, ao indicar que os conhecimentos não são estanques, mas um organismo vivo e pulsante, no qual cada experiência de aprendizagem inaugura novos horizontes de sentido. Nesse sentido, a discussão sobre a prática docente sob uma perspectiva interdisciplinar, fundamentada na investigação científica, busca compreender os movimentos dos professores em sala de aula e as possibilidades de articular uma visão humanista da educação no ato de lecionar.

Este capítulo tem como objetivo realizar uma importante transição na trajetória desta investigação, deslocando o foco da construção teórico-metodológica para a análise e discussão dos dados empíricos coletados. Buscamos materializar o encontro entre as premissas teóricas da interdisciplinaridade e ensino de Língua Portuguesa, exploradas nos capítulos anteriores, e as vozes, experiências e práticas dos docentes de língua materna no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Objetiva-se, portanto, construir uma análise que não se limita à descrição dos relatos, mas que interpreta o que eles evidenciam sobre a relação entre a concepção teórica e atuação efetiva em sala de aula. Com efeito, à luz dos quatro pilares que ancoram este estudo, analisaremos como o dito se relaciona com o vivido, a prática pedagógica e as observações etnográficas, de modo a estruturar a discussão a partir dessa dialética.

Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados desta investigação, inicialmente, o questionário *online* e, em seguida, a observação das aulas, o que permitiu que determinadas transições pudessem ser posteriormente analisadas. Para que fosse assegurada a coerência entre os objetivos do estudo e a análise do material empírico, estabeleceu-se a organização dos dados em quatro eixos analíticos, cada qual ancorado em um pilar investigativo. Desse modo, foi garantida a articulação entre os eixos, as perguntas norteadoras, as questões correspondentes do questionário e as observações, constituindo-se, assim, o fio condutor da análise.

Cumprе salientar que cada eixo será devidamente explicitado ao longo da discussão, de modo que a lógica da construção interpretativa seja continuamente evidenciada. Como consequência, cada seção deste capítulo será estruturada a partir do pilar teórico em destaque, sendo apresentadas as respostas dos participantes e agrupadas conforme a proposta analítica da seção, seguida do diálogo crítico com a literatura previamente discutida. Dessa forma, busca-se integrar concepção e prática, de modo a tornar visível a relação dialética entre o “dito”, expresso nas falas docentes, e o “vivido”, materializado nas práticas pedagógicas observadas no contexto de pesquisa.

Para garantir uma análise crítica e aprofundada dos dados, foram selecionadas respostas e anotações das observações de aula consideradas mais relevantes para as discussões propostas. Os critérios de inclusão foram: a) riqueza discursiva e elaboração conceitual; b) possibilidade de estabelecer correspondência entre as falas registrado no questionário e a prática observada em sala de aula; c) presença de elementos inovadores ou pouco recorrentes, capazes de ampliar o debate sobre a interdisciplinaridade. Como critérios de exclusão, visando evitar redundâncias e descrições excessivas, foram desconsideradas: a) respostas que repetiam ideias em diferentes questionamentos; b) respostas vagas ou genéricas, sem substrato analítico suficiente; c) respostas incoerentes ou excessivamente breves, que inviabilizavam uma interpretação aprofundada.

Na seção 5.1, intitulada “Análise do questionário: do conceito à concepção: o entendimento docente sobre interdisciplinaridade”, exploramos o pilar I: Como o professor analisa as implicações interdisciplinares no ensino de língua materna. O foco recai sobre a compreensão da fundamentação teórica e conceitual que o professor possui sobre a interdisciplinaridade e, consequentemente, que orienta a prática, analisando como os colaboradores da pesquisa definem as concepções interdisciplinares e relevando suas expectativas.

A seção 5.2, “atuação em sala de aula: práticas interdisciplinares em movimento”, corresponde ao pilar II: como o educador atua de modo interdisciplinar na sua prática educacional. Adentramos o espaço da ação pedagógica, discutindo as estratégias, ações temáticas e métodos concretos que o professor utiliza para mobilizar a interdisciplinaridade no âmbito educacional.

Na seção 5.3, “tecendo a trama: entre a teoria e a prática pedagógica”, abordamos o pilar: como ocorre a associação entre os conhecimentos teóricos da interdisciplinaridade na atuação prática. Esta parte da análise dos dados é dedicada a examinar as complexidades de

articular os saberes teóricos que os professores possuem a sua interpretação na ação docente cotidiana, identificando as pontes e possíveis dissonâncias.

Por fim, na seção 5.4 “os obstáculos do chão da escola: desafios no fazer interdisciplinar na EPT”, volta-se para o pilar IV: quais os desafios de exercer o trabalho docente de modo interdisciplinar na Educação Profissional e Tecnológica. Nesta seção, são analisados os impasses, as dificuldades e as resistências de ordem formativa, institucional ou estrutural que se interpõem à realização de um trabalho efetivamente interdisciplinar no contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica.

Inicialmente, seis docentes foram convidados a participar da pesquisa, entretanto, apenas três aceitaram o convite. Com o propósito de preservar a identidade dos participantes, algumas informações serão apresentadas de forma anônima, sendo os nomes substituídos por códigos alfanuméricos — P1, P2 e P3 — em que a letra “P” se refere à designação de professor:

1. **Perfil do participante P1:** gênero feminino, atua há 8 (oito) anos na instituição, possui titulação máxima de doutorado, respondeu a todas as perguntas do questionário e teve 10 aulas observadas.

2. **Perfil do participante P2:** gênero masculino, atua há 11 (onze) anos na instituição, possui titulação máxima de especialização incompleta, respondeu a todas as perguntas do questionário e teve 16 aulas observadas.

3. **Perfil do participante P3:** gênero masculino, atua há 17 (dezesete) anos na instituição, possui titulação máxima de mestrado, respondeu a todas as perguntas do questionário e teve 16 aulas observadas.

Diante do exposto, considera-se que a estrutura analítica delineada permite que as concepções docentes sobre interdisciplinaridade e ensino da língua materna sejam analisadas de maneira organizada e coerente, em estreita articulação com os objetivos da pesquisa. Isso posto, ao se entrelaçar as falas apresentados pelo questionário e as práticas observadas no cotidiano pedagógico, torna-se possível evidenciar tanto as aproximações quanto as tensões entre teoria e prática, por exemplo, bem como entre concepção e experiência vivida. Nesse horizonte, o capítulo que se segue encontra-se organizado em quatro seções, cada qual correspondendo a um eixo investigativo específico, de modo que, a partir do próximo tópico, será apresentada a análise referente à primeira seção do texto.

5.1. Análise do Questionário: Do conceito à concepção — o entendimento docente sobre interdisciplinaridade

A compreensão que os docentes constroem acerca da interdisciplinaridade constitui o ponto de partida desta análise. As concepções teóricas ou subjetivas influenciam diretamente nas escolhas metodológicas e nas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. Nessa seção, busca-se identificar e discutir como os docentes de Língua Portuguesa, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica compreendem a noção de interdisciplinaridade, a contextualização no campo da EPT, as características de uma abordagem educacional interdisciplinar e as percepções sobre as implicações práticas. Para tanto, serão mobilizadas as respostas do questionário, bem como as observações realizadas durante o exercício etnográfico, sob o prisma da literatura que fundamenta este estudo.

Sob essa perspectiva, a análise é conduzida de acordo com a organização metodológica previamente delineada. O pilar investigativo que sustenta esta seção concentra-se nas concepções e implicações interdisciplinares formuladas pelos docentes, possibilitando compreender tanto a base teórico-conceitual que orienta suas práticas quanto os significados atribuídos à interdisciplinaridade no exercício pedagógico. Nesse horizonte, esta discussão é orientada pela seguinte questão norteadora: Como o professor de Língua Portuguesa compreende a prática interdisciplinar e promove uma atmosfera propícia à interdisciplinaridade? Dessa forma, busca-se evidenciar como essa compreensão se articula em suas falas e vivências, revelando aproximações, tensões e possíveis lacunas entre teoria e prática. Assim, fizemos o primeiro questionamento:

Pergunta: O que é interdisciplinaridade?

P1- A integração de áreas do conhecimento para estudo de um objeto.

P2- É o ato de tratar de diferentes temas dentro da mesma oportunidade.

P3- Conceito que busca a confluência entre conteúdos de dois ou mais componentes curriculares, promovendo ao estudante uma visão mais ampla a respeito das temáticas abordadas.

As três respostas encapsulam a ideia de interdisciplinaridade sob diferentes perspectivas no imaginário docente. É possível analisar que os apontamentos sobre essa abordagem educacional vão da mais rasa instrumentalidade à uma compreensão mais correlacionada com a epistemologia contemporânea e humanística. Assim, percebe-se que os docentes ainda não possuem um conhecimento robusto do que seja a concepção interdisciplinar e, por isso, a atuação em sala de aula pode não ser realizada de modo favorável para a formação crítica dos estudantes.

O participante P1 apresenta uma visão reducionista e utilitarista que reverbera no senso comum pedagógico. Trata-se de uma forma de compreender a interdisciplinaridade de maneira simplificada e fragmentada que não contempla as complexidades que formam as dimensões dessa ação educacional, ao ignorar a complexidade, interdependência e multiplicidade de fatores que constituem a realidade.

Ao empregar o termo “integração de áreas”, o docente mostra uma ideia de interdisciplinaridade como uma técnica de gestão de conteúdo, ou seja, um rearranjo no currículo para atuar apenas sob “um objeto” de estudo específico.

Nesse sentido, essa concepção abre espaço para a discussão de duas problemáticas latentes no que concerne à interdisciplinaridade. Em um primeiro momento, ao defini-la apenas como a “integração das áreas do conhecimento”, evidencia-se uma ênfase na mera junção das disciplinas, como se a aproximação entre elas fosse suficiente para garantir a superação das fronteiras epistemológicas. Entretanto, essa definição não aponta para uma promoção de atuação construída, fluida e porosa entre os saberes, que, em sua origem, são constituídos de forma disciplinar e compartimentalizada.

A segunda problemática apresentada na conceituação é o apagamento do conflito epistemológico. Para Morin (2001b), o conceito de interdisciplinaridade é polissêmico, interpretativo e fundamentado na ação, tendo como resultado a troca e a cooperação entre componentes curriculares, o que possibilita a emergência de algo mais orgânico e complexo. Contudo, a “integração” mencionada por P1 sugere uma atuação harmoniosa e acrítica, esvaziada de sentidos e destituída do potencial transformador que caracteriza o fazer interdisciplinar. Desse modo, o conceito proposto pelo docente não se alinha a uma perspectiva que reconheça a tensão, a problematização e a reelaboração constante como elementos constitutivos da prática interdisciplinar.

No que tange a resposta de P2, ainda mais reveladora, é possível perceber uma incompreensão estrutural do conceito. A expressão exposta pelo participante corresponde uma ideia de justaposição de temáticas distintas durante o ensino de língua materna, por exemplo, sem estabelecer uma ponte dialógica ou sistemática entre os elementos abordados. Ao propor a interdisciplinaridade como o tratamento de diferentes assuntos em uma dada oportunidade os elementos se mantêm com suas identidades isoladas, a mera coexistência de temas e um mesmo espaço-tempo, sem necessariamente, estruturar novos sentidos ou epistemologias. Assim, reduzir o ensino e aprendizagem em um aproveitamento de oportunidade pedagógica implica na falta de planejamento, no improviso no trabalho docente, um olhar incipiente e instrumental,

no distanciamento da perspectiva crítica e sem a negociação de saberes e reconfiguração coletiva do conhecimento.

Com efeito, a interdisciplinaridade, quando reduzida a um procedimento pragmático e circunstancial, revela-se desvinculada de sua dimensão crítica e transformadora. Conforme observa Souza (2008), as questões e contextos que se apresentam diante de nós são, mais amplos do que inicialmente imaginávamos, isso porque a didática e a metodologia escolares estão impregnadas das crenças dos professores sobre a educação, podendo tanto promover a transformação quanto criar bloqueios, favorecer a liberdade ou restringi-la, permitir que os alunos ampliem os seus horizontes ou, ao contrário, aprisionar o pensamento em compartimentos disciplinares estanques.

Desse modo, a resposta de P2 exemplifica como uma concepção limitada pode, involuntariamente, bloquear as possibilidades de um ensino democrático e emancipatório e ilustra a compartimentalização dos saberes, em vez de privilegiar um movimento de correlação entre os conhecimentos.

Em contraponto, o participante P3 evidencia um registro conceitual mais sofisticado, o que se manifesta, primeiramente, na escolha lexical cuidadosamente construída. O uso do termo “confluência” sugere não apenas a reunião de conteúdos de diferentes componentes curriculares, mas uma articulação dinâmica e organizada, na qual os saberes se inter-relacionam para gerar novos significados. A concepção de P3 supera a simples justaposição de conteúdo, aproximando-se de uma compreensão da interdisciplinaridade como processo relacional e em constante transformação. Além disso, ao enfatizar que a interdisciplinaridade promove “uma visão mais ampla”, o docente demonstra consciência de que o ensino não deve permanecer confinado ao pensamento unitário, mas, ao contrário, precisa abraçar a complexidade epistemológica e pedagógica característica da docência contemporânea.

Essa perspectiva se alinha à visão proposta por Tavares (2008), segundo a qual a interdisciplinaridade consiste em uma transformação contínua, intimamente conectada aos acontecimentos da contemporaneidade, e destinada a produzir novas significações tanto nas práticas institucionais quanto na práxis docente. Assim, ao articular teoria e prática, P3 reconhece que a aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdo, mas se configura como espaço de reflexão crítica e de construção compartilhada do conhecimento, no qual docentes e discentes são convidados a reinterpretar saberes e delinear novas atitudes. Portanto, conseqüentemente, essa concepção evidencia como a interdisciplinaridade, quando compreendida em sua dimensão integradora e transformadora, possibilita ampliar horizontes

formativos, promover o pensamento crítico dos estudantes e superar as limitações impostas por abordagens estritamente disciplinares

Em vista disso, as respostas dos participantes P1 e P2 não apenas se mostram reducionistas, mas também revelam uma concepção domesticada do que seja interdisciplinaridade. Ainda que os docentes tenham buscado apresentar uma definição, os sentidos produzidos acabam sendo esvaziados, resultando em compreensões de caráter meramente pragmático e limitado, fortemente ancoradas na lógica disciplinar.

Para Trindade (2008), o impasse na conceituação da interdisciplinaridade pode sugerir que ela se encontra pautada no exercício de assumir uma atitude docente baseada no mundo e nas coisas existentes nele. Nessa perspectiva, perde-se, por completo, a potência crítica e transformadora da prática interdisciplinar, bem como os tensionamentos epistemológicos que poderiam instaurar diálogos fecundos, capazes de enfrentar a complexidade do mundo em suas múltiplas realidades e, em especial, as demandas do mundo do trabalho.

Assim, a resposta do participante P3 caminha em direção a uma compreensão qualitativamente distinta e mais aprofundada. Observa-se, nesse caso, uma construção conceitual mais madura, que se alinha às discussões contemporâneas sobre um ensino emancipatório e estruturante. Sob a ótica de uma dimensão multidimensional, o docente demonstra consciência da importância de articular diferentes níveis do conhecimento, compreendendo essa articulação como condição necessária à efetivação da interdisciplinaridade. Assim, a sua definição adquire um caráter mais sofisticado e robusto, aproximando-se de uma perspectiva que reconhece a complexidade e a riqueza do processo educativo.

Este primeiro conjunto de respostas mostra um dos principais desafios da EPT: a compreensão limitada ou mesmo equivocada do que se compreende por interdisciplinaridade no exercício docente. Nota-se, a presença de concepções reducionistas ou terminológicas confusas, que acabam por diluir a potência crítica e transformadora da interdisciplinaridade, restringindo-a a práticas fragmentadas. Como consequência, dessa forma, perdem-se as diversas possibilidades de construção de saberes que poderiam emergir no cotidiano escolar, caso houvesse uma apropriação mais profunda do conceito e de suas implicações pedagógicas.

As bases desse problema remetem tanto às lacunas na formação inicial quanto à insuficiência de processos sistemáticos de formação continuada. Essa questão contribui para a manutenção de barreiras epistemológicas que dificultam a integração de saberes. Ademais, essas barreiras, longe de serem somente circunstanciais, revelam uma dimensão estrutural da prática docente, que precisa ser problematizada para que a interdisciplinaridade não seja apenas

uma fala abstrata e longe da realidade da escola, mas uma *práxis* efetiva, real e mobilizada criticamente. Assim, mesmo que se trate de um desafio complexo e enraizado, é possível vislumbrar caminhos de superação mediante o fortalecimento das políticas de formação docente e a valorização de práticas reflexivas que permitam avançar de concepções simplistas para perspectivas mais críticas, dialógicas e transformadoras. Desse modo, fizemos a segunda pergunta:

Pergunta: O que você entende por interdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, e como ela se manifesta na prática?

P1- O diálogo entre disciplinas dentro de um eixo profissional. Manifesta-se, normalmente, a partir de projetos, feiras etc.

P2- Entendo que é aproveitar as ramificações possíveis de alguns temas clássicos para discutir assuntos que também são essenciais a formação do aluno, mas que não estão na ementa. Por exemplo, ao falar da história da língua portuguesa, aproveitar o mote para falar de processos de colonização atuais.

Nesse cenário, emergem alguns pontos de tensão em relação ao fazer interdisciplinar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. As respostas de P1 e P2 revelam uma compreensão ainda marcada por um viés predominantemente instrumental, na medida em que reduzem a interdisciplinaridade a ações pontuais, como projetos e feiras ou à exploração ocasional de temas adjacentes que surgem a partir de conteúdos clássicos. Assim, embora ambos reconheçam a importância do diálogo entre áreas, suas concepções permanecem ancoradas em práticas episódicas e pragmáticas, distantes de uma integração epistemológica mais profunda e da compreensão da interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo. A resposta de P1 revela-se superficial e excessivamente vaga, evidenciando baixa aplicabilidade em termos de atuação prática.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em especial no ensino integrado, que articula a formação técnica ao ensino médio regular, há o agrupamento de um conjunto significativo de componentes curriculares. Todavia, o diálogo sugerido pela participante restringe-se às disciplinas de um “eixo profissional”, não contemplando outras áreas do conhecimento. Essa noção genérica de “diálogo entre disciplinas”, pouco delimitada e desprovida de movimento prático, indica uma compreensão de interdisciplinaridade centrada apenas nos conteúdos técnicos, fragmentando as demais disciplinas. Uma concepção que tende a reduzir a interdisciplinaridade a ações pontuais, como projetos e feiras, esvaziando, assim, o sentido mais amplo e transformador que essa abordagem educacional pretende fomentar.

Desse modo, a manifestação prática assume caráter meramente situacional e específico, em que a apropriação do conceito é pautada por uma racionalidade técnica e mecânica,

transformando-se em tarefa momentânea a ser cumprida, e não em construção pedagógica a ser vivenciada de maneira contínua e estruturante.

A declaração de P2 “aproveitar as ramificações possíveis de alguns temas clássicos” revela uma concepção conservadora do ensino de Língua Portuguesa, marcada pela centralidade do cânone. Ao se propor refletir sobre a interdisciplinaridade na EPT, essa resposta evidencia a manutenção do que é considerado inquestionável para a formação discente.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não é concebida como prática integradora e transformadora, mas reduzida a um mero “aproveitamento”, isto é, um desvio momentâneo em relação ao conteúdo tido como essencial. Preserva-se, assim, a lógica estrutural e disciplinar tradicional, na qual o conteúdo canônico ocupa lugar privilegiado e incontestável. Esse entendimento pode ser exemplificado no ensino restrito da norma-padrão mediado por textos literários de determinados períodos históricos, fundamentado quase exclusivamente em autores consagrados. Desse modo, longe de promover a abertura epistemológica e a dialogicidade, essa concepção tende a reforçar práticas excludentes e hierarquizadas, distanciando-se das potencialidades críticas e emancipadoras da interdisciplinaridade.

Ademais, o professor evidencia um impasse estrutural na composição curricular da instituição de ensino. Ao reconhecer a necessidade de mobilizar conteúdos que “não estão na ementa”, sinaliza, ainda que de forma implícita, a fragilidade do currículo escolar e a tentativa de, por meio da interdisciplinaridade, suprir lacunas mediante a adição de novos elementos. Essa postura revela, por um lado, certa sensibilidade em perceber os limites do currículo prescrito, por outro, evidencia que a interdisciplinaridade é compreendida apenas como estratégia compensatória, e não como princípio estruturante da prática pedagógica. Nesse sentido, Veiga-Neto (1995) observa que a fidelidade às nomenclaturas curriculares tradicionais constitui uma resposta recorrente às tensões da formação estudantil, assim, o resultado é um currículo rigidamente organizado por práticas disciplinares, no qual os deslocamentos realizados não configuram, de fato, um movimento interdisciplinar consistente, mas sim arranjos pontuais e insuficientes para gerar transformações mais amplas no processo educativo.

Contudo, a análise da fala de P2 evidencia uma contradição significativa em sua prática em sala de aula. Durante a observação, verificou-se que, embora a temática fosse a variação linguística com múltiplas possibilidades de estabelecer conexões com áreas como história, geografia ou sociologia, a abordagem não ultrapassou a superficialidade de exemplos meramente ilustrativos:

Lembra quando eu mandei vocês pesquisarem a carta de Pero Vaz de Caminha?
Lembra que eu falei que ele era escritor, né, e que relatou toda a chegada dos navios

no território brasileiro? Então... nos relatos de Pero Vaz de Caminha a gente vai encontrar uma série de arcaísmos, uma série de palavras que já não são mais usadas hoje em dia. (Professor 2, 2024)

Na sequência, o professor, que até então tratava da variação diacrônica, muda completamente de assunto e não se aprofunda na explicação. Embora tenha recorrido a um escritor canônico como referência, a exploração da temática mostrou-se insuficiente, resultando em uma construção pouco consistente e excessivamente vaga.

Esse movimento materializa a noção de interdisciplinaridade que o participante possui, a qual, já limitada na fala a um “aproveitamento de temas clássicos”, manifesta-se, na prática, como uma associação episódica, desprovida de profundidade crítica.

Ao privilegiar o cânone e limitar-se a exemplos ilustrativos, o docente mantém a lógica disciplinar e, portanto, não promove a abertura para um diálogo efetivo com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a prática observada reforça a concepção reducionista que a docente expressa no questionário, bem como a visão e atuação fragilizada nas discussões em sala de aula.

Perguntas: Quais são, na sua opinião, as características de uma abordagem educacional interdisciplinar?

P1- Integração, responsabilidade compartilhada, compromisso com a aprendizagem, dentre outras.

P3- Utilização de conteúdos integrados, realização de projetos, abordagem dialógica, contextualizações com o mundo real, uso do pensamento crítico

Certamente, as opiniões que os educadores têm a respeito da abordagem educativa são fundamentais. Ao argumentar sobre as características da interdisciplinaridade, P1 desenvolve uma fala relevante, na medida em que, embora se mantenha em um nível de generalidade superficial, utiliza termos como “integração” e “responsabilidade compartilhada”, que direcionam para uma compreensão coerente da proposta. Além disso, a inclusão da ideia de “compromisso com a aprendizagem” é extremamente significativa, pois corrobora a perspectiva de que o ensino não se restringe à transmissão de conteúdo, mas envolve também uma postura ética e colaborativa do docente diante do processo educativo.

Contudo, a utilização da expressão “dentre outras” é particularmente reveladora, uma vez que sugere a ausência de aprofundamento conceitual ou certa dificuldade em sustentar um argumento mais consistente sobre o tema. Nesse sentido, a resposta de P1 acaba por refletir uma ação difusa e pouco operacionalizada do que seja a interdisciplinaridade, reduzindo-a a uma enumeração de palavras-chave, sem que se configure uma compreensão mais ampla e complexa de sua aplicabilidade no contexto pedagógico.

Em contraste, a resposta de P3 demonstra uma assimilação conceitual mais consistente. O professor não se limita a enunciar termos que compõem a ideia do fazer interdisciplinar, mas sugere uma ação dialógica, interligada a uma pedagogia de caráter interrelacional. Segundo Freire (2011), uma das tarefas centrais da prática educativa crítica é viabilizar um ambiente em que os estudantes possam assumir o papel de sujeitos socialmente engajados, pensantes, criadores, realizadores de sonhos, comunicativos e capazes de transformar a própria realidade. Nesse sentido, ao propor a “abordagem dialógica”, P3 introduz a dimensão emancipatória defendida por Freire, enfatizando a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, ao destacar a necessidade de “contextualizações com o mundo real” e o “uso do pensamento crítico”, o docente ancora sua prática pedagógica em experiências concretas, favorecendo tanto o desenvolvimento da capacidade analítica quanto a formulação de questionamentos que ampliam a consciência crítica dos estudantes.

Em síntese, a análise revelou concepções docentes significativas no que se refere ao entendimento da interdisciplinaridade na EPT. Trata-se de um conceito em disputa, apropriado de maneiras distintas pelos participantes da pesquisa. De um lado, observa-se uma domesticação do termo: P1 e P2 reduzem a interdisciplinaridade a uma ação mecânica, entendida como ferramenta de gestão de conteúdo ou restrita a eventos pontuais como feiras, projetos ou oficinas, esvaziando-a de seu potencial democrático e transgressor. De outro, vislumbra-se, ainda que de forma incipiente, em P3 uma compreensão epistemológica mais sofisticada, que articula fundamentos basilares a uma atuação pedagógica não restritiva, direcionada para a formação integral dos estudantes.

É notório que a análise das perspectivas docentes revela níveis de compreensão sobre a abrangência da interdisciplinaridade divergentes. Como destaca Santomé (1998), o ato interdisciplinar pode estar relacionado à estruturação de certas características associadas à personalidade, como a flexibilidade, confiança, diferenças de pensamentos, paciência, adaptação, aceitabilidade de erros, aprender a agir no contexto diverso e assumir novos papéis. Contudo, essa perspectiva mais abrangente não se apresenta nas concepções dos participantes, de maneira a destacar a limitação do potencial formativo da interdisciplinaridade e redução a uma estratégia integradora das temáticas e negligenciando a dimensão humanística.

Portanto, as falas analisadas indicam que um dos maiores desafios não está na adesão formal à interdisciplinaridade, mas na superação de barreiras epistemológicas que limitam sua materialização em práticas e didáticas capazes de estruturar de modo efetivo o processo educativo. Compreender como tais barreiras se instauram e se reproduzem no cotidiano escolar torna-se imprescindível para problematizar a distância entre a fala e a prática efetiva. Desse

modo, mais do que uma questão terminológica, o desafio da interdisciplinaridade na EPT denuncia os limites de uma formação docente que, ao naturalizar reduções conceituais, reforça modelos tradicionais e fragmentados de ensino, inviabilizando a emergência de práticas pedagógicas realmente transformadoras.

5.2. Atuação em sala de aula: práticas interdisciplinares em movimento

Na seção anterior, buscou-se compreender o espaço que a interdisciplinaridade ocupa no imaginário docente, esta seção, por sua vez, dedica-se a investigar o lugar que ela assume na atuação pedagógica. A análise desloca-se das concepções subjetivas para a prática, examinando as estratégias, procedimentos e métodos concretos utilizados pelos professores para mobilizar a interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa na EPT. O objetivo é direcionar a atenção à práxis, identificando não apenas o que é realizado, mas como se realiza e que tensões e desafios emergem nesse processo.

Esta seção se organiza em torno do pilar da prática docente, focalizando a atuação interdisciplinar na rotina pedagógica. Busca responder às seguintes questões norteadoras: quais temáticas abordadas na sala de aula de Língua Portuguesa se alinham à perspectiva interdisciplinar? De que forma o professor mobiliza saberes interdisciplinares no ensino de língua materna?

Pergunta: Em que medida você incorpora uma perspectiva interdisciplinar em suas aulas?

P2- Trazendo conteúdos muito utilizados no mundo do trabalho, tais como: comunicação para o mundo do trabalho; comportamento empresarial; escrita de documentos oficiais e comerciais, trazendo relatos de minha vivência onde a linguagem abriu ou fechou portas.

P3- Dependerá muito do conteúdo abordado. Por exemplo, ao trabalhar com literatura existe uma interdisciplinaridade muito inerente com história, sociologia, filosofia, arte. Na compreensão e produção de texto dissertativo-argumentativo, há um leque amplo de integração com conteúdo diversos (geografia, história, estatística, atualidades).

A declaração de P2 reforça uma concepção utilitarista e instrumental da interdisciplinaridade, subordinada à lógica imediatista do mercado. Uma perspectiva que, de caráter funcionalista, aproxima-se do viés tecnicista da educação, no qual o ensino de Língua Portuguesa é reduzido a um repertório de competências comunicativas voltadas à eficiência profissional e ao atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho. Com isso, desconsidera-se a formação integral dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia do sujeito.

Esse projeto histórico, ainda presente no cotidiano escolar, é problematizado por Ciavatta (2007), ao destacar que a educação brasileira tem reiteradamente reproduzido a divisão social do trabalho e, nessa lógica, estabelece a separação entre aqueles que planejam e aqueles que executam, evidenciando a dicotomia entre a cultura escolar, a cultura geral e a cultura do trabalho.

Logo, essa configuração destina a formação discente quase exclusivamente às exigências do mercado, ao produtivíssimo, à produção e à competição por espaços sociais e os sujeitos passam a ser concebidos como instrumentos para a manutenção de um sistema que aliena e sustenta a concentração de poder nas mãos de poucos.

No que tange à questão dos “relatos da minha vivência”, de fato, durante a aula o professor mobiliza elementos de sua vida pessoal ou situações experienciadas. Esse aspecto pode ser observado no seguinte trecho:

Pessoal, eu viajo muito, estou sempre passando por Brs. Durante minhas viagens, sempre vejo as frases em carros. Vocês já viram as frases nos vidros dos carros ou nos pára-choques de caminhões? Nos caminhões sempre tem uma frase ou mensagem, né? Pois é, às vezes, essas frases não estão escritas de acordo com a norma-padrão, mas podemos entender a mensagem. No mundo do trabalho é a mesma coisa. A linguagem pode variar muito a depender do contexto. Acontece comigo. Tenho que usar a norma-padrão para escrever documentos e outras coisas. E sou falante da norma culta. (P2)

O relato de P2 sobre as frases de caminhão encapsula um dilema central no ensino de língua materna. Como observa Aimard (1986), o professor, em determinados momentos, pode se ver imerso na utopia de uma pedagogia ideal da linguagem, isto é, na tentativa de conciliar uma linguagem socialmente considerada correta, pautada por normas gramaticais e vocabulário padronizado, com a linguagem viva, múltipla e espontânea que emerge das práticas discursivas cotidianas. Nesse sentido, em sua aula, P2 evidencia a linguagem viva das estradas, no entanto, em vez de explorar a diversidade como objeto de análise sociolinguística ou ponte para variação linguística de forma crítica, há uma subordinação às regras gramaticais.

A princípio, a escolha dos exemplos trazidos no relato pessoal de P2 poderia constituir-se como um ponto de partida para uma aula interdisciplinar e crítica. Como afirma Nóvoa (1997), no exercício da docência não é possível realizar a divisão das dimensões pessoais e profissionais, ou seja, a maneira como cada sujeito vivência a profissão de professor é tão importante do que as técnicas mobilizadas ou os conhecimentos transmitidos. Neste caso, a forma como P2 vive sua relação com a língua - como usuário que precisa alternar entre variedades linguísticas em diferentes contextos sociais - torna-se o cerne de sua prática pedagógica. Contudo, essa dimensão experiencial, que poderia ser potente, é reduzida a uma

exemplificação pragmática e não ganha uma dimensão mais crítica no ensino de língua materna e a simplificação não apresenta uma contribuição significativa.

Haveria a possibilidade de discutir, a partir de seu relato, a linguagem como um dispositivo de poder, os processos de exclusão de sujeitos no mundo do trabalho em função de sua escolaridade ou, ainda, as marcas do preconceito linguístico que estruturam as hierarquias sociais. Essa perspectiva abriria espaço para problematizar as desigualdades simbólicas e materiais, deslocando a discussão da mera comparação entre usos linguísticos para a reflexão sobre as condições históricas que conferem prestígio a determinadas variedades e desvalorizam outras. Entretanto, ao não estabelecer pontes dialógicas com outras áreas do conhecimento, P2 restringe-se a uma exemplificação funcionalista e esvazia o potencial crítico de sua abordagem. Como explica Nóvoa (1997), os professores constroem sua identidade por meio das referências de conhecimentos práticos e teóricos e também por aderir a um conjunto de valores estruturados ao longo do fazer educacional.

Os valores que permeiam a prática de P2 parecem orientados por uma concepção instrumental da educação em que o ensino da língua serve principalmente à adaptação ao mercado de trabalho. Observa-se uma naturalização das relações sociais mediadas pela linguagem, tratadas como algo dado e inquestionável, o que acaba por reforçar a ideia de que o domínio da norma-padrão é condição única para mobilidade social.

Essa postura reduz o fenômeno linguístico a uma lógica binária e utilitarista, marcada pela oposição entre norma-padrão e desvios, ignorando a historicidade, a heterogeneidade e a dinamicidade da língua. Neste enquadramento, a língua deixa de ser concebida como prática social atravessada por disputas simbólicas e se converte em instrumento de ascensão profissional, supervalorizando a norma-padrão em função das exigências do mercado de trabalho. Dessa forma trata-se de uma abordagem que, ao invés de problematizar os mecanismos de exclusão sustentados pelo prestígio linguístico, contribui para reforçá-los, legitimando a desigualdade ao apresentá-la como decorrência "natural" da competência linguística individual.

Por sua vez, P3 demonstra uma compreensão prática da interdisciplinaridade mais contextualizada e sensível. Nesse caso, o professor não se limita a enunciar uma lista de conteúdos isolados, mas evidencia um princípio de ação pedagógica, no qual a interdisciplinaridade emerge como inerente ao próprio objeto de conhecimento. Essa percepção revela um entendimento de que o processo interdisciplinar não é um acréscimo artificial, mas uma exigência epistemológica da própria natureza do conteúdo trabalhado. Assim, reconhece

que determinados conteúdos da Língua Portuguesa, em especial o ensino de Literatura, demandam um diálogo orgânico com outras áreas, como História, Sociologia, Filosofia e Arte.

Entretanto, ao deslocar o foco para a produção textual, a fala do professor revela um eixo integrador que se mostra, em certa medida, problemático. A associação estabelecida com “atualidades” ou com conteúdo diversos como geografia, história e estatística ainda sugere um movimento que pode tender ao pragmatismo imediato. Isso porque a construção de um texto dissertativo-argumentativo não se restringe à mobilização de exemplos conjunturais, mas requer a articulação de saberes mais complexos e profundos, capazes de sustentar uma argumentação crítica. Nesse sentido, a fala de P3, embora mais consistente que a dos demais participantes, ainda sinaliza tensões entre a concepção de interdisciplinaridade como princípio estruturante e sua redução a estratégias pontuais de integração temática.

Pergunta: Quais ações você realiza para promover a interdisciplinaridade tanto na sua prática docente individual quanto na colaboração com colegas de outras áreas do conhecimento?

P2- As semanas dos eixos realizadas anualmente; a Feira tecnológica e científica realizada anualmente; fazendo parcerias com colegas em conteúdo que casam, a exemplo da disciplina de marketing e o conteúdo de funções da linguagem.

P3- Primeiro procuro fazer, sempre que possível, um plano de aula que possa dialogar com conteúdo de outros componentes curriculares. Também me integro na realização de projetos promovidos dentro do Centro ou em alguma proposta de interação educacional com outro colega de área diferente da minha.

A resposta de P2 apresenta uma compreensão relativamente interessante acerca da promoção da interdisciplinaridade, embora revele limitações estruturais importantes. Observa-se que o docente concebe a prática interdisciplinar, sobretudo, como uma atividade especial e calendarizada, vinculada a eventos como as “semanas dos eixos” e a “feira tecnológica e científica”, ambos realizados anualmente. Essa concepção traduz uma visão de interdisciplinaridade ocasional, uma vez que desloca a confluência de saberes para momentos extraordinários do calendário escolar, afastando-a da tessitura cotidiana da prática pedagógica e do cerne do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, evidentemente, de uma iniciativa desprovida de valor, já que tais eventos podem gerar visibilidade e engajamento institucional. Entretanto, ao circunscrever a interdisciplinaridade a experiências episódicas, esvazia-se sua potência formativa e perde-se a possibilidade de consolidá-la como prática pedagógica permanente e estruturante.

Essa externalização, porém, acarreta um elevado custo ao processo formativo. Ao restringir a integração de saberes a eventos pontuais, perde-se a oportunidade de trabalhar a complexidade da sala de aula de maneira recorrente e crítica, o que reduz substancialmente sua

dimensão formadora. A transcrição da aula de P2 revela que, ainda que ele tangencie questões de diversidade linguística e cultural – como ao comentar os sotaques regionais e as representações do Nordeste na mídia –, sua abordagem não concretiza o potencial crítico inerente à temática.

Conforme destaca Oliveira (2012), é imprescindível reconhecer a inevitabilidade dos estereótipos e das generalizações, uma vez que tais construções se manifestam em diferentes contextos socioculturais e em distintas partes do mundo. No entanto, a prática observada limitou-se a identificar esses estereótipos, sem avançar para o essencial, nesse caso, a construção do pensamento crítico do estudante e a capacidade de desnaturalizar preconceitos linguísticos, distante de um ideal de uma educação linguística verdadeiramente interdisciplinar e crítica.

Sob essa ótica, é imprescindível compreender que a promoção da interdisciplinaridade deve estar enraizada na natureza social e situada na prática docente. Conforme Tardif (2014), o saber dos professores não é de “foro íntimo”, tampouco resultado exclusivo de construções mentais abstratas, pois trata-se de um saber que se constitui na relação com os outros, estudantes, colegas, famílias e a comunidade escolar, ou seja, um saber produzido na complexidade do ensinar. Assim, o exercício interdisciplinar, para além de eventos pontuais, deve emergir organicamente do próprio espaço de ensino e do corpo social que o sustenta, configurando-se como movimento contínuo de reconstrução coletiva dos sentidos e das práticas educativas.

Ademais, a escolha lexical “conteúdos que casam” revela, de maneira bastante elucidativa, a forma como o participante concebe a articulação interdisciplinar. A expressão sugere um movimento de justaposição, no qual determinados conteúdo ou habilidades se encontram de maneira prática e imediata, como exemplificado pela aproximação entre funções da linguagem e marketing, mas sem que haja, de fato, uma integração epistemológica mais profunda. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é instrumentalizada e as disciplinas preservam suas identidades e métodos originais, unindo-se apenas de modo pragmático para atender a objetivos externos.

Sob uma análise crítica, essa visão reforça o caráter fragmentário da racionalidade técnica que ainda estrutura a escola contemporânea, em que a interdisciplinaridade é concebida como exceção e não como princípio pedagógico orientador. Para Fazenda (2002b), a perspectiva interdisciplinar nasce precisamente desse “capitalismo epistemológico” que privilegia certas ciências e direciona o olhar do estudante para uma direção unilateral do conhecimento. Ao permanecer nos limites de ações episódicas e ilustrativas, como feiras e

projetos isolados, a concepção de P2 acaba por reproduzir uma lógica disciplinar hegemônica, na qual o “extra” nunca se torna fundante. Em outras palavras, portanto, a interdisciplinaridade deixa de ser horizonte formativo para tornar-se atividade suplementar, reduzida à lógica do evento pedagógico.

Em contraponto, a declaração de P3 demonstra uma compreensão da interdisciplinaridade como processo contínuo e estruturante. Diferentemente da visão ocasional apresentada por P2, percebe-se que o professor não situa a abordagem interdisciplinar em eventos isolados, mas a insere no âmago de seu planejamento pedagógico e de sua atuação colaborativa cotidiana. O uso do verbo “dialogar” revela-se particularmente significativo, pois não remete apenas a uma justaposição de conteúdo, mas a uma relação recíproca e transformadora entre diferentes áreas do saber, em que os conhecimentos se modificam mutuamente na construção de compreensões mais robustas e complexas sobre um objeto ou problema de estudo. Assim, a interdisciplinaridade deixa de ser percebida como recurso pontual para assumir o estatuto de fundamento epistemológico que orienta a prática pedagógica e solicita redefinições constantes do currículo, das metodologias e, em última instância, da própria identidade docente.

Além disso, a abertura para “propostas de interação” indica um movimento de disponibilidade ao diálogo genuíno e à cocriação com colegas de outras áreas, em vez de uma simples adesão a projetos predefinidos. Essa postura revela não apenas uma disposição colaborativa, mas também uma visão de ensino comprometida com a dimensão crítica e emancipatória da interdisciplinaridade. Desse modo, a prática de P3 aponta para um horizonte em que a interdisciplinaridade é concebida como princípio articulador e formativo, capaz de romper com a lógica fragmentária da racionalidade técnica e de promover, no cotidiano da EPT, uma pedagogia voltada à construção compartilhada do conhecimento. Depois, fizemos a pergunta 6:

Pergunta: Você considera importante ensinar a língua portuguesa sob uma abordagem que dialoga com a realidade global? Por que isso é relevante na sua opinião?

P1- Nenhum conhecimento será significativo se não passa pela realidade do educando. Porque essa é a única maneira de alcançar a efetividade do processo ensino-aprendizagem.

P3- Sim, muito importante. Ao trabalhar com a língua materna é de fundamental importância entender que esse mecanismo comunicacional é algo vivo e extremamente interativo, passível de ser um instrumento poderoso na compreensão e transformação da realidade social. Fazer com que o estudante compreenda tal importância, compreenda que o idioma não pode ser considerado algo isolado do mundo real, é uma das principais atribuições do ensino da língua portuguesa.

A resposta de P1 revela uma adesão a uma pedagogia centrada no estudante, em consonância com perspectivas de valorização da autonomia discente. À primeira vista, trata-se de um posicionamento que legitima a experiência individual como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a docente enfatiza a importância de articular o conhecimento escolar aos contextos vividos pelo educando, o que se apresenta como tentativa de garantir a significatividade da aprendizagem.

Todavia, essa formulação opera um recorte que reduz a complexidade do processo educativo a explicações de ordem estritamente intrínseca, desconsiderando dimensões mais amplas, nesse caso as históricas, sociais, políticas e culturais. Ao tornar absoluta a centralidade da realidade imediata, ignora-se que toda experiência local é atravessada por macroestruturas que condicionam e configuram o cotidiano dos sujeitos.

A consequência é a naturalização do vivido como horizonte único, como se fosse autossuficiente em si mesmo. Esse enquadramento apresenta implicações relevantes, como por exemplo, marginalizar a dimensão global que estrutura as práticas sociais, enfraquece o papel da escola como mediadora de saberes sistematizados e limita a função da educação como espaço de acesso a perspectivas que ultrapassam o imediato. Ao invés de possibilitar uma formação capaz de decifrar e intervir em realidades complexas, a ênfase exclusiva no entorno imediato arrisca reduzir o ensino de língua portuguesa a um exercício de mera adaptação ao contexto.

Embora a perspectiva de P1 seja orientada por uma intenção pedagógica legítima, a de conectar o conhecimento ao universo do aluno, sua formulação pode derivar em uma pedagogia da acomodação. Ao privilegiar apenas aquilo que é previamente conhecido pelo estudante, restringe-se a potência do ensino de língua portuguesa de assumir uma função articuladora e crítica, indispensável para uma formação emancipatória e para o diálogo com as múltiplas escalas que atravessam a vida social.

Diferentemente da resposta de P1, que privilegia o contexto imediato, a fala de P3 demonstra uma compreensão mais crítica e densa do fenômeno linguístico, ancorada numa visão da linguagem como prática social. Ao caracterizar a língua como “mecanismo comunicacional vivo e extremamente interativo”, o docente não apenas supera a perspectiva instrumental e unitária, mas também se posiciona no terreno das múltiplas possibilidades sociodiscursivas que estruturam a vida em sociedade. Nesse sentido, evidencia-se uma concepção que desloca a língua de um estatuto meramente funcional para compreendê-la como instância constitutiva das relações sociais.

Além disso, a ênfase na “compreensão e transformação da realidade” situa o ensino de português no âmbito de um projeto pedagógico emancipatório. A língua, nesse quadro, não é

entendida como simples espelho do real, mas como força produtora de sentidos, capaz de tensionar ideologias e disputar representações.

Por conseguinte, o ensino da língua materna deixa de ser um exercício restrito ao domínio da norma e passa a assumir uma função política, que é a de formar sujeitos aptos a ler criticamente o mundo e a intervir nas condições sociais que o atravessam.

Outro aspecto decisivo na resposta de P3 é a incorporação da dimensão global, articulada pela chave do letramento crítico. Nesse caso, torna-se evidente que a verdadeira formação linguística não pode reduzir-se à reprodução de práticas locais, já que toda realidade escolar é atravessada por fluxos informacionais, discursivos e econômicos que ultrapassam as fronteiras do imediato.

Assim, o estudante deve ser preparado não apenas para transitar de forma competente em seu contexto sociocultural imediato, mas, sobretudo, para interpretar criticamente os discursos que atravessam a globalização, compreender a língua portuguesa em permanente diálogo com outras línguas e culturas e posicionar-se de modo reflexivo diante das assimetrias de poder que estruturam o campo linguístico em escala transnacional.

Desse modo, a perspectiva de P3 aponta para uma concepção formativa que não se limita à adaptação do estudante ao já dado, mas, ao contrário, busca potencializar sua capacidade de problematizar e transformar as engrenagens discursivas que constituem a vida social. Ao reconhecer o caráter “vivo”, “interativo” e “instrumento poderoso na compreensão e transformação da realidade social” da língua, o docente evidencia que a educação linguística deve ser concebida como prática de liberdade. Logo, essa visão não apenas amplia o alcance crítico do ensino de português, mas também o inscreve no horizonte de uma pedagogia comprometida com a emancipação e com a formação de sujeitos capazes de agir criativamente em um mundo profundamente interconectado.

Com base nas análises realizadas, verificamos que a atuação em sala de aula revela modos divergentes de compreender e mobilizar a interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa na EPT. De um lado, observa-se a predominância de práticas marcadas por uma racionalidade funcionalista e pragmática, que reduzem o fazer interdisciplinar a eventos pontuais, a temáticas justapostas ou a simples estratégias de adaptação imediata ao contexto e, à vista disso, reforça a lógica tecnicista ainda hegemônica na educação profissional e tecnológica. Por outro lado, nota-se concepções mais densas, que reconhecem a linguagem como prática social e a interdisciplinaridade como exigência epistemológica, tendo em vista a necessidade de articular o local e o global, o técnico e o crítico, o vivido e o sistematizado.

Assim, as tensões expressam diferentes projetos de formação, tendo em vista que ou se consolida uma ação pedagógica da acomodação, direcionada à reprodução de competências funcionais, ou como uma pedagogia crítica, orientada à emancipação dos sujeitos e à leitura problematizada do mundo.

Dessa forma, o cerne do assunto não é somente a escolha de estratégias pedagógicas, mas também a definição do horizonte formativo dos estudantes da EPT, isto é, formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar as condições históricas, sociais e linguísticas que atravessam suas vidas.

5.3 Tecendo a trama: entre a teoria e a prática pedagógica

Nesta seção, volta-se o olhar para a dimensão em que a interdisciplinaridade, concebida no plano teórico, é materializada no exercício concreto da docência na EPT. O objetivo é investigar de que modo os professores articulam as concepções teóricas que possuem acerca da interdisciplinaridade às escolhas e interpretações que realizam em sua prática cotidiana. Esse movimento implica problematizar não apenas as pontes que se estabelecem entre teoria e prática, mas também as dissonâncias que emergem nesse processo. A questão norteadora é: O professor desenvolve o processo de pesquisa e leitura com base nas teorias interdisciplinares? Portanto, ao examinar essas intersecções, busca-se compreender em que medida a interdisciplinaridade se consolida como princípio organizador da ação docente ou se dilui em estratégias pontuais, tensionada entre instâncias de legitimação e os limites concretos da prática escolar.

A investigação sobre a articulação entre repertórios teóricos e prática cotidiana dos professores insere-se em um movimento mais amplo de profissionalização docente. Conforme Tardif (2000), ao reconhecermos que esse movimento busca renovar os fundamentos epistemológicos da prática pedagógica, torna-se essencial analisar esses fundamentos para identificar elementos que permitam engajar-se em um processo reflexivo e crítico sobre a própria atuação. Assim, a profissionalização extrapola a mera aquisição de técnicas, envolvendo a construção de um saber que articula teoria e prática, fortalece a autonomia docente e sustenta decisões pedagógicas conscientes e contextualizadas, favorecendo a contínua melhoria do ensino e da aprendizagem. Desse modo, perguntamos a eles:

Pergunta: Você acredita que é importante integrar seus repertórios teóricos das diversas áreas do conhecimento à sua prática docente? Por que?

P1- Certamente. Não concebo aprendizagem significativa sem articulação e contribuições de outras áreas do conhecimento.

P2- Sim. O fato de ser professor de língua portuguesa, não me exclui de todas as vivências sociais. Ou seja, sou pessoa que faz cálculos, que usa tecnologia, que presenciou eventos históricos, econômicos e sociais, e muito mais.

As respostas à questão acerca da integração dos conhecimentos teóricos à prática revelam compreensões epistemológicas distintas sobre a natureza do conhecimento e os fundamentos que sustentam a prática interdisciplinar. Nesse sentido, evidenciam-se tensões significativas entre diferentes projetos formativos assumidos pelos docentes, o que acarreta desdobramentos diretos na forma como o ensino de Língua Portuguesa é mobilizado no contexto da EPT.

No que tange às concepções de P1, percebe-se, em certa medida, uma visão harmoniosa e linear da prática interdisciplinar. A noção de “articulação e contribuições” sugere uma integração concebida como processo de complementaridade pacífica entre saberes, implicando numa associação entre diferentes áreas do conhecimento que convergiriam naturalmente para enriquecer a aprendizagem. Todavia, essa perspectiva, ainda que bem-intencionada, mostra-se sistemicamente ingênua, na medida em que carece de um caminho teórico-metodológico consistente para a estruturação do conhecimento aplicado à prática docente.

A reflexão a respeito da teoria e prática revela que muitos dos desafios para implementar a interdisciplinaridade reside na falta de compreensão dos docentes de identificar as teorias que, de fato, orientam suas ações em sala de aula. Como nos alerta Freire (1997), a formação permanente se baseia no exercício contínuo de refletir sobre a própria prática e por meio dessa reflexão que se torna viável a identificação das teorias implícitas na ação docente sejam elas ainda não reconhecidas, parcialmente compreendidas ou já conhecidas, mas pouco mobilizadas. Assim, a atuação docente ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter crítico e investigativo para que o educador se reconheça como sujeito em constante construção.

Contudo, esse processo de reflexão crítica não se materializa na trajetória formativa dos colaboradores da pesquisa. No caso de P2, por exemplo, identificamos uma evidente dissonância entre sua fala, sobre a interdisciplinaridade e sua prática em sala de aula. Se houvesse uma estruturação sistemática de analisar o trabalho desenvolvido em sala de aula, provavelmente P2 pudesse analisar que sua ação pedagógica está sobre as ideias de um ensino de língua materna como instrumento para o mercado, em contraponto com sua declaração de construir uma formação mais crítica.

Um aspecto fundamental que, nesse contexto, tende a ser negligenciado diz respeito à ausência de problematização do conflito epistemológico. Cada disciplina, ao carregar consigo objetivos, métodos e significações próprias, apresenta resistências inerentes à construção de

conexões sólidas e coerentes, o que torna o diálogo interdisciplinar um processo necessariamente tensionado e não uma simples justaposição de saberes.

Assim, torna-se indispensável reconhecer que a interdisciplinaridade não se dá pela mera justaposição de conteúdo, mas pelo tensionamento produtivo dessas divergências. Além disso, a ideia de “construção” exposta pelo participante sugere uma incorporação instrumental de teorias externas, sem a necessária reelaboração dos fundamentos do ensino de Língua Portuguesa. Soma-se a isso a ausência de reflexão sobre como essa articulação poderia ser conduzida em contextos de formação discente fragmentada e em condições pedagógicas que, muitas vezes, não favorecem o aprofundamento teórico.

Conforme a argumentação apresentada por P2, nota-se uma concepção experiencial e autobiográfica da interdisciplinaridade. Ao afirmar que suas “vivências sociais” como sujeito que “faz cálculos, usa tecnologia, presenciou eventos históricos” são fundamentais em sua prática, o professor reduz a complexidade da interdisciplinaridade a um ecletismo unívoco e ancorado em experiências pessoais. Essa concepção, embora valorize a dimensão existencial do docente, apresenta limitações significativas, pois a riqueza das vivências individuais não substitui a necessária sistematização teórica, capaz de oferecer instrumentos conceituais para compreender as estruturas de diferentes campos do saber. Assim, instala-se uma confusão entre experiência e fundamentação, em que o conhecimento empírico assume primazia em detrimento do conhecimento científico.

A análise da relação entre teoria e prática na fala de P2 evidencia uma dissonância que ultrapassa a dimensão metodológica e adentra o campo político-pedagógico. Ao reduzir o ensino da língua a um instrumento de ascensão individual, voltado à adaptação do sujeito às exigências do mercado, o docente se distancia de uma perspectiva crítica e emancipatória. Uma prática verdadeiramente transformadora, ao contrário, deveria se nutrir de referenciais que promovam a consciência histórica e social dos sujeitos.

Nesse sentido, como observa Wolkmer (2001), a teoria crítica, ao articular conteúdo teórico dinâmico e prática instrumental, possibilita que os grupos marginalizados desenvolvam a autoconsciência necessária para produzir rupturas, desmitificar ilusões e enfrentar as falsas verdades impostas pelas elites dominantes. Ao carecer desse embasamento, a prática de P2 perde seu potencial de esclarecimento e emancipação, limitando-se a reproduzir a lógica das desigualdades que afirma combater. Assim, a lacuna entre teoria e prática não se reduz à ausência de fundamentação conceitual, mas revela a inexistência de um projeto pedagógico comprometido com a transformação social, elemento essencial para um ensino de Língua Portuguesa que se pretenda crítico e libertador no contexto da EPT.

Sob essa ótica, corre-se o risco de reproduzir visões superficiais e não problematizadas dos diversos campos do conhecimento, comprometendo a construção da criticidade discente e o horizonte da emancipação intelectual.

Ademais, instaura-se uma redução do saber docente, que deixa de ser compreendido como prática profissional, construída coletivamente e sustentada por teorias e métodos educacionais, para ser visto como qualidade individual ou talento inato. Consequentemente, a interdisciplinaridade passa a ser interpretada como atributo pessoal do professor, e não como projeto pedagógico coletivo.

As dificuldades dos docentes em articular um repertório teórico consistente às exigências da prática interdisciplinar revelam, de modo bastante evidente, os efeitos de um modelo formativo que os constituiu sob bases tradicionais e pouco dialógicas. As concepções manifestadas pelos participantes desta pesquisa espelham os limites de uma formação docente ainda ancorada na transmissão homogênea e descontextualizada do conhecimento, distante dos problemas concretos e da complexidade do fazer pedagógico. Conforme aponta Imbernón (2010), essa lógica formativa, que privilegia a uniformidade e desconsidera as especificidades do contexto, produz profissionais pouco preparados para a reflexão crítica e para a reconstrução teórica de sua própria prática. Assim, a visão genérica de “articulação” expressa por P1 e o ecletismo experiencial de P2 não são desvios individuais, mas sintomas de uma formação que não oferece instrumentos epistemológicos e metodológicos para a efetivação de uma interdisciplinaridade consciente, situada e transformadora no âmbito da EPT.

Dessa forma, no contexto específico do ensino de língua materna na EPT, tais fragilidades teóricas acarretam consequências relevantes. Perpetua-se uma prática educacional que utiliza conteúdos de diferentes áreas como temas auxiliares, mas que não reconhece o estatuto epistemológico próprio do diálogo interdisciplinar. A interdisciplinaridade genuína exigiria repensar radicalmente o que significa ensinar Língua Portuguesa em um mundo técnico-científico complexo, o qual demanda muito mais do que contribuições pontuais e vivências pessoais. Assim, requer, antes, uma reconstrução epistemológica profunda, capaz de religar saberes, tensionar fronteiras disciplinares e instaurar uma formação crítica, reflexiva e emancipatória.

5.4 Os obstáculos do chão da escola: desafios no fazer interdisciplinar na EPT

Nesta seção, a atenção volta-se para a dimensão em que a interdisciplinaridade, ainda que reconhecida como princípio pedagógico relevante, encontra barreiras para sua efetivação no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo é analisar de que modo os

desafios que incidem sobre as práticas dos professores tensionam a viabilidade de uma ação verdadeiramente interdisciplinar.

Esse movimento indica a problematização não apenas dos limites objetivos que se interpõem ao trabalho interdisciplinar, como também as resistências, os silêncios e as contradições que emergem nesse processo. Logo, ao verificar os obstáculos, busca-se compreender em que medida eles comprometem a consolidação da interdisciplinaridade no ensino de língua materna como princípio organizador do fazer pedagógico ou se limitam a iniciativas fragmentadas marcadas pelas condições concretas do chão da escola.

As respostas à questão sobre os desafios da interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa na EPT revelam não meros desafios das contradições estruturais que caracterizam essa modalidade de ensino. Esta análise busca desvelar as contradições profundas que impedem a realização de um trabalho linguístico interdisciplinar significativo. Nesse sentido, perguntamos a eles:

Pergunta: Quais são, no contexto da EPT, os principais desafios que você pode destacar para exercer um trabalho docente interdisciplinar no ensino de língua portuguesa?

P1- Engessamento da programação de carga horária escolar; motivação e interesse dos educandos e colegas comprometidos com o trabalho docente.

P2- Certamente o principal está na diminuição da carga horária de língua portuguesa dentro do contexto da Educação Profissional. Outro grande desafio é proporcionar ao estudante uma formação mais abrangente e crítica, uma formação que ultrapasse o fazer e o pensar tecnicistas.

Conforme a declaração de P1, é possível identificar desafios que exigem uma análise mais detida. A referência ao “engessamento da programação de carga horária escolar” vai além de uma simples questão burocrática: trata-se da expressão curricular da fragmentação do conhecimento. Como aponta Varela (2000), essa organização dos saberes pedagógicos decorre da disciplinarização interna dos conhecimentos, a qual resultou na mera transmissão de conteúdo sem o devido questionamento acerca da arbitrariedade dessa estrutura e, sobretudo, sem a problematização do estatuto dos saberes enquanto objetos de ensino. Esse engessamento evidencia a disciplinarização do tempo, visto que cada componente curricular é estruturado em blocos temporais estanques, configurando verdadeiros “feudos epistemológicos” que fragmentam o processo formativo. Esses feudos reproduzem, no microcosmo escolar, a lógica da compartimentação do saber, restringindo o diálogo entre áreas e dificultando a emergência de práticas interdisciplinares.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, essa condição significa a sua clausura em um espaço-tempo delimitado, incapaz de atravessar de modo orgânico e articulado à totalidade da formação profissional.

A palavra, que deveria ser o fio condutor da integração dos saberes, acaba confinada a um território curricular específico, perdendo parte de sua potência formativa e crítica. Dessa forma, o que se coloca em evidência não é apenas a limitação estrutural, mas uma problemática epistemológica mais profunda, nesse caso, a contradição entre a promessa de uma formação integral e a permanência de dispositivos que segmentam o conhecimento, convertendo o tempo escolar em uma engrenagem rígida, resistente à fluidez que a interdisciplinaridade exige.

A observação de P2 acerca da "diminuição da carga horária de língua portuguesa" revela mais do que um simples aspecto organizacional da EPT, pois ela evidencia a reprodução de uma lógica hierárquica de saberes, na qual as áreas técnicas e tecnológicas se impõem como centrais, relegando os conhecimentos linguísticos e humanísticos a uma condição periférica. Nesse cenário, o ensino de língua portuguesa assume o lugar de disciplina secundária, quase ornamental, quando deveria constituir um eixo estruturante da formação profissional. Essa marginalização não é neutra, ela sustenta uma epistemologia tecnicista que valoriza o fazer imediato em detrimento da reflexão crítica, reforçando a velha dicotomia entre trabalho intelectual e manual, agora traduzida em saberes produtivos em contraposição a saberes complementares.

Ao pontuar a dificuldade de oferecer "uma formação mais abrangente e crítica", P2 expõe a disputa entre a formação instrumental, voltada às demandas do mercado, e a formação humana, comprometida com a autonomia do sujeito. O ensino de língua portuguesa, nesse contexto, encontra-se na encruzilhada entre atender às exigências de uma comunicação técnica, funcional e burocrática, e promover uma prática discursiva que possibilite a leitura crítica de mundo, a análise ideológica das falas profissionais e a criação de sentidos alternativos para a prática social. É nesse ponto que a interdisciplinaridade assume caráter político, haja vista que pode ser contribuir para integrar superficialmente os conteúdos técnicos, tornando a língua um mero recurso de suporte, ou pode ser ressignificada como prática de reconstrução do conhecimento, capaz de tensionar as fronteiras disciplinares e produzir um olhar mais complexo sobre o trabalho e a sociedade.

A redução da língua portuguesa a exercícios formais, desvinculados da realidade profissional dos estudantes, gera um efeito pedagógico de desinteresse e alienação. Não se trata, portanto, de um problema de motivação individual, mas de uma crise de sentido.

Quando os estudantes não reconhecem a língua como constitutiva de sua prática profissional, seja na interpretação de normas técnicas, na produção de relatórios, na negociação de sentidos em equipes interdisciplinares ou na representação criativa de inovações, a aprendizagem perde relevância. A ausência de articulação entre linguagem e prática técnica reforça o tecnicismo e impede que a interdisciplinaridade se concretize como mediação crítica.

Por fim, a fala de P2 também se insere no quadro mais amplo do isolamento estrutural dos professores de língua portuguesa em contextos dominados por uma cultura técnica. A divisão entre os que ensinam a fazer e os que ensinam a pensar ainda orienta a lógica escolar e sustenta a hierarquia epistemológica que desvaloriza os saberes discursivos. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa na EPT não pode ser reduzido a um espaço de reforço comunicativo, mas precisa ser reconhecido como prática constitutiva de todas as áreas de conhecimento, pois é pela linguagem que se consolidam competências profissionais, se desvelam contradições e se constroem inovações.

Assim, nesse contexto, a interdisciplinaridade não poderá ser efetivada apenas por meio de ajustes metodológicos, mas exige uma transformação estrutural na compreensão do papel da linguagem como instância de construção de projetos socio interativos, isto é, no alinhamento entre saberes técnicos e saberes linguístico-discursivos que, integrados, possibilitam uma formação mais crítica, criativa e socialmente comprometida. Por fim, perguntamos a eles:

Pergunta: Como você avalia os desafios de implementar uma abordagem interdisciplinar no ensino da língua materna?

P2- É uma tarefa árdua que precisa ser inserida paulatinamente e reavaliada constantemente.

P3- Tudo relacionado à educação brasileira sempre será um grande desafio, e o ensino da língua materna não é uma exceção. Entendo que é importante e necessário o enfoque interdisciplinar no ensino da língua, mas compreendo também que tudo acontece dentro da medida do possível. Não há, por exemplo, como expandir tanto a proposta com uma carga horária de três aulas semanais para cumprir todas as vertentes de abordagem dentro do ensino de língua portuguesa.

A resposta de P2 evidencia uma compreensão da interdisciplinaridade como processo gradual e árduo, que precisa ser “inserido paulatinamente” e “reavaliado constantemente”. Essa formulação, embora aparente prudência pedagógica, traduz-se numa visão progressiva que desloca o debate do plano estrutural para o plano meramente procedimental. Ao naturalizar a “arduosidade” da tarefa, P2 legitima a lentidão e reforça a ideia de que mudanças profundas só podem ocorrer em ritmos compatíveis com as dinâmicas institucionais já estabelecidas.

Essa perspectiva, no entanto, despolitiza a discussão, uma vez que reduz a interdisciplinaridade a um ajuste metodológico, obscurecendo sua dimensão epistemológica e crítica. Nesse sentido, a fala de P2 pode ser compreendido como uma forma de acomodação

pedagógica. É crucial entender que essa acomodação não é um fenômeno puramente subjetivo, mas que opera dentro de uma lógica estrutural mais vasta. Como afirma Brandão (2012), no lado interior do corpo social que divide o trabalho e poder, que essa divisão é condição de ordem e o alicerce para outros modos de divisão, o sistema educacional, sobretudo o escolar, acompanha processos e condutas sociais de reprodução, controle e manipulação da desigualdade. A noção de que é preciso avançar “paulatinamente” funciona, portanto, como um dispositivo de contenção que mascara a urgência de se repensar o lugar da linguagem no currículo da EPT, atuando como um dos “processos e práticas sociais de reprodução” dessa ordem estabelecida.

É oportuno salientar que, de fato, a adesão a uma nova abordagem pedagógica demanda tempo e adaptação no ambiente escolar, contudo, o sentido apontado por P2 é limitante e não busca solidificar a atuação interdisciplinar. Além disso, a ênfase na “reavaliação constante” corre o risco de se tornar um fim em si mesma, operando mais como ritual de legitimação da prática docente do que como movimento real de transformação.

A resposta de P3 amplia esse quadro ao inscrever o problema da interdisciplinaridade dentro de um horizonte ainda mais restritivo. Ao afirmar que “tudo relacionado à educação brasileira sempre será um grande desafio”, o professor adota uma generalização desmobilizadora, diluindo a especificidade do ensino de língua materna em um cenário de dificuldades generalizadas. Essa postura sustenta uma pedagogia da resignação, pois reforça a percepção de que a mudança é necessária, mas simultaneamente inviável, ou ao menos constantemente limitada.

Esse movimento fica ainda mais evidente na contradição discursiva presente na fala de P3. Ao reconhecer a importância da abordagem interdisciplinar, o docente imediatamente a restringe ao que for possível executar, operando dentro da lógica do “dentro da medida do possível”. Essa oscilação entre o reconhecimento e a relativização revela o que se poderia, isto é, sabe-se o que deveria ser feito, mas as justificativas para a não realização já estão previamente incorporadas. Assim, a reflexão crítica não se converte em ação transformadora, mas em aceitação das condições dadas sem buscar outros meios de estruturação da prática educação vigente.

Outro ponto crucial na fala de P3 refere-se à carga horária de três aulas semanais, apresentada como impeditivo para “expandir a proposta”. Esse argumento traduz uma concepção quantitativa e aditiva da interdisciplinaridade, entendida como algo que se soma ao currículo já existente, e não como princípio de reorganização dos conteúdos. Nesse modelo, a interdisciplinaridade aparece como suplemento que ocupa tempo e espaço adicional, e não

como perspectiva que reconfigura as relações entre saberes e redefine o próprio estatuto do ensino de língua portuguesa.

Diante dessas respostas, emerge um impasse na compreensão da interdisciplinaridade. Tanto P2 quanto P3 a percebem como algo externo, a ser implementado gradualmente ou na medida do possível, e não como dimensão constitutiva do conhecimento. Em consequência, prevalece uma visão extrínseca e escalar, que impede o reconhecimento da interdisciplinaridade como prática de reconstrução epistemológica. Isso tem implicações diretas para o ensino da língua materna, já que reforça a ideia de que a linguagem é um acessório metodológico, e não a mediação fundamental por meio do qual se organizam os saberes técnicos, se constroem práticas profissionais e se produzem leituras críticas da realidade social.

No contexto da EPT, essa problemática se intensifica, pois a carga horária reduzida da língua portuguesa não é mero acaso administrativo, mas expressão de uma concepção tecnicista que a trata como ferramenta, e não como fundamento. Quando docentes internalizam essa lógica e assumem a interdisciplinaridade apenas “na medida do possível”, ocorre uma forma de autocensura pedagógica que abdica da função crítica da linguagem em nome das limitações materiais. Assim, a interdisciplinaridade deixa de ser pensada como condição de emancipação e passa a ser vista como um “luxo” impraticável em meio às restrições institucionais que, em detrimento de outras disciplinas, sobretudo da base técnica, não se concretizam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, os impasses que envolvem o ensino interdisciplinar podem estar relacionados aos efeitos da compartimentação do conhecimento. Conforme ressalta Morin (2001), é necessário refletir sobre o ensino considerando, de um lado, as consequências cada vez mais graves da fragmentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los entre si e, de outro, reconhecendo que a aptidão para contextualizar e integrar constitui uma qualidade essencial da mente humana, que deve ser estimulada e desenvolvida, e não restringida. Assim, a superação da lógica disciplinar exige uma postura crítica frente à organização tradicional do conhecimento, cuja estrutura segmentada dificulta a compreensão da realidade em sua complexidade.

Promover a interdisciplinaridade implica, portanto, reconfigurar o modo como os saberes se articulam na escola, valorizando conexões, interações e sentidos compartilhados que favoreçam uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Os desafios para a interdisciplinaridade no ensino de LP na Educação Profissional e Tecnológica, quando analisados profundamente, relevam-se como manifestações reais de um impasse mais amplo que afeta o sistema educativo. Como salienta Delors (2004), o sistema

educativo formal pode favorecer uma visão mais conteudista e fragmentada em detrimento de uma visão mais integral e humanista. Desse modo, os desafios identificados não são apenas pontuações administrativas, mas consequências diretas de um modelo educacional que não foi suficientemente reformado para basear-se numa ótica de educação como um todo.

De acordo com Nóvoa (2017), é preciso que os professores repensem suas práticas com ousadia e coragem, de modo a promover um movimento de ruptura com modelos cristalizados e conservadores de formação e atuação docente. Caso contrário, como adverte o autor, as práticas pedagógicas tenderão a reproduzir, ainda que de forma inerte, dinâmicas que reforçam processos de desregulação, privatização e esvaziamento do sentido público da educação. Assim, repensar as práticas docentes torna-se um ato político indispensável à defesa de uma formação comprometida com a transformação social e com o fortalecimento da escola como espaço de emancipação.

Os obstáculos à interdisciplinaridade evidenciados nesta pesquisa que vão desde compreensões reducionistas até a dificuldade de concretizar práticas integradoras refletem limitações estruturais mais amplas do modelo de formação de professores vigente.

Nesse sentido, como observa Imbernón (2010), ainda prevalece uma lógica formativa centrada na transmissão homogênea e descontextualizada do conhecimento, dissociada dos desafios concretos e das realidades múltiplas da escola. Esse modelo, ao priorizar uma teoria uniforme e distante do cotidiano pedagógico, acaba por reproduzir o mesmo distanciamento que a interdisciplinaridade busca superar. Assim, o problema não está situado apenas na ausência de práticas interdisciplinares, mas na própria configuração de uma formação que, ao negligenciar o diálogo com a complexidade do real, impede o professor de construir saberes vivos, situados e transformadores.

Em síntese, os obstáculos identificados nas falas de P1, P2 e P3 evidenciam que a implementação da interdisciplinaridade no ensino de língua portuguesa na EPT é tensionada não apenas por fatores objetivos, como a carga horária reduzida ou a rigidez da organização curricular, mas também por processos de internalização das limitações institucionais que resultam em posturas de acomodação e resignação.

Ao naturalizar as barreiras, os docentes acabam por reforçar uma compreensão da interdisciplinaridade como adição metodológica, dependente de tempo e de condições favoráveis, e não como princípio epistemológico capaz de reorganizar o conhecimento. Essa perspectiva mantém a língua portuguesa confinada a um espaço disciplinar restrito, de modo a secundarizar sua função formativa e invisibilizar seu papel constitutivo na construção das

práticas técnicas, profissionais e sociais. A interdisciplinaridade não se efetiva como mediação crítica, mas como promessa sempre adiada, reduzida ao “possível” do cotidiano escolar.

Desse modo, superar esse quadro exige deslocar o debate de uma lógica adaptativa para uma lógica transformadora, reconhecendo a linguagem não como recurso auxiliar, mas como eixo transversal de toda a formação, condição indispensável para a construção de sujeitos autônomos, criativos e socialmente comprometidos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

5.5 Análise das anotações das observações das aulas (*Fieldnotes*)

A análise das observações em sala de aula constitui-se como etapa central desta pesquisa, visto que permite deslocar o olhar da fala docente para o terreno concreto das práticas que efetivamente se materializam no cotidiano escolar. Ao adentrar o espaço pedagógico e acompanhar as dinâmicas interacionais, as decisões didáticas e os modos de mobilização dos saberes, torna-se possível compreender de que maneira a interdisciplinaridade anunciada nas falas se traduz em ações pedagógicas consistentes. Assim, as observações não apenas ampliam a compreensão dos dados obtidos no questionário, mas também revelam zonas de tensão, silenciamentos e permanências que escapam à narrativa declarada dos participantes, permitindo evidenciar a complexidade que envolve o ensino de Língua Portuguesa integrado à formação técnica.

Trata-se, portanto, de um movimento investigativo que ilumina o entrelaçamento (ou sua ausência) entre concepções, intencionalidades e práticas, de modo a fornecer subsídios fundamentais para a análise crítica dos modos pelos quais a interdisciplinaridade é vivida, negociada ou restringida na realidade concreta da EPT. Ao evidenciar as tensões entre o plano declarado e o plano executado, essa etapa traz à tona nuances da prática docente que dificilmente emergiriam apenas por meio de relatos, possibilitando compreender como determinadas escolhas didáticas se articulam com visões de língua, de conhecimento e de formação profissional. Desse modo, as observações permitem captar não apenas o que os docentes fazem, mas também o que deixam de fazer, revelando as condições materiais, simbólicas e institucionais que moldam e, por vezes, limitam a ação pedagógica.

A discussão sobre interdisciplinaridade exige reconhecer que a aprendizagem se torna mais significativa quando dialoga com as experiências concretas dos estudantes. É nesse sentido que Garcia (2012) argumenta que um dos aspectos mais relevantes da aprendizagem interdisciplinar consiste na articulação entre o que se aprende no espaço escolar e a vida cotidiana dos aprendizes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a

compartimentalização disciplinar e favoreçam a construção de saberes contextualizados. Assim, a interdisciplinaridade na EPT assume papel estratégico ao integrar teoria e prática, respondendo às demandas reais dos territórios e dos projetos de vida dos estudantes.

As aulas observadas da professora P1 revelaram uma condução pedagógica ancorada predominantemente em um modelo transmissivo de ensino, cuja organização enfatizava a centralidade docente e a linearidade expositiva. Na atividade sobre coesão e coerência, por exemplo, a metodologia adotada consistiu na distribuição de uma apostila seguida da correção no quadro branco, sem espaço significativo para interlocução com os estudantes. Uma dinâmica que evidencia uma compreensão de linguagem como código, de ensino como aplicação de regras e reforça uma lógica estruturalista que dissocia o fenômeno linguístico de seus usos sociais. A ausência de mediações dialógicas dificultou que os alunos articulassem a temática aos seus próprios repertórios e experiências, o que limita a construção ativa de sentidos e o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos textos.

Essa abordagem centrada na prescrição tende a restringir a aprendizagem à memorização de conteúdo, desconsiderando que a linguagem também surge de práticas sociais situadas. Embora os conceitos de coesão e coerência possuam dimensão técnica necessária ao ensino de língua portuguesa, a forma como foram apresentados suprimiu sua relação constitutiva com a produção de significados no mundo vivido dos estudantes. Nesse sentido, observou-se um distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos, produzindo um esvaziamento da intencionalidade formativa e da possibilidade de reflexão ampliada sobre práticas discursivas. Logo, a falta de exemplos contextualizados impediu que o conteúdo se tornasse significativo, o que reafirma o ensino da língua materna como mera normatização, e não como prática social crítica.

Na aula dedicada ao estudo de Machado de Assis, apresentada sob o eixo “Mestres da Literatura”, a mesma lógica de condução foi mantida. A linearidade centrada na explanação é pouco sensível às dimensões políticas da linguagem e da literatura. A docente propôs atividades como apresentação de resumos, caracterização de personagens e identificação de elementos do conto, solicitando também a contextualização temática. Contudo, esse movimento permaneceu restrito à superfície analítica da obra, sem explorar os complexos atravessamentos raciais, sociais e históricos que permeiam a produção machadiana. Ao silenciar a discussão sobre raça e desigualdade, aspectos estruturais tanto na obra de Machado quanto na formação da sociedade brasileira, a abordagem adotada inibiu a leitura crítica e intercultural da literatura, reduzindo-a a um objeto estético neutro e despolitizado.

A ausência de problematização social tornou-se ainda mais evidente quando observado que os estudantes não foram incentivados a relacionar os textos literários com a realidade contemporânea, com as suas vivências ou com outras áreas do conhecimento. Esse recorte pedagógico, limitado ao plano interno das obras, contribui para uma formação literária descolada da vida, restringindo o potencial da literatura como instrumento de leitura crítica do mundo. A prática docente observada, assim, contradiz uma perspectiva interdisciplinar do ensino, pois não ativa conexões com campos como história, sociologia ou filosofia, os quais poderiam enriquecer a compreensão das tensões presentes na obra machadiana.

No caso de P1, durante as observações foi possível identificar que não houve a materialização da dimensão investigativa, o que reforça o caráter restritivo da prática observada. Como aponta Haas (2007), a postura investigativa convoca o professor a criar condições para que o ensino se torne um espaço de diálogo e construção ativa de sentidos, e não apenas de transmissão de conteúdo. Essa limitação, conforme a autora, fica ainda mais evidente à luz do entendimento de que a interdisciplinaridade, quando assumida como fundamento da ação educativa, carrega uma intencionalidade formativa que implica promover exercícios investigativos, reflexivos e comunicativos no ato pedagógico.

Nesse ponto, é fundamental reconhecer que as limitações observadas não se explicam apenas pela ação individual da docente, mas estão inscritas no próprio modelo escolar que historicamente conforma o trabalho pedagógico. Em uma leitura crítica, Nóvoa (2022) argumenta que a transformação da formação docente exige mudanças estruturais profundas, pois o modelo escolar que prevaleceu nos últimos 150 anos consolidou uma lógica de atuação isolada, centrada no professor e circunscrita ao espaço da sala de aula.

Em contraste, os novos ambientes educativos pressupõem a diversificação de tempos, espaços e interações, convocando práticas colaborativas entre docentes e a construção compartilhada do currículo. À luz dessa discussão, torna-se evidente que a ausência de movimentos interdisciplinares não decorre apenas de escolhas pedagógicas individuais, mas de condições institucionais que ainda pouco favorecem o diálogo entre áreas, a articulação de saberes e a produção coletiva de práticas mais integradas.

Do ponto de vista da pedagogia crítica, a falta de perguntas, provocações dialógicas e escuta ativa impede a construção conjunta do conhecimento e reduz a participação estudantil a um papel passivo. Desse modo, Freire (2013a) critica o modelo tradicional de ensino ao afirmar que, na chamada educação “bancária”, os estudantes são reduzidos à condição de receptores passivos, limitados a armazenar conteúdos transmitidos pelo professor.

Nessa perspectiva, o ato educativo transforma-se em simples depósito de informações, esvaziando o papel ativo do educando na construção do conhecimento. Assim, observou-se, nas aulas de P1, um predomínio desse paradigma, que compromete a dimensão formadora do ensino de língua portuguesa enquanto espaço de reflexão ética, cultural e política. Mas, sem interações dialógicas, perde-se o potencial de cultivar nos estudantes uma consciência crítica sobre falas, representações e desigualdades, sendo esses, elementos fundamentais para uma educação linguística comprometida com autonomia e emancipação.

Entretanto, mais do que caracterizar uma prática docente deficitária, essas observações evidenciam tensões estruturais próprias da Educação Profissional e Tecnológica. Os currículos rigidamente organizados, pressões por cumprir conteúdos, materiais apostilados que orientam a prática e a ausência de formação continuada voltada à abordagem crítica da linguagem. Assim, a prática de P1 também pode ser interpretada como resultado de um contexto institucional que pouco favorece experimentações pedagógicas e que reforça modelos tradicionais como forma de “garantir” o cumprimento das demandas curriculares. Desse modo, identificar essas condições estruturais é fundamental para compreender que a prática docente não é apenas fruto de escolhas individuais, mas de um conjunto de determinações que atravessam a escola, as políticas linguísticas e a própria formação docente.

Nessa linha de raciocínio, ao refletir sobre o lugar do docente no processo educativo, Souza et al. (2022) destacam que o professor não pode assumir uma postura passiva diante do currículo, pois atua como protagonista que orienta, questiona e instiga. Para as autoras, sua função não se restringe mais à transmissão de conteúdo, mas envolve exercer mediação qualificada, criando condições para que o estudante formule dúvidas, construa respostas e avance autonomamente na aprendizagem. Nessa perspectiva, a ação docente deve estar alicerçada em práticas que favoreçam o diálogo e a investigação, rompendo com modelos centrados exclusivamente na fala do professor.

Já a primeira observação das aulas de P2 revelou um cenário pedagógico marcado por uma condução didática dialógica, porém ainda delimitada nos limites disciplinares tradicionais do ensino de Língua Portuguesa. O trabalho etnográfico iniciou-se nas aulas de P2, durante uma atividade centrada na leitura e discussão de um livro sobre variação linguística, cujos capítulos foram distribuídos entre os estudantes para a apresentação de compreensões preliminares. A partir desse movimento, o professor estruturou a dinâmica como um exercício de questionamento orientado, estimulou os discentes a mobilizarem suas vivências e a articularem o conteúdo com experiências sociolinguísticas concretas. Embora seja uma estratégia que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e amplie as percepções acerca da

diversidade linguística, a prática observada manteve-se restrita ao escopo estrito da disciplina. Ou seja, sem avançar para diálogos sistemáticos com saberes adjacentes, como a Geografia e a História, por exemplo, que poderiam aprofundar a compreensão das dinâmicas socio espaciais e dos processos históricos que atravessam a variação linguística.

Assim, este cenário configurou-se como uma situação em que há abertura discursiva para a reflexão, mas não necessariamente para a interdisciplinaridade enquanto prática epistemológica. O que se observa é um deslocamento limitado, no qual a discussão crítica emerge, porém, permanece confinada ao domínio da linguagem, sem atravessar os campos históricos, sociais e geográficos que condicionam e significam a própria variação linguística. Em outras palavras, a aula operou um movimento reflexivo relevante, mas insuficiente, na medida em que não mobilizou os demais saberes que poderiam fornecer densidade interpretativa ao fenômeno estudado. Essa delimitação evidencia a permanência de uma racionalidade pedagógica que reconhece a complexidade do tema, mas não tensiona as fronteiras disciplinares para constituir uma análise mais ampla e situada, revelando, portanto, os limites concretos da interdisciplinaridade no cotidiano da EPT.

Em uma aula subsequente do mesmo docente, dedicada à correção das atividades da II unidade, esse quadro de abertura discursiva, ainda que restrita, reapareceu, naquele momento reorganizado por meio de uma condução didática centrada na pedagogia da pergunta. A correção foi realizada de forma dialógica, com leitura coletiva das questões, comentários orientadores e problematizações que buscavam incitar os estudantes a compreenderem os processos de pensamento mobilizados na avaliação. Na segunda parte da aula, a introdução de imagens projetadas inaugurou uma dinâmica interpretativa distinta, na qual os discentes foram convidados a produzir inferências e sentidos a partir de elementos visuais. Essa proposta ativou de maneira significativa a participação da turma, gerando respostas que articulavam observações, hipóteses e interpretações múltiplas, sempre mediadas pelas provocações reflexivas do professor.

Ainda que essa estratégia amplie o repertório semiótico convocado nas práticas de leitura e promova a construção compartilhada de significados, ela igualmente se manteve circunscrita aos limites da disciplina, não se desdobrando em diálogos com campos como a História, a Geografia, a Sociologia ou mesmo os saberes técnicos próprios da EPT. Assim, a despeito do uso de recursos imagéticos e do incentivo ao pensamento crítico, o gesto interdisciplinar inscrito na atividade aparece apenas como possibilidade latente sugerido, mas não efetivamente realizado.

As aulas subsequentes, dedicadas ao estudo de fonemas, ortografia e, posteriormente, de palavras homófonas e heterográficas, configuraram um cenário metodológico distinto daquele observado nas atividades anteriores. Nesses encontros, prevaleceu uma condução de caráter predominantemente expositivo, na qual o professor transcrevia o conteúdo no quadro e os estudantes o reproduziam em seus cadernos, seguindo estritamente o material didático do educador.

A organização da aula centrou-se na apresentação conceitual dos tópicos gramaticais, sem abertura para problematizações mais amplas ou para a articulação com dimensões sociais, históricas ou culturais da linguagem. Esse direcionamento pedagógico evidenciou uma retomada de práticas tradicionais de ensino de gramática, ancoradas na memorização e na reprodução normativa, que contrastam com o movimento dialógico observado em momentos anteriores.

Nesse contexto, as anotações etnográficas revelam questionamentos que emergem justamente da tensão entre a abordagem prescritiva e as possibilidades formativas que poderiam advir de um tratamento mais expandido da gramática: como desenvolver uma perspectiva interdisciplinar nesse campo? Quais potencialidades o estudo dos fonemas, da variação fonética ou dos fenômenos ortográficos oferece para articulações com outras áreas do conhecimento? Embora tais perguntas mobilizem um horizonte pedagógico mais amplo, a prática observada não se aproximou dessas possibilidades. A aula permaneceu circunscrita ao parâmetro estrutural, sem acionar interfaces com saberes como a História (processos de padronização da escrita), a Sociolinguística (variação fonético-fonológica), a Geografia (distribuição dialetal) ou mesmo os eixos técnicos da formação profissional.

Desse modo, a ausência de uma abordagem interdisciplinar no ensino de gramática não se configura apenas como uma escolha didática pontual, mas como um indicador de um modelo de ensino que reforça fronteiras disciplinares rígidas e limita o acesso dos estudantes a compreensões mais integradas sobre o funcionamento da língua. A gramática, assim tratada, perde a sua potência formativa e reduz-se a um conjunto de regras descontextualizadas, descoladas dos usos reais da linguagem e das práticas sociais que constituem o cotidiano da EPT. Essa delimitação evidencia, portanto, os desafios concretos para a construção de uma pedagogia da linguagem que ultrapasse o viés normativo e aproxime o estudo gramatical das demandas críticas, técnicas e socioculturais inerentes à formação profissional.

Consideradas em conjunto, as observações das aulas de P2 revelam um padrão recorrente. Há, de fato, a existência de práticas pedagógicas que valorizam a participação, o diálogo e a reflexão crítica, mas que permanecem ancoradas em uma lógica disciplinar que

pouco tensiona ou atravessa fronteiras epistemológicas. Trata-se, portanto, de uma interdisciplinaridade em potencial, sustentada por indícios, aproximações pontuais e metodologias que poderiam favorecer articulações mais amplas, mas que não chegaram a se consolidar enquanto prática sistemática. Desse modo, esse cenário evidencia tanto as potencialidades da atuação docente, especialmente no incentivo ao pensamento crítico e na dialogicidade quanto os limites estruturais e formativos que atravessam o cotidiano da EPT, nos quais a interdisciplinaridade se apresenta menos como um processo efetivamente integrado e mais como um horizonte ainda em construção.

A observação da aula introdutória de P3 sobre literatura pós-romântica revelou um cenário pedagógico atravessado por intencionalidades formativas relevantes, mas também por tensões estruturais e operacionais que limitam o alcance crítico da prática docente. As aulas ocorreram na sala de multimídia, espaço equipado com TV e notebook, o que possibilitou ao professor o uso de materiais digitais como ponto de partida para a discussão. O docente mobilizou imagens relacionadas à temática literária com o objetivo de provocar a inferência, o estranhamento e a construção coletiva de significados, aproximando-se, assim, da pedagogia da pergunta ao convidar os estudantes a interpretar as imagens e expressar as suas análises iniciais. Todavia, o potencial dessa estratégia dialógica mostrou-se enfraquecido, pela participação mínima dos estudantes, já que entre os dezesseis presentes, apenas três se engajaram de fato na atividade. Esse dado é particularmente significativo, pois evidencia não apenas uma cultura de baixa responsividade, mas também a insuficiência de mecanismos de envolvimento que mobilizem a turma de modo mais amplo e consistente.

No que se refere ao tratamento do conteúdo, P3 retomou aspectos da vida de Machado de Assis, com destaque para os aspectos raciais, socioeconômicos e intelectuais, como subsídio para contextualizar a literatura pós-romântica. Embora a escolha seja pertinente, sobretudo por reconhecer dimensões sociais e históricas, frequentemente apagadas nas abordagens tradicionais sobre o autor, a exploração dessas temáticas ocorreu de modo superficial. Essa superficialidade, contudo, não pode ser atribuída exclusivamente ao docente, ela dialoga diretamente com a estrutura curricular da EPT, que, ao priorizar as disciplinas técnicas, suprimiu do terceiro ano a oferta da disciplina de História. A ausência desse componente curricular compromete a densidade interpretativa da aula, uma vez que condiciona o professor a suprir, em um curto intervalo de tempo, lacunas formativas que são estruturais e não pontuais. Assim, o potencial interdisciplinar dado pela vida e obra de Machado de Assis, que poderia fomentar discussões sobre relações raciais, desigualdade, modernização do Brasil e circulação

de ideias no final do século XIX, acaba truncado por limitações externas à prática pedagógica imediata.

Esse cenário confirma que a consolidação de práticas interdisciplinares não depende exclusivamente da postura e do comprometimento individual do professor, embora esses elementos sejam fundamentais. Como observa Haas (2007), a interdisciplinaridade pode ser entendida, por um lado, como uma atitude docente caracterizada pela responsabilidade formativa, mas, por outro, também exige transformações estruturais que ultrapassam a esfera da sala de aula. Assim, mesmo quando o docente demonstra abertura ao diálogo e sensibilidade às práticas críticas, essas iniciativas encontram limites concretos impostos pela organização curricular, pelas condições de trabalho e pelas orientações institucionais que regulam a dinâmica pedagógica na EPT.

Outro elemento relevante diz respeito à organização da sequência didática. Todas as turmas de P3 foram instruídas a realizar uma pesquisa prévia sobre Machado de Assis antes da aula. Entretanto, as aulas observadas replicaram exatamente o mesmo roteiro adotado nas demais turmas, o que aponta para uma lógica de padronização que reduz a possibilidade de diálogo com as especificidades das turmas observadas. Essa uniformização fragiliza a construção de uma prática interdisciplinar situada, pois desconsidera as condições concretas de participação, o repertório sociocultural dos estudantes e os sentidos que o grupo poderia atribuir ao conteúdo a partir de suas próprias experiências. Em vez de funcionar como ponto de partida para o tensionamento crítico, a pesquisa prévia converte-se em uma exigência formal, cujo impacto no desenvolvimento da aula é minimizado pela falta de conexão orgânica com as respostas, dificuldades ou interesses demarcados pelos estudantes.

Do ponto de vista interdisciplinar, a aula de P3 revela um paradoxo. Há intenções que dialogam com uma perspectiva mais ampliada da formação, especialmente no reconhecimento de dimensões sociais e raciais da vida de Machado de Assis. Mas a prática efetiva permanece contida nos limites de uma abordagem essencialmente literária. A ausência de História no currículo, aliada ao foco institucional na formação técnica, produz um campo de possibilidades restrito, no qual o professor até tenta inserir elementos de outras áreas, todavia não dispõe das condições institucionais, curriculares ou temporais para desenvolvê-los de forma sistemática. Assim, a interdisciplinaridade aparece não como prática estruturante, mas como lampejo pontual, dependente quase exclusivamente da iniciativa individual do professor e desarticulada de um projeto curricular mais amplo.

Além disso, a baixa participação dos estudantes evidencia outro fator limitador, sendo a responsabilização individual do docente pela ativação da interdisciplinaridade tende a

invisibilizar que práticas integradoras exigem engajamento coletivo, cultura escolar colaborativa e condições objetivas de trabalho pedagógico. A tentativa de P3 em promover análise de imagens e problematização é sintomática de uma busca por estratégias capazes de romper a lógica transmissiva. Entretanto, quando essa iniciativa não encontra ressonância em uma cultura escolar que valorize o pensamento crítico e a expressão discente, ela se dilui, transformando-se em uma prática isolada que, embora bem-intencionada, não consegue alterar significativamente a dinâmica da aula.

Em síntese, as observações da aula de P3 apontam para a existência de tensões profundas entre intenção pedagógica, condições institucionais e participação discente. Ao mesmo tempo em que o professor incorpora elementos da pedagogia da pergunta e reconhece a importância do contexto social e histórico da obra literária, sua atuação permanece condicionada por um currículo que restringe abordagens mais amplas e por uma cultura escolar que, ao priorizar a formação técnica, fragiliza o espaço de construção crítica que a literatura potencialmente oferece. Desse modo, a interdisciplinaridade emerge como possibilidade, mas não se consolida como prática, revelando mais uma vez os limites concretos que atravessam o ensino de Língua Portuguesa na EPT.

Diante do conjunto das observações realizadas, torna-se evidente que a interdisciplinaridade, embora amplamente anunciada como princípio orientador da EPT, ainda se materializa de forma fragmentada, incipiente e profundamente condicionada pelas estruturas que organizam o trabalho pedagógico. As práticas de P1, P2 e P3 revelam tanto esforços individuais quanto limites institucionais que atravessam o ensino de Língua Portuguesa. De um lado, emergem iniciativas de diálogo, mobilização de distintos recursos semióticos e problematizações pontuais. De outro, persistem modelos transmissivos, currículos rigidamente compartimentados, ausência de componentes essenciais e condições de trabalho que desestimulam o planejamento colaborativo e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, a análise evidencia que a interdisciplinaridade não pode ser compreendida como atributo exclusivo da vontade docente, mas como prática situada, dependente de políticas linguísticas, de tempos e espaços institucionais, de culturas escolares e de formações continuadas que legitimem abordagens integradas. Ao iluminar as tensões entre intenção, ação e contexto, as observações demonstram que o ensino de Língua Portuguesa na EPT permanece em um terreno híbrido, no qual coexistem avanços, contradições e potencialidades, ainda não plenamente desenvolvidas. Dessa forma, reconhecer tais nuances é passo fundamental para construir práticas pedagógicas que superem o isolamento disciplinar e consolidem uma

educação linguisticamente crítica, epistemologicamente integrada e efetivamente comprometida com a formação humana e profissional dos estudantes.

Finalizamos a análise dos dados, e, a seguir, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, ao analisar a prática docente entre o dito e o vivido, revelou que a interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica constitui-se como um espaço de tensões epistemológicas, pedagógicas e ideológicas. O fato é que construir uma produção científica a respeito da atuação dos professores desvenda, entre muitas coisas, os desafios de mobilizar o ensino na educação básica, sobretudo, na esfera pública, uma vez que não se restringem a mera mudança metodológica, mas encontram raízes em concepções docentes ainda frágeis. Assim, compreender de que maneira, no trabalho do educador de língua materna, os saberes interdisciplinares são mobilizados de modo que favoreçam a formação crítica e reflexiva dos estudantes, implica transgredir o olhar para além das práticas observáveis, alcançando as dimensões simbólicas e formativas que estruturam o fazer docente.

É pertinente considerar que a elaboração de uma pesquisa de natureza interdisciplinar no campo da linguagem estabelece vínculos diretos com a Linguística Aplicada. Segundo Cavalcanti (1986), as investigações nesse domínio tiveram início com a identificação de problemáticas associadas ao uso e às práticas da linguagem. Com o tempo, passaram a integrar fundamentos teóricos advindos de distintas áreas do saber relacionadas aos temas em análise. Em um momento posterior, o foco deslocou-se para a compreensão dos fenômenos observados na prática, culminando na formulação de propostas metodológicas consistentes. Dessa maneira, entende-se que o percurso da Linguística Aplicada se constitui em uma perspectiva orientada à dimensão prática dos usos linguísticos, amparada por uma base interdisciplinar, ou seja, diferentes campos do conhecimento são mobilizados para compreender as ações de linguagem e, a partir delas, construir caminhos metodológicos coerentes com o fenômeno estudado.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) destaca que as investigações em Linguística Aplicada se orientam pela compreensão da língua como um fenômeno social, histórico, cultural e cognitivo, que se transforma continuamente em função dos contextos e dos sujeitos que dela fazem uso. Sob essa perspectiva é possível ampliar o entendimento sobre a linguagem, deslocando o foco das abordagens estritamente gramaticais para uma visão mais complexa e situada. Desse modo, compreender os fenômenos linguísticos requer reconhecer a língua como prática social e discursiva, atravessada por ideologias, identidades e relações de poder, sendo elementos indispensáveis para pensar um ensino que responda de forma crítica e integrada às exigências do mundo contemporâneo.

Pode-se afirmar que o ensino de língua na contemporaneidade deve ser concebido como um espaço de reflexão, de construção de sentidos e de ampliação das possibilidades de uso da

linguagem em contextos diversos. Como ressaltam Faraco e Zilles (2017), trata-se de formar sujeitos capazes de participar ativamente das interações sociais, desenvolvendo senso crítico, responsabilidade e competência comunicativa para interpretar e produzir sentidos de maneira consciente. Assim, a proposta de um ensino de língua, ancorado na Linguística Aplicada e sustentado por uma abordagem interdisciplinar, deve articular-se com a necessidade de promover experiências formativas que reconheçam a linguagem como instrumento de ação social e de construção coletiva de significados e reforçar a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem a dimensão normativa e abracem a complexidade discursiva que constitui o viver em sociedade.

Desse modo, é possível compreender que as práticas pedagógicas sustentadas por concepções restritivas e normativas da linguagem produzem efeitos profundos sobre a forma como os estudantes se reconhecem como sujeitos de fala. Como aponta Dantas (2015), essas abordagens tendem a fragilizar a autoestima dos aprendizes em relação ao uso de sua própria língua, contribuindo para o fracasso escolar no ensino de Língua Portuguesa e para a perpetuação de concepções falaciosas, ainda fortemente presentes na sociedade. Nesse sentido, a ausência de uma perspectiva interdisciplinar no ensino agrava esse cenário, tendo em vista que impede que a linguagem seja compreendida em sua complexidade social, cultural e histórica. Incorporar a interdisciplinaridade, portanto, significa reconhecer que o trabalho com a língua ultrapassa o domínio gramatical e se articula com outros campos do saber, possibilitando práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis às múltiplas formas de expressão que compõem o universo dos sujeitos.

Na primeira dimensão analítica, que abordou as concepções dos participantes acerca da interdisciplinaridade, verificou-se que a compreensão dos professores sobre esse conceito na Educação Profissional e Tecnológica evidencia tensões significativas entre a teoria e a prática. As análises mostraram que, embora a interdisciplinaridade seja reconhecida discursivamente como um princípio pedagógico relevante, sua apropriação pelos docentes ainda ocorre de modo fragmentado e instrumental, restringindo-se, em muitos casos, a iniciativas pontuais, como projetos isolados ou eventos escolares. As respostas e observações indicam que tal limitação decorre, em grande parte, de lacunas na formação inicial e continuada, que contribuem para a manutenção de uma visão disciplinar e hierarquizada do conhecimento. Desse modo, a ausência de uma concepção teórica consistente acarreta equívocos epistemológicos que conduzem os docentes a práticas educacionais restritas e pouco transformadoras.

Por outro lado, emergem indícios de uma compreensão mais amadurecida e crítica, ainda que minoritária, que reconhece a interdisciplinaridade como um processo relacional,

dinâmico e transformador. Assim, constata-se que o desafio maior não reside apenas na adesão formal à interdisciplinaridade, mas na superação das barreiras epistemológicas e estruturais que dificultam a sua efetivação como prática pedagógica concreta. Torna-se, portanto, necessária uma reformulação dos processos formativos e institucionais, de modo que a interdisciplinaridade se consolide como uma práxis crítica, capaz de integrar saberes, sujeitos e contextos no âmbito da EPT.

No que se refere à atuação em sala de aula, a segunda dimensão analisada, foi possível identificar distintas formas de mobilização da interdisciplinaridade na prática docente. As análises evidenciaram que, em muitos casos, a interdisciplinaridade é concebida de modo pontual e pragmático, limitada a eventos ou projetos específicos, o que reforça a lógica tecnicista ainda presente na Educação Profissional e Tecnológica. Essa compreensão utilitarista tende a reduzir o ensino de Língua Portuguesa a um instrumento de adaptação às demandas imediatas do mercado de trabalho, esvaziando seu potencial formativo e crítico.

Contudo, a partir de algumas pontuações, emergem experiências que concebem a linguagem como prática social e reconhecem a interdisciplinaridade como exigência epistemológica, articulando saberes locais e globais, técnicos e humanísticos. Nessa perspectiva, o ensino de língua passa a ser compreendido como prática de liberdade, voltada à leitura e à transformação do mundo. Assim, as práticas observadas expressam mais do que escolhas metodológicas, pois revelam diferentes projetos de formação que se contrapõem, isto é, de um lado, uma pedagogia da adaptação e da funcionalidade e do outro, uma pedagogia crítica, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma educação linguística capaz de problematizar as condições históricas e sociais que atravessam o cotidiano da EPT.

A terceira análise concentrou-se na forma como os professores articulam os referenciais teóricos da interdisciplinaridade às suas ações concretas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados indicaram que a principal dificuldade não se limita à adesão conceitual, mas à ausência de um processo reflexivo sistemático capaz de relacionar teoria e prática de modo crítico. As respostas e observações mostraram que a interdisciplinaridade, muitas vezes, é concebida como um conjunto de práticas complementares ou experiências pessoais, sem o devido embasamento epistemológico que lhe confira consistência teórica e coerência metodológica. Esse cenário reflete os limites de uma formação docente ainda pautada pela racionalidade técnica, que reduz o fazer pedagógico a uma dimensão instrumental, distanciando-o de um projeto formativo emancipatório.

Outro aspecto importante, por outro lado, foi identificar indícios de resistência e de reconstrução teórica em curso, especialmente nas falas que reconhecem a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa como prática social e política. Assim, a distância entre a ideia de interdisciplinaridade e a sua efetivação pedagógica evidencia que a consolidação da interdisciplinaridade na EPT depende da construção de uma epistemologia docente crítica, sustentada pela reflexão sobre a própria prática e pelo compromisso com a transformação social.

Na última seção analisada, evidenciou-se que a efetivação da interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa encontra resistências que ultrapassam as dificuldades pontuais do cotidiano escolar. As análises revelaram que fatores como a rigidez curricular, a carga horária reduzida e a hierarquia dos saberes na EPT, que privilegia as áreas técnicas em detrimento das linguísticas e humanísticas, não apenas limitam o trabalho docente, mas consolidam uma racionalidade tecnicista que esvazia o sentido formativo da linguagem. Além dessas barreiras objetivas, identificaram-se processos de naturalização das limitações institucionais, que conduzem a posturas de acomodação e resignação diante da impossibilidade de transformação.

Essa internalização das restrições evidencia que a dificuldade de implementar práticas interdisciplinares não se deve apenas à falta de tempo ou de recursos, mas à ausência de uma epistemologia docente crítica, capaz de reconfigurar a linguagem como eixo estruturante da formação. Assim, os desafios apontados traduzem um impasse entre a fala que legitima a interdisciplinaridade e as condições materiais e simbólicas que a inviabilizam, reiterando a urgência de repensar a formação e a prática docente sob uma perspectiva que articule saberes, desloque fronteiras e reconstrua a função social e política da escola na Educação Profissional e Tecnológica.

A dificuldade de efetivação da interdisciplinaridade na prática docente não se explica por fatores isolados, mas pela confluência de limites formativos, institucionais e simbólicos. A fragmentação curricular, a rigidez das estruturas escolares e a hierarquização dos saberes, que privilegia áreas técnicas em detrimento das linguísticas e humanísticas, produzem um cenário pouco favorável à integração de conhecimentos. Soma-se a isso a fragilidade de processos formativos que promovam reflexão crítica sobre a prática, o que contribui para a naturalização de modelos disciplinares e para a reprodução de ações pontuais, esvaziadas de intencionalidade pedagógica transformadora.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível orientar o ensino de Língua Portuguesa para além de abordagens isoladas e normativas, reconhecendo a linguagem como prática social situada. Isso implica articular os conteúdos linguísticos às experiências concretas dos estudantes, aos contextos culturais em que estão inseridos e às condições históricas que

atravessam a Educação Profissional e Tecnológica. Ao integrar diferentes saberes, problematizar os usos sociais da língua e valorizar a diversidade discursiva, o ensino de Língua Portuguesa pode assumir um papel formativo mais amplo, contribuindo para a leitura crítica da realidade e para a construção de sentidos socialmente relevantes.

Dessa forma, reafirma-se que a interdisciplinaridade, mais do que estratégia pedagógica, é horizonte ético, epistemológico e político. A pesquisa demonstrou que, na EPT, a sua concretização exige a reconfiguração das condições de trabalho docente, o fortalecimento da autonomia pedagógica e a reconstrução dos processos formativos a partir da reflexão coletiva sobre a prática. Portanto, somente nesse movimento dialético entre o saber e o fazer, entre o teórico e o vivido, é que a linguagem poderá cumprir a sua função de mediação simbólica entre os sujeitos e o mundo, instaurando um espaço de ensino e aprendizagem que seja, simultaneamente, crítico, criativo e emancipador.

REFERÊNCIAS

AIMARD, P. **A linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANJOS, F. A. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL, Salvador, v. 11, n. 2, p. 123-139, dez. 2017.

ALVES, R. **Por uma educação sensível**. Jandira, São Paulo; Principis, p. 43, 2023.

ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

BARBOSA, D. A competência de educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BICCA JÚNIOR, W. R. **Interdisciplinaridade no Brasil: do conceito à aplicabilidade**. Curitiba: CRV, 2020.

BOCHNIAK, R. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55–69, 1994.

CARDOSO, E. I; LINS, A. B. Lexicultura do Sertão: uma proposta didática para estudantes da educação profissional no semiárido baiano. **Revista do Gelne**, v. 22, n. 1, p. 3-14, 2019.

CASTILHO, A. T. Uma Política linguística para o português brasileiro. In: SILVA, Kleber Aparecido da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) **Políticas linguísticas no Brasil: rumos, contornos, perspectivas e meandros**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CIAVATTA, M. **Memória e temporalidade do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CHAUÍ, M.S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.42, n.1, p. 245-258, jan./mar, 2016.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONCEIÇÃO, G.H.D. Positivismo, política e educação: notas acerca do pensamento político comtiano. **Revista Temas & Matizes**. Paraná, v. 5, n. 9 , p. 43-56, jan./jun, 2006.

CONCEIÇÃO, S. da; SANTOS, M.C. dos. O português é realmente muito difícil? Desmistificando o conceito sobre a língua portuguesa à luz das teorias sociolinguísticas. **Educere et Educere**. Paraná, v. 17, n. 44, p. 106-122, 2022.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DANTAS, S. A. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação mestrado profissional em letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

DINIZ, L. R. A. O conceito de política linguística: reflexões a partir do diálogo entre a história das ideias linguísticas, a análise de discurso e a semântica do acontecimento. In: COSTA, G.; MASSMANN, D. (orgs.). **Linguagem e historicidade**. Campinas: Editora RG, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C.A.; ZILLES, A. M. Para conhecer norma linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10. Ed. Campinas: Papirus, 2002b.

FAZENDA, I. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FELDMAN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMAN, M. G. Formação docente e contexto institucional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29–53, jan./jun. 2008.

FIORIN, J. L. Política linguística no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 221–231, 2000.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28–49, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**. Foz do Iguaçu, v.10, n. 1, p. 41–62, set. 2008.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GARCIA, J. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 209–230, jan./abr. 2012.

GARCIA, M. M; HYPOLITO, Á. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45–56, jan./abr. 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar./abr. 1995.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014, p. 48.

HAAS, C. M. **A interdisciplinaridade na construção de um projeto de universidade: a paixão pela prática**. Tese (Doutorado em Educação). 1996. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

HAAS, C. M. Interdisciplinaridade: uma nova atitude docente. **Olhar de professor**. V. 10, n. 1, p. 179-193, 2007.

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSÉ, M. A. M. Sentido. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JOSGRILBERT, M. F. V. Atitude. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1–15, dez./jul. 2005.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 1–23, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPÉZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Revista Textura**, Canoas, n. 1, 2º semestre. 1999.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77–92, abr. 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1989.

MAGALHÃES, E. M. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. 2000. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial>. Acesso em: 20 jul. 2024.

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

MARTINS, E. C; TAVARES, D. E. A escuta sensível: prática do docente interdisciplinar no ensino médio. **Interdisciplinaridade: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 1–15, 2015.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula de Almeida de (Orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Os espaços tempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em Linguística Aplicada. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 11-33, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **A religação dos saberes: desafios do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes, problemas e outros ensaios**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015.

NÓVOA, A. Espaço aberto: conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. V. 27, p. 1-20, 2022.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I, (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-42.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira como a prática de ensino. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 189-210.

PAIVA, V. L. M. O. **Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PEÑA, M. D. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PENNYCOOK, Al. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9–40, 2008.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3–15, mar. 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. O lugar da ideologia no pensamento de J.L. Austin: Uma sondagem preliminar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 22, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORRÊA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino da língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C. C. (Orgs.) **Língua portuguesa, educação & mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes; ALAB, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Políticas Linguísticas: o que é e do que se trata? In: SILVA, Kleber Aparecido da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) **Políticas linguísticas no Brasil: rumos, contornos, perspectivas e meandros**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2003.

RANGHETTI, D. S. Conceito In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, A. E; COSCARELLI, C. V. **Linguística Aplicada: Ensino de Português**. São Paulo, Contexto, 2023.

SANTOS, V. L. **Ensino de Língua Portuguesa**. 1. Ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalidade da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451–473, 2013.

SILVA, E. B; COSTA, H. R. Interdisciplinaridade: uma questão de atitude. **Revista Temporis(ação)** v. 17, n. 2, p. 27–42, 2018.

SILVA, K A; SANTOS, L. I. S; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, Cáceres, v. 4, n. 8, p. 1–12, 2011.

SOUZA, M. A; SALGADO, P. A. D; CHAMON, E. M. Q. O; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 35, n. 1, p. 4–25, 2022.

SOUZA, F. C. O ser interdisciplinar e a construção simbólica da “cura” nos espaços educacionais. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

TAVARES, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade qual o sentido. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**. Vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 13, n. 39, p. 545–554, dez. 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINDADE, D.F. Interdisciplinaridade. Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T.T (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VIEIRA, R. M. Contributos da didática para o pensamento crítico na educação em Portugal. In: DOMINGUEZ, C. (Org.). **Pensamento crítico na educação: desafios atuais. Critical thinking in education: actual challenges**. Vila Real: UTAD, 2015. p. 210–219.

VEIGA-NETO, A. J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, v. 26, p. 105-119, 1995.

WOLKMER, A.C. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JEQUIÉ, BAHIA

Pesquisador: MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81802624.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.998.395

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa acadêmica pretende, sob o prisma das contribuições teóricas da Linguística Aplicada, investigar e analisar o trabalho do docente de língua portuguesa no contexto da educação profissional e tecnológica em uma escola pública no município de Jequié, na Bahia. A ação docente em sala de aula pode se orientar por diversas práticas pedagógicas. Contudo, no cenário desta pesquisa, propõe-se compreender como o educador de língua materna mobiliza os saberes de forma interdisciplinar, visando a elevação do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes. Para a realização deste estudo, serão utilizados pressupostos teóricos das áreas da Linguística Aplicada, Pedagogia Crítica, Etnográfica, Psicologia e Sociologia relacionados ao exercício docente interdisciplinar. Sob essa ótica, este trabalho visa dialogar com diferentes campos de investigação, a fim de compreender as atitudes durante a prática educacional e as contribuições da interdisciplinaridade na modalidade de educação profissional e tecnológica (EPT). Ademais, os caminhos metodológicos estão ancorados nas premissas da etnografia interpretativa sob o paradigma de análise qualitativa dos dados obtidos por meio de um questionário online e observação de aulas de língua portuguesa, com o objetivo de analisar in loco os acontecimentos pedagógicos da prática educacional. Nesse sentido, diante dos objetivos

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIÉ

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

pretendidos e do cenário deste estudo científico, busca-se apontar como a interdisciplinaridade influencia no ensino e aprendizagem de língua materna, bem como a compreensão que o corpo docente tem sobre a temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se e como no trabalho do educador de Língua Portuguesa da educação básica profissional e tecnológica são mobilizados saberes que transcendam o caráter interdisciplinar elevando o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes.

Objetivo Secundário:

a) Conhecer como o ensino de língua portuguesa foi construído no contexto educacional brasileiro; b) Compreender no trabalho do professor de língua materna quais e como as temáticas de ensino são compreendidas e propostas interdisciplinarmente para os estudantes; c) Verificar se e como as relações interdisciplinares são mobilizadas no processo ensino e aprendizagem de língua materna no trabalho docente

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Reações dos colaboradores: Possivelmente, alguns docentes podem apresentar certa resistência com a presença de um pesquisador analisando a sala de aula e seu trabalho, de modo que desencadeia um desconforto, falta de fluidez, espontaneidade

Benefícios:

Contribuir para o campo de ensino da educação básica na modalidade EPT: A pesquisa pode oferecer novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa na educação profissional e tecnológica, a medida em que evidência as problemáticas apresentando soluções viáveis, bem como a mobilização do processo ensino e aprendizagem sob a ótica interdisciplinar. Novos caminhos na prática educacional: Ao compreender profundamente as práticas de interdisciplinaridade dos professores, os resultados da pesquisa podem mostrar novas estratégias e abordagens para promover uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. Impacto na Política Educacional: Os resultados finais da pesquisa podem sugerir e influenciar novos pensamentos para as políticas educacionais locais, de modo que motive o desenvolvimento de programas de formação continuada e apoio às práticas interdisciplinares. Valorização da participação docente na pesquisa: a participação em um estudo relacionado as suas práticas podem influenciar os professores a conhecer os caminhos da pesquisa e mobiliza-la na sua carreira docente por meio das formações continuadas

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 6.998.395

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL- UESB)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2377612.pdf, postado em 15/07/2024 ok;

declaracaodecompromissogeral.pdf, postada em 19/07/2024 ok;

folhaderosto.pdf, postado em 19/07/2024 ok

instrumentodecoletadedados.pdf, postado em 15/07/2024 okOk

declaracaodeconcordancia.pdf, postado em 15/07/2024 ok;

TCLE.pdf, postado em 15/07/2024 ok;

DeclaracaodeCompromissoGeral.pdf, postado em 15/07/2024 ok;

PROJETO.pdf postado em 15/07/2024 ok;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O (A) pesquisador(a) precisa também estar atenta à seguinte solicitação:

¿ Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.998.395

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil. Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2377612.pdf	19/07/2024 22:48:32		Aceito
Outros	declaracaodecompromissogeral.pdf	19/07/2024 22:47:34	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/07/2024 22:43:09	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2377612.pdf	15/07/2024 15:08:38		Aceito
Outros	instrumentodecoletadedados.pdf	15/07/2024 15:04:14	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Outros	oficio.pdf	15/07/2024 15:00:11	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	15/07/2024 14:58:28	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/07/2024 14:56:34	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodeCompromissoGeral.pdf	15/07/2024 14:50:12	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodeCompromissoGeral.pdf	15/07/2024 14:50:12	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/07/2024 14:47:51	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/07/2024 14:46:47	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/07/2024 14:46:47	MIRIAN CELESTINO DOS SANTOS	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 6.998.395

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 11 de Agosto de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mirian Celestino dos Santos.

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Flavius Almeida dos Anjos.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A INTERDISCIPLINARIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE JEQUIÉ, BAHIA.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

A presente pesquisa busca compreender como a interdisciplinaridade é mobilizada no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica (EPT), com foco na prática educacional do professor de Língua Portuguesa. A relevância deste estudo reside na necessidade de investigar e apresentar discussões pertinentes, além de propor caminhos que possam contribuir para a elevação da qualidade do ensino nessa instituição. A interdisciplinaridade, quando incorporada à pedagogia do educador de língua materna de maneira contextualizada, democrática, eficaz e humana, tem o potencial de enriquecer a experiência educativa, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada à realidade dos estudantes. Assim, esta pesquisa visa não apenas identificar e analisar as práticas docentes, mas também propor estratégias que objetivem aprimorar a atuação docente no contexto da investigação científica proposta, de modo a favorecer um ensino mais dinâmico e inter relacionado com as demandas da contemporaneidade

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar se, e como, o educador de Língua Portuguesa na educação básica profissional e tecnológica mobiliza saberes que transcendem o caráter disciplinar, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e flexível nos estudantes. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa pretende inicialmente examinar a construção do ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional brasileiro. Em seguida, busca-se compreender quais temáticas são abordadas pelo professor de língua materna e como essas são apresentadas de forma interdisciplinar aos alunos. Além disso, visa-se verificar de que maneira as relações interdisciplinares são incorporadas nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna na prática docente. Espera-se que, ao investigar essas questões, a pesquisa contribua para uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas em sala de aula que promovam a interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

P

á

Abaixo encontra-se a descrição das atividades que você realizará caso aceite participar da pesquisa.

1. **Responda um questionário no Google Forms:** Este questionário contém 13 perguntas subjetivas, focadas em sua visão sobre a interdisciplinaridade e ensino de Língua Portuguesa. As perguntas são as seguintes:

- a. O que é interdisciplinaridade?
- b. O que você entende por interdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, e como ela se manifesta na prática?
- c. Quais são, na sua opinião, as características de uma abordagem educacional interdisciplinar?
- d. Você acredita que é importante integrar seus repertórios teóricos das diversas áreas do conhecimento à sua prática docente? Por quê?
- e. Atuar de modo interdisciplinar é útil no contexto da educação profissional e tecnológica? Por quê?
- f. De que maneira a interdisciplinaridade pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino?
- g. Como você avalia o impacto da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem?
- h. Em que medida você incorpora uma perspectiva interdisciplinar em suas aulas?
- i. Quais ações você realiza para promover a interdisciplinaridade tanto na sua prática docente individual quanto na colaboração com colegas de outras áreas do conhecimento?
- j. Você considera importante ensinar a língua portuguesa sob uma abordagem que dialogue com a realidade global? Por que isso é relevante na sua opinião?
- k. Quais são, no contexto da EPT, os principais desafios que você pode destacar para exercer um trabalho docente interdisciplinar no ensino de língua portuguesa?
- l. Como você avalia os desafios de implementar uma abordagem interdisciplinar no ensino da língua materna?
- m. Você acredita que é necessário enfrentar os obstáculos para ensinar língua portuguesa de forma interdisciplinar? Por que?

2. A segunda etapa desta pesquisa consiste na observação não participativa em sala de aula do professor.

O pesquisador realizará a observação não participativa das aulas do professor de Língua Portuguesa, fazendo anotações constantes e documentando detalhadamente as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas. Para complementar essas observações, algumas aulas serão gravadas em áudio, com a finalidade exclusiva de transcrição. É importante destacar que esses áudios não serão utilizados para qualquer outro propósito, como reportagens, documentários, podcasts, publicações em revistas ou outros meios audiovisuais. Essas gravações e anotações servirão para uma análise mais aprofundada das interações em sala de aula, do ensino interdisciplinar e da dinâmica entre o professor e os alunos. Esse material de apoio permitirá identificar como os saberes interdisciplinares são mobilizados no processo de ensino e aprendizagem e como essas práticas contribuem para o desenvolvimento do processo educacional.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O preenchimento do questionário no Google Forms estará disponível para o professor por um período de 30 (trinta) dias, permitindo que o participante responda a qualquer momento dentro desse prazo. No que se refere ao período de observação, sugere-se inicialmente que sejam analisadas 16 aulas do participante. Entretanto, caso esse número seja inadequado para o professor, a pesquisa aceitará a quantidade de aulas que o colaborador puder disponibilizar. Além disso, algumas aulas serão gravadas utilizando um gravador de voz com o único objetivo de realizar transcrições, sem registro de imagem. O participante será previamente informado sobre o dia e o horário das gravações.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O participante poderá escolher o melhor momento para preencher o questionário.

A observação não participativa em sala de aula terá a duração de 50 (cinquenta) minutos, correspondendo ao tempo de uma aula na educação básica da rede estadual da Bahia.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

P

á

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO

☐ MODERADO

☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Reações dos colaboradores: É possível que alguns docentes apresentem certa resistência à presença de um pesquisador analisando a sala de aula e seu trabalho prático, o que pode gerar desconforto, falta de fluidez, espontaneidade e relutância durante a pesquisa.

Cansaço ao responder o questionário: Mesmo que o questionário continha apenas 12 perguntas subjetivas, os colaboradores podem sentir-se fatigados devido ao tempo prolongado necessário para responder às perguntas online. Essa fadiga pode ocorrer por causa da necessidade de concentração contínua, variando conforme o perfil de cada docente.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para minimizar o desconforto do participante com a presença da pesquisadora em sala de aula, serão adotadas as seguintes medidas:

- Reduzir o contato direto ou indireto com os discentes e docentes durante a observação.
- Utilizar o gravador de áudio de forma discreta.
- Armazenar as gravações em uma nuvem restrita, acessível apenas à pesquisadora e aos participantes.
- Empregar nomes fictícios na análise dos dados para garantir o anonimato.
- Sentar-se no fundo da sala e evitar olhar diretamente para o docente durante a prática pedagógica.

Quanto ao questionário, a pesquisa aceitará as respostas dos colaboradores de forma íntegra, sem questionamentos, sugestões ou orientações sobre como as respostas devem ser apresentadas. O colaborador terá total liberdade para fornecer as respostas que considerar adequadas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

☐ **Contribuição para o ensino EPT:** A pesquisa visa inovar o ensino de Língua Portuguesa na educação profissional e tecnológica, identificando as problemáticas existentes e oferecendo soluções interdisciplinares adequadas ao contexto.

☐ **Novas abordagens educacionais:** Ao compreender melhor as práticas interdisciplinares dos professores, a pesquisa pode sugerir estratégias inovadoras para promover uma aprendizagem mais integrada e contextualizada no âmbito da EPT.

☐ **Impacto na política educacional:** Os resultados da pesquisa podem influenciar políticas educacionais locais, apoiando a implementação de programas de formação continuada e o incentivo a práticas pedagógicas interdisciplinares.

☐ **Valorização da pesquisa pelo docente:** A participação no estudo pode motivar os professores a integrar a pesquisa em suas práticas educacionais, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e aprimorando a qualidade do ensino.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

À comunidade: Melhoria na qualidade da educação oferecida, resultando em profissionais (estudantes da EPT) mais bem preparados e integrados às questões sociais.

À universidade: Abertura para novas perspectivas de pesquisa e possíveis investigações científicas baseadas nos resultados do estudo.

À EPT: Novas abordagens para a educação profissional e tecnológica, contribuindo para que a sociedade reconheça a importância deste campo de ensino e desafie os preconceitos existentes.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

P

á

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Mirian Celestino dos Santos

Endereço: Lot. Itamarati, Vitória da Conquista -BA Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL)

Fone: (77) 3424-8695/ E-mail:ppgcel@uesb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐
☐

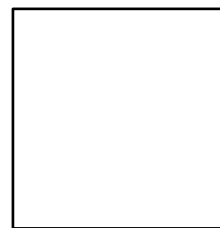
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

JEQUIÉ BA, 20 de agosto de 2024.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

JEQUIÉ BA, 29 de agosto de 2024.

Assinatura do(a) pesquisador

O e-mail do participante [REDACTED], foi registrado durante o envio deste formulário.

Declaro, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os devidos fins, que estou ciente e termos e condições estabelecidos. Compreendo os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis riscos e benefícios envolvidos, bem como a garantia de confidencialidade e a liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Logo, estou ciente e *

☒ CONCORDO em participar da pesquisa

☐ DISCORDO em participar da pesquisa

Seu nome completo: *

[REDACTED]

Há quantos anos você ministra aulas de Língua Portuguesa no CEEP Régis Pacheco? *

Há 8 anos

Até que nível de formação acadêmica você concluiu? (por ex: especialização, mestrado, doutorado, etc.) *

Doutorado

Onde você realizou sua graduação em licenciatura em Letras? Em caso de ter cursado pós-graduação, qual(is) instituição(ões) você realizou essa(s) formação(ões)?

UESB, graduação. UFBA, doutorado.

Perguntas

Nesta seção, convidamos você a compartilhar suas impressões e pensamentos de forma pessoal e autêntica sobre as questões apresentadas. Solicitamos que suas respostas sejam dadas sem o auxílio de recursos digitais ou analógicos, para garantir a autenticidade de suas reflexões e evitar qualquer artificialidade durante a análise de dados.

o que é interdisciplinaridade? *

A integração de áreas do conhecimento para estudo de um objeto

O que você entende por interdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, e como ela se manifesta na prática? *

O diálogo entre disciplinas dentro de um eixo profissional. Manifesta-se, normalmente, a partir de projetos, feiras etc.

Quais são, na sua opinião, as características de uma abordagem educacional interdisciplinar? *

Integração, responsabilidade compartilhada, compromisso com a aprendizagem, dentre outras.

Você acredita que é importante integrar seus repertórios teóricos das diversas áreas do conhecimento à sua prática docente? Por que? *

Certamente. Não concebo aprendizagem significativa sem articulação e contribuições de outras áreas do conhecimento.

Atuar de modo interdisciplinar é útil no contexto da educação profissional e tecnológica? Por que? *

Sem dúvidas. A formação e capacitação do indivíduo requer conceber o aluno um indivíduo em sua integralidade.

De que maneira a interdisciplinaridade pode contribuir para elevação da qualidade do ensino? *

O ensino precisa fazer sentido para que haja aprendizagem, logo, a contextualização e o empirismo devem ser peças primordiais para que a aquisição do conhecimento seja uma realidade.

Como você avalia o impacto da interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem? *

Muito positivo, uma vez que contribui para a expansão das experiências de aprendizagem.

Em que medida você incorpora uma perspectiva interdisciplinar em suas aulas? *

Medianamente.

Quais ações você realiza para promover a interdisciplinaridade tanto na sua prática docente individual quanto na colaboração com colegas de outras áreas do conhecimento? *

Propondo, nas ACs, abordagens colaborativas entre colegas de outras áreas.

Você considera importante ensinar a língua portuguesa sob uma abordagem que dialogue com a realidade global? Por que isso é relevante na sua opinião? *

Nenhum conhecimento será significativo se não passa pela realidade do educando. Porque essa é a única maneira de alcançar a efetividade do processo ensino-aprendizagem.

Quais são, no contexto da EPT, os principais desafios que você pode destacar para exercer um trabalho docente interdisciplinar no ensino de língua portuguesa? *

A falta de adesão de alguns professores que resistem para saírem de suas zonas de conforto, de suas práticas tradicionais.

Como você avalia os desafios de implementar uma abordagem interdisciplinar no ensino da língua materna? *

Grandes desafios, porém, mais que necessários.

Você acredita que é necessário enfrentar os obstáculos para ensinar língua portuguesa de forma interdisciplinar? Por que? *

É crucial! Porque o mercado de trabalho tem requerido indivíduos que detenham habilidades múltiplas.

Seção sem título

Muito obrigada por sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

O e-mail do participante ([REDACTED]), foi registrado durante o envio deste formulário.

Declaro, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os devidos fins, que estou ciente e termos e condições estabelecidos. Compreendo os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis riscos e benefícios envolvidos, bem como a garantia de confidencialidade e a liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Logo, estou ciente e *

☒ CONCORDO em participar da pesquisa

☐ DISCORDO em participar da pesquisa

Seu nome completo: *

[REDACTED]

Há quantos anos você ministra aulas de Língua Portuguesa no CEEP Régis Pacheco? *

11 anos

Até que nível de formação acadêmica você concluiu? (por ex: especialização, mestrado, doutorado, etc.) *

Graduação. Especialização incompleta.

Onde você realizou sua graduação em licenciatura em Letras? Em caso de ter cursado pós-graduação, qual(is) instituição(ões) você realizou essa(s) formação(ões)?

Graduação ocorreu na UESB Jequié.

Perguntas

Nesta seção, convidamos você a compartilhar suas impressões e pensamentos de forma pessoal e autêntica sobre as questões apresentadas. Solicitamos que suas respostas sejam dadas sem o auxílio de recursos digitais ou analógicos, para garantir a autenticidade de suas reflexões e evitar qualquer artificialidade durante a análise de dados.

o que é interdisciplinaridade? *

É o ato de tratar de diferentes temas dentro da mesma oportunidade.

O que você entende por interdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, e como ela se manifesta na prática? *

Entendo que é aproveitar as ramificações possíveis de alguns temas clássicos para discutir assuntos que também são essenciais a formação do aluno, mas que não estão na ementa. Por exemplo, ao falar da história da língua portuguesa, aproveitar o mote para falar de processos de colonização atuais.

Quais são, na sua opinião, as características de uma abordagem educacional interdisciplinar? *

Escuta do aluno;
Comparar passado com presente;
Observação da realidade;

Você acredita que é importante integrar seus repertórios teóricos das diversas áreas do conhecimento à sua prática docente? Por que? *

Sim. O fato de ser professor de língua portuguesa, não me exclui de todas as vivências sociais. Ou seja, sou pessoa que faz cálculos, que usa tecnologia, que presenciou eventos históricos, econômicos e sociais, e muito mais.

Atuar de modo interdisciplinar é útil no contexto da educação profissional e tecnológica? Por que? *

A escola é diversa. Diversa também são os cursos ofertados por ela. Dessa forma, não podemos prever se o egresso irá atuar na área de formação. Logo, é preciso ofertá-lo possibilidades. E a interdisciplinaridade é um dos caminhos.

De que maneira a interdisciplinaridade pode contribuir para elevação da qualidade do ensino? *

Trazendo possibilidades diversas de interação com a realidade no mundo do trabalho.

Como você avalia o impacto da interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem? *

Ela dá a chance do aluno ou egresso da EPTNM pensar "fora da caixinha".

Em que medida você incorpora uma perspectiva interdisciplinar em suas aulas? *

Trazendo conteúdos muito utilizados no mundo do trabalho, tais como: comunicação para o mundo do trabalho; comportamento empresarial; escrita de documentos oficiais e comerciais, trazendo relatos de minha vivência onde a linguagem abriu ou fechou portas.

Quais ações você realiza para promover a interdisciplinaridade tanto na sua prática docente individual quanto na colaboração com colegas de outras áreas do conhecimento? *

As semanas dos eixos realizadas anualmente; a Feira tecnológica e científica realizada anualmente; fazendo parcerias com colegas em conteúdos que casam, a exemplo da disciplina de marketing e o conteúdo de funções da linguagem.

Você considera importante ensinar a língua portuguesa sob uma abordagem que dialogue com a realidade global? Por que isso é relevante na sua opinião? *

Considero. A escola precisa ser parte da vida profissional do aluno e não a preparação para ela.

Quais são, no contexto da EPT, os principais desafios que você pode destacar para exercer um trabalho docente interdisciplinar no ensino de língua portuguesa? *

Engessamento da programação de carga horária escolar; motivação e interesse dos educandos e colegas comprometidos com o trabalho docente.

Como você avalia os desafios de implementar uma abordagem interdisciplinar no ensino da língua materna? *

É uma tarefa árdua que precisa ser inserida paulatinamente e reavaliada constantemente.

Você acredita que é necessário enfrentar os obstáculos para ensinar língua portuguesa de forma interdisciplinar? Por que? *

Sim.

Trabalhar interdisciplinaridade aproxima a vida futura do aluno a atual realidade.

Seção sem título

Muito obrigada por sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

O e-mail do participante [REDACTED] foi registrado durante o envio deste formulário.

Declaro, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os devidos fins, que estou ciente e termos e condições estabelecidos. Compreendo os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis riscos e benefícios envolvidos, bem como a garantia de confidencialidade e a liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Logo, estou ciente e *

☒ CONCORDO em participar da pesquisa

☐ DISCORDO em participar da pesquisa

Seu nome completo: *

[REDACTED]

Há quantos anos você ministra aulas de Língua Portuguesa no CEEP Régis Pacheco? *

Dezessete (17) anos.

Até que nível de formação acadêmica você concluiu? (por ex: especialização, mestrado, doutorado, etc.) *

Mestrado Acadêmico.

Onde você realizou sua graduação em licenciatura em Letras? Em caso de ter cursado pós-graduação, qual(is) instituição(ões) você realizou essa(s) formação(ões)?

Graduação em Letras: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialização em Literatura e Ensino de Literatura: UESB. Mestrado Acadêmico em Literatura e Diversidade Cultural: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Perguntas

Nesta seção, convidamos você a compartilhar suas impressões e pensamentos de forma pessoal e autêntica sobre as questões apresentadas. Solicitamos que suas respostas sejam dadas sem o auxílio de recursos digitais ou analógicos, para garantir a autenticidade de suas reflexões e evitar qualquer artificialidade durante a análise de dados.

o que é interdisciplinaridade? *

Conceito que busca a confluência entre conteúdos de dois ou mais componentes curriculares, promovendo ao estudante uma visão mais ampla a respeito das temáticas abordadas.

O que você entende por interdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica, e como ela se manifesta na prática? *

Na educação profissional e tecnológica entendo como uma necessidade pedagógica que proporcione uma formação mais integral, buscando no estudante sua constituição enquanto agente humano e ser social. Na prática pode se manifestar por meio de projetos, criação de currículos integrados, aulas colaborativas entre componentes distintos.

Quais são, na sua opinião, as características de uma abordagem educacional interdisciplinar? *

Utilização de conteúdos integrados, realização de projetos, abordagem dialógica, contextualizações com o mundo real, uso do pensamento crítico.

Você acredita que é importante integrar seus repertórios teóricos das diversas áreas do conhecimento à sua prática docente? Por que? *

Sempre acreditei. Porque entendo como algo vantajoso e necessário para a formação do estudante. Vale aqui ressaltar que a interdisciplinaridade será mais ou menos utilizada de acordo com o caráter do conteúdo abordado.

Atuar de modo interdisciplinar é útil no contexto da educação profissional e tecnológica? Por que? *

É útil e importante. Porque proporciona uma educação mais significativa e abrangente. Formar o estudante não apenas para executar tarefas técnicas, mas também capaz de produzir, transformar e ser crítico diante das situações sócio-históricas que se apresentam na realidade.

De que maneira a interdisciplinaridade pode contribuir para elevação da qualidade do ensino? *

Na medida em que torna o processo ensino e aprendizagem promotor de: pensamento crítico, criatividade, desenvolvimento de melhores interações pessoais, ações colaborativas, associação conteúdo e prática.

Como você avalia o impacto da interdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem? *

Positivo.

Em que medida você incorpora uma perspectiva interdisciplinar em suas aulas? *

Dependerá muito do conteúdo abordado. Por exemplo, ao trabalhar com literatura existe uma interdisciplinaridade muito inerente com história, sociologia, filosofia, arte. Na compreensão e produção de texto dissertativo-argumentativo, há um leque amplo de integração com conteúdos diversos (geografia, história, estatística, atualidades).

Quais ações você realiza para promover a interdisciplinaridade tanto na sua prática docente individual *
quanto na colaboração com colegas de outras áreas do conhecimento?

Primeiro procuro fazer, sempre que possível, um plano de aula que possa dialogar com conteúdos de outros componentes curriculares. Também me integro na realização de projetos promovidos dentro do Centro ou em alguma proposta de interação educacional com outro colega de área diferente da minha.

Você considera importante ensinar a língua portuguesa sob uma abordagem que dialogue com a *
realidade global? Por que isso é relevante na sua opinião?

Sim, muito importante. Ao trabalhar com a língua materna é de fundamental importância entender que esse mecanismo comunicacional é algo vivo e extremamente interativo, passível de ser um instrumento poderoso na compreensão e transformação da realidade social. Fazer com que o estudante compreenda tal importância, compreenda que o idioma não pode ser considerado algo isolado do mundo real, é uma das principais atribuições do ensino da língua portuguesa.

Quais são, no contexto da EPT, os principais desafios que você pode destacar para exercer um *
trabalho docente interdisciplinar no ensino de língua portuguesa?

Certamente o principal está na diminuição da carga horária de língua portuguesa dentro do contexto da Educação Profissional. Outro grande desafio é proporcionar ao estudante uma formação mais abrangente e crítica, uma formação que ultrapasse o fazer e o pensar tecnicistas.

Como você avalia os desafios de implementar uma abordagem interdisciplinar no ensino da língua *
materna?

Tudo relacionado à educação brasileira sempre será um grande desafio, e o ensino da língua materna não é uma exceção. Entendo que é importante e necessário o enfoque interdisciplinar no ensino da língua, mas compreendo também que tudo acontece dentro da medida do possível. Não há, por exemplo, como expandir tanto a proposta com uma carga horária de três aulas semanais para cumprir todas as vertentes de abordagem dentro do ensino de língua portuguesa.

Você acredita que é necessário enfrentar os obstáculos para ensinar língua portuguesa de forma *
interdisciplinar? Por que?

Necessário sempre será. Porque os maiores beneficiados dentro do processo são o estudante e uma melhor qualidade de ensino.

Seção sem título

Muito obrigada por sua colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES

Observações das aulas de P2

AULA – 03/09/2024

Turma: 1º ano – Logística

Duração: 2 horários

Tema: Fonema

Metodologia:

- O professor copiou no quadro o conteúdo e os estudantes deveriam transcrever no caderno.
- A aula foi, predominantemente, expositiva;
- Utilizou-se um livro didático como principal recurso;
- Houve explicação sobre os elementos que compõem o estudo sobre fonemas;
- Representação do fonema na escrita;
- Exemplos no quadro
- Exercícios de leitura

Anotação no quadro:

(representação gráfica de fonemas)

Observações gerais:

- Surgiu, novamente, a pergunta: **Como desenvolver uma abordagem interdisciplinar no ensino de gramática?**
- Questionou-se as possibilidades reais desse ensino favorecer conexões com outros componentes do curso técnico.
- A aula apresentou pouca relação com áreas externas à língua portuguesa.

3. AULA 10/09/2024

Turma: 1º Logística A

Duração: 2 horários

Tema: Correção da Avaliação 2

Objetivo:

- Discutir atividades da unidade e realizar a correção coletiva.
- Leitura das questões e apontamentos do professor.

Aspectos observados:

- Houve uso da **pedagogia da pergunta**, ainda que de forma pontual; o professor questionava e os estudantes respondiam.

- Tentativa de interdisciplinaridade com Ciências da Natureza: mencionou o exemplo do “*bolo solado*” para explicar fenômenos linguísticos (o que demonstra relação frágil com o conteúdo).

- Celulares não foram utilizados.

Parte 2 da aula – Início da 3ª unidade

- Utilização de imagens projetadas para interpretação.
- Estudantes realizaram inferências.
- Alta participação oral.
- Os estudantes expuseram seus processos de pensamento, o que foi valorizado.

Anotações adicionais:

- A aula se manteve restrita ao conteúdo de Língua Portuguesa.
- O professor demonstrou abertura para escutar as contribuições dos estudantes.
- Houve conexão entre o conteúdo linguístico e elementos históricos (ex: nomes de países).
- Sinalizou-se presença de interdisciplinaridade *implícita*, principalmente com História e Geografia.
- A interação professor–aluno foi constante.
- A turma contava com 8 alunos.

4. AULA – 17/09/2024

Turma: 1º A – Logística

Organização da sala:

- Cadeiras em semicírculo.
- Aula expositiva dialogada.
- Quadro utilizado para anotações.

Tema: Leitura e discussão do livro “Preconceito linguístico: o que é, como se faz”

Objetivo:

- Discutir os tópicos do livro da unidade.
- Realizar leitura coletiva e debate.

Dinâmica observada:

- O professor dividiu a leitura dos capítulos entre os estudantes.
- Incentivou o debate, promovendo questionamentos críticos.
- Os alunos eram instigados a complementar respostas com suas vivências.
- Houve forte presença da **pedagogia da pergunta**.

- O professor fazia conexões com áreas da vida cotidiana e com o contexto do curso.

2ª parte da aula:

- Longo tempo de leitura silenciosa.
- Aula expositiva com apoio de slides.
- Tema: **Variação linguística**.
- Expressão registrada: “Vamos lá, voltando para o conteúdo”.

Anotações adicionais

- Ambiente favoreceu o diálogo pela disposição semicircular das cadeiras.
- Livro escolhido proporcionou discussões pertinentes ao contexto da EPT.
- Postura docente incentivou argumentação e pensamento crítico.
- Estudantes foram estimulados a relacionar teoria e experiências pessoais.
- Pedagogia da pergunta utilizada de forma constante.
- Debate fluido, com participação moderada dos alunos.

Observações das aulas de P3

Data: 09/09/2024

Turma: 3º A ADM

Horário: (não anotado)

Tema / Atividade

- Organização da apresentação / atividade.
- Uso de slide.
- Utilização de trechos de texto na atividade.

Estratégias Metodológicas Observadas

- Uso de slides e/ou projetor.
- Textos impressos.
- Perguntas reflexivas sobre o texto.
- Solicitação de que os alunos expressassem o que entenderam e relacionassem com sua própria vivência.

Comportamento e Participação dos Alunos

- Alunos mostraram-se dispersos em diversos momentos.
- Participação limitada: poucos alunos se manifestaram espontaneamente.
- Observou-se dificuldade em manter atenção durante a explicação.

Análise da Aula

O ensino seguiu um padrão expositivo-dialogado, porém alguns alunos demonstraram dificuldade de acompanhamento. Houve tentativa de relacionar o texto com a realidade social e familiar dos estudantes, embora a participação ainda tenha sido baixa.

Data: 10/09/2024

Turma: 3º A ADM

Tema: Introdução ao Realismo / Literatura Pós-Romântica

Objetivo da Aula

- Introduzir o movimento realista.
- Relacionar literatura com aspectos sociais e artísticos.
- Utilizar recursos imagéticos para facilitar a compreensão.

Recursos Utilizados

- Sala de multimídia.
- TV, notebook e materiais digitais.
- Imagens temáticas relacionadas ao Realismo.

Procedimentos Observados

- O professor apresentou imagens e incentivou os alunos a interpretá-las.
- Houve questionamentos direcionados à turma.
- Os alunos foram estimulados a emitir opiniões e refletir sobre as imagens.
- Apenas 3 estudantes participaram de forma mais ativa; a maioria permaneceu em silêncio.

Observações sobre o Comportamento dos Estudantes

- Alta dispersão dos alunos.
- Baixo engajamento coletivo.
- Alguns estudantes interagiram quando provocados por perguntas mais diretas.

Conteúdos Trabalhados

- Contexto histórico do Realismo.
- Características do período.
- Vida de Machado de Assis (citada como exemplo, porém não explorada profundamente).

Interdisciplinaridade que aconteceu (mesmo que de forma limitada):

- Uso de imagens para interpretar a estética do período permitiu aproximação com Artes Visuais.
- Discussões sobre o contexto histórico do Realismo estabeleceram breve diálogo com História.
- As relações entre literatura e sociedade abriram espaço para uma possível conexão com Sociologia, ainda que não explorada.

Interdisciplinaridade que deixou de acontecer:

- As conexões com História e Artes foram superficiais e não desenvolvidas como parte estruturada da aula.
- A abordagem sociológica do Realismo (crítica social, representação da burguesia, desigualdade) não foi mobilizada.
- Machado de Assis foi mencionado sem articulação com seu contexto histórico, político ou racial — o que impediria uma interdisciplinaridade mais robusta com Sociologia, História e Estudos Culturais.
- A pouca participação dos estudantes reduziu oportunidades de construção coletiva que favoreceria integração de saberes.
- A aula, apesar de visualmente rica, manteve-se predominantemente expositiva e centrada apenas na disciplina de Literatura.

Observações das aulas de P1

Turma: 3º Segmento A

Duração: 2 horários

Tema: Discussões sobre integração e contextualização do conteúdo

Metodologia:

- Trabalho em grupo para elaboração e discussão de atividades.
- A professora incentivou diálogo coletivo.
- Tentativa de contextualização temática.

Aspectos observados:

- A prática de contextualização não resultou em conexões efetivas com a realidade dos estudantes.
- Não houve integração com outras áreas do conhecimento.
- Observou-se desarticulação entre os professores, dificultando ações interdisciplinares.
- Alguns alunos permanecem dispersos e utilizam o celular frequentemente.

Observações gerais:

- A aula sinaliza desafios significativos para implementar interdisciplinaridade no contexto observado.
- Os estudantes demonstram dificuldades em estabelecer vínculos entre tema estudado e experiências de vida.
- Indica-se necessidade de fortalecer práticas de ensino contextualizado.

Aspectos registrados:

- A abordagem ainda se aproxima de um modelo tradicional.
- Estudantes ficam centrados na explicação da professora.
- A pedagogia da pergunta aparece de forma limitada.
- A interdisciplinaridade não ocorre com intensidade e especificidade.
- Observa-se dificuldade em complexificar visões de mundo.
- Uso excessivo de celular prejudicou parte da turma.

