

INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO PARÁ

Laissy Taynã da Silva Barbosa
Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Tocantins - Brasil
Laissy.barbosa@mail.uft.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-7779-3094>

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantins - Brasil
Selma.barbosa@ufnt.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>

Maria José de Pinho
Universidade Federal do Tocantins, Tocantins - Brasil
mjppgon@uft.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

RESUMO: Neste ensaio, apresentamos uma reflexão analítica sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do Documento Curricular do Estado do Pará, sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Para tanto, buscamos como suporte autores que tratam de temas concernentes à interdisciplinaridade, como Moraes (1997), Fazenda (2006), Japiassu (1976), Passos e Pinho (2018), bem como pesquisadores da área do ensino de línguas, como Pennycook (2007), Kumaradivelu (1997) e Paiva (2014). A partir da análise, compreendemos que os termos “interdisciplinar” e “interdisciplinaridade” são apresentados de forma crucial nos princípios da política educacional do documento curricular paraense. Este recomenda o uso de materiais autênticos para ensinar a Língua Inglesa como prática social, de modo que a abordagem comunicativa é enfatizada como *mister*, ou seja, a escolha indicada de abordagem para o ensino da língua. Outrossim, os documentos curriculares estaduais também recebem duras críticas, a exemplo da BNCC. É preciso que se entenda, porém, a necessidade de se motivar os educadores a transitarem e dialogarem com outros componentes curriculares, tendo em vista promover o desenvolvimento de uma formação integral, interdisciplinar e mais crítica aos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Curricular Paraense. Interdisciplinaridade. Língua Inglesa.

INTERDISCIPLINARITY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A READING OF THE CURRICULAR PROPOSAL FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN PARÁ

ABSTRACT: This essay aims to present an analytical reflection on the English Language for Middle School Education, based on the Pará Curricular Document and from an interdisciplinary bias. Therefore, we based it on authors who research interdisciplinarity, such as Moraes (1997), Fazenda (2006), Japiassu (1976), Passos and Pinho (2018), as well as researchers about language teaching as Pennycook (2007), Kumaradivelu (1997), and Paiva (2014). Based on the analysis, we realized that the words interdisciplinary and interdisciplinarity are crucial to the principles of paraense educational politics. This document also recommends using authentic materials for teaching the English language as a social practice, in a way that the communicative approach is emphasized as *mister*, the approach recommended to teaching the English language. Furthermore, curricular documents had harsh criticism, such as BNCC. However, it is necessary to understand the need to motivate teachers to build a network and dialogue with other curricular subjects to promote the development of students' integral, interdisciplinary, and, more critical formation.

KEYWORDS: Paraense Curricular Proposal. Interdisciplinarity. English Language.



INTRODUÇÃO

O tempo presente é entendido por Santos (1995) como de transição, devido à complexidade e ambiguidade das relações e dos espaços. Entendemos que o efeito desses fenômenos sociais e geopolíticos¹ são refletidos nas experiências de vida, de modo que o processo de construção dos currículos escolares também precisa movimentar essas diversas faces da contemporaneidade. Tomamos como contexto e exemplo o estado do Pará, que possui uma grande extensão territorial², sendo o terceiro maior do Brasil, cortado por rios, parte da Amazônia Legal, com diversidade de povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Está também envolto em disputas de terras, movimentos sociais e (i)migrações que compõem as diversas facetas culturais e geográficas.

Partimos, aqui, do pressuposto de que o que é ensinado nas escolas paraenses precisa mobilizar questões que possuem efeito nas relações sociais, identitárias e de poder dentro da sociedade. Este trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca do ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da Proposta Curricular do Estado do Pará, sob a perspectiva da interdisciplinaridade. O documento paraense foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará, nos termos da Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018, e foi publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, em 2019, com o intuito de orientar e redefinir o currículo das escolas do Estado.

Este trabalho, de cunho ensaístico, parte de uma reflexão analítica de um documento prescritivo a nível estadual, a saber, a proposta curricular dos anos finais paraense, com ênfase no componente curricular Língua Inglesa. Apresentamos, portanto, um leque de ideias que englobam os paradigmas tradicional e emergente, que abriram caminho para a interdisciplinaridade. Logo depois, apontamos uma síntese do processo de construção do Documento Curricular do Pará para, assim, traçar uma reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, tecemos algumas considerações a partir da leitura crítica do documento paraense, que não são conclusivas a respeito do tema, visto que diversos atores formam e transitam na comunidade escolar, o que faz com que os paradigmas sejam sempre revisitados, repensados e reformulados.

POR UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

De acordo com Passos e Pinho (2018), os Paradigmas Educacionais Tradicional e Emergente orientam a prática educativa em todos os níveis de ensino do Brasil. Tais paradigmas são padrões compartilhados que permitem explicar certos aspectos da realidade (Moraes, 1997). Tendo isso em vista, Passos e Pinho (2018) afirmam:

1 Tendo essa perspectiva em vista, destacamos que o mundo tem sido atravessado por fenômenos como desenvolvimento tecnológico, redes sociais, efeitos climáticos, diversidade de identidade e no mundo do trabalho, movimentos sociais, entre outros que marcam as vivências da contemporaneidade.

2 Segundo o IBGE, o estado do Pará é o segundo maior estado do Brasil, com uma extensão territorial de 1.247.955,238 km² e população de 8.120.131 pessoas. Mais informações, acesse o site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em 15 jul, 2024.

O primeiro [tradicional] se caracteriza por uma pedagogia linear, a partir dos ideais cartesianos do século XVI. O segundo [emergente] apresenta uma alternativa além do que estabelece o modelo tradicional, apresentando novas propostas que podem fazer a diferença quando se trata de ensinar na perspectiva de uma pedagogia libertadora, conforme Freire (1968). (Passos; Pinho, 2018, p. 437-438).

Em termos gerais, no Paradigma Educacional Tradicional, há um modelo de escola, professor, aluno, currículo e avaliação baseado na rigidez de ensino tradicional: o professor, nesse caso, é considerado o detentor do conhecimento, e o estudante deve ler, ouvir e reproduzir o que foi transmitido pelo mestre, como uma tábula rasa a ser preenchida, sem que se leve em conta as vivências ou o contexto no qual ele está inserido. As áreas de conhecimento, dentro desse paradigma, tornam-se fragmentadas e não há o intuito de trabalhar em conjunto para construir uma aprendizagem significativa, considerando apenas o currículo escolar que, muitas vezes, é engessado e não envolve as experiências do educando.

No caso do Paradigma Emergente, há propostas para alterar essa relação verticalizada e arbitrária na escola. Tal paradigma parte do pressuposto de que a ciência cartesiana, que sustentava o Paradigma Tradicional, mudou: as ciências naturais devem ser estudadas também considerando o social, e um objeto precisa ser pesquisado a partir de diferentes campos teóricos e metodológicos; além disso, não deve haver uma separação abismal e verticalizada entre sujeito da pesquisa e pesquisador (Santos, 1995). Sendo assim, no contexto escolar, o professor atua como instigador pela busca de conhecimento do estudante, bem como orientador no emaranhado de informações que ele pode encontrar pelo caminho. O Paradigma Emergente, desse modo, fomenta novos papéis aos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, o que, por consequência, favorece o trabalho em conjunto das áreas de conhecimento e evidencia o educando como agente ativo, um ser único e singular em sua trajetória e competências, conectado com o coletivo.

Moraes (1995, p. 13) pontua que o Paradigma Emergente “ênfatisa a consciência do estado de interrelação e de interdependência essencial a todos os fenômenos — físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. E, desta forma, também os educacionais, que transcendem fronteiras disciplinares e conceituais”. Nessa perspectiva, este paradigma apresenta a percepção de um mundo complexo que inter-relaciona o todo com as partes e as partes com o todo, consolidando os princípios que permitem apreender o real em toda a sua multidimensionalidade, o que evidencia o foco no aprendiz, que mobiliza emoções e razão para construir conhecimento.

Quando se pensa em possibilidades de trabalhar as disciplinas em diálogo na escola, destacamos Japiassu (1976), que discute a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Segundo ele, na multidisciplinaridade, há uma temática em comum, mas cada componente curricular trabalha a seu modo; na pluridisciplinaridade, há a presença de uma área em comum e uma relação de cooperação entre disciplinas da mesma área; na interdisciplinaridade, há uma ação coordena-

da, de modo que existe cooperação e diálogo entre as disciplinas, bem como é necessário um planejamento em períodos regulares para discutir os acertos e os erros e buscar corrigir o que for necessário.

De acordo com Fazenda (2006), o termo interdisciplinaridade é polissêmico e remonta a um movimento que surgiu na Europa em meados da década de 1960. A autora sugere que tanto causa quanto consequência do referido período pode ter suscitado pautas dos movimentos estudantis, que começaram a ser discutidas com o intuito de reivindicar um novo modelo de escola e de universidade.

A prática interdisciplinar “[...] consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimos esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (Japiassu, 1976, p. 32). Assim, as principais motivações da interdisciplinaridade para os estudantes e docentes apontam para a necessidade de reorientar estudos, bem como de investigar objetivos comuns a partir de diferentes lentes teóricas (Japiassu, 1976).

Sob essa perspectiva, no que diz respeito à postura do professor, Fazenda (2006) destaca que os professores interdisciplinares têm um gosto inerente pelo conhecimento e pela pesquisa. Eles tendem a buscar conhecer seus estudantes de modo que a prática didática seja impulsionada pela realidade e necessidade deles, ou seja, “possuem um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino” (Fazenda, 2006, p. 31). Contudo, a autora pontua que é possível haver desafios a serem superados, tais como trabalho em demasia (planejamento, organização, reuniões etc.), resistência de alguns colegas e gestão escolar e, talvez por isso, o sentimento de solidão ao longo do processo.

Na transdisciplinaridade, por sua vez, há cooperação e diálogo de todas as disciplinas. Para Morin (2005), “[...] Transdisciplinar significa hoje indisciplinar” (Morin, 2005, p. 51), no sentido de não haver uma obediência à fragmentação atual das disciplinas. Nicolescu (1999, p. 16), por sua vez, destaca que “as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares”. Dessa forma, pensa-se em um movimento de interação que transpassa o Ser na perspectiva de uma mudança de atitude e no modo de ver a sociedade. Essa visão ecossistêmica poderia, portanto, vir pelo atravessamento do sujeito por diferentes panoramas das áreas curriculares.

Pensando ainda mais a transdisciplinaridade no contexto educacional, é possível afirmar que o principal desafio consiste em trazer o outro para o diálogo, ou seja, levá-lo a compreender que se trata de um projeto de vida para os alunos e para toda a comunidade escolar, sem sobreposição de tipos e de áreas de conhecimentos. Como destacam Alencar, Santos e Silva (2022, p. 8): “pensa-se em um movimento de inclusão de todos os sujeitos (estudantes, professores e gestores) em prol de um bem comum”, em que o respeito pela vivência de cada sujeito e a cooperação tornam-se elementos primordiais na perspectiva de uma visão de mundo mais complexa.

CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

A construção de uma proposta curricular nacional para cada segmento de ensino escolar surgiu a partir de indícios presentes na Constituição Federal do Brasil, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. O princípio do documento é que ele deve servir como referência para as escolas da rede pública e privada de ensino, de modo que os estados e os municípios elaborem suas próprias propostas curriculares. O processo de construção do Documento Curricular do Pará teve início em período anterior à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que foram feitos, em 2007, alguns debates e encaminhamentos na Rede Estadual de Educação, por meio de Plenárias Municipais e Conferências Regionais de Educação.

O ano seguinte, 2008, foi um marco na construção da Proposta Curricular do Estado do Pará, visto que foram aprovadas as diretrizes, as metas e os objetivos que subsidiariam o Plano Estadual de Educação na Conferência Estadual de Educação. A Secretaria de Educação realizou a primeira reunião de trabalho para a construção da Política Educacional do Estado, tendo como tema “A Educação Básica no Estado do Pará”, bem como a iniciativa de seminários específicos para discutir a Educação Indígena e a Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (Pará, 2019). Nesse período,

[...] foram estabelecidas algumas diretrizes específicas: orientações gerais para o Ensino Fundamental e orientações gerais para o Ensino Médio Integrado e Educação Infantil (construção da política educacional pelo regime de colaboração com os municípios). (Pará, 2019, p. 10).

Com isso, emergiu a necessidade da participação da comunidade escolar para se ter uma perspectiva de vivência da escola, tendo em vista que são os professores, gestores e estudantes que estão, diariamente, transitando nesse ambiente. Nesse sentido, foi realizado um diagnóstico acerca da realidade da relação que a comunidade escolar tem com o currículo escolar, apontando para novas perspectivas e para resultados pretendidos. Os dados foram gerados a partir de grupos de estudos, seminários, bem como rodas de conversas, e foram analisados por um grupo de professores e estudantes de doutorado da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tal movimento resultou, posteriormente, na elaboração do Caderno da Política de Educação Básica do estado do Pará. Devido a questões políticas, as discussões para a construção de um currículo norteador do Pará foram paralisadas e só retomadas em 2011 (Pará, 2019).

A partir dessa retomada, houve a promoção de seminários com a participação de professores de universidades públicas, educadores da rede estadual de ensino, diretores de escolas, alunos e representantes de conselhos escolares, todos organizados em grupos de trabalho para a construção de um documento preliminar de reorientação curricular. Porém, a discussão estagnou-se mais uma vez por questões políticas. No final de 2013, resgatou-se o debate acerca das consequências político-pedagógicas da ausência de um documento curricular.

Em 2014, de acordo com o texto da proposta, foi feito um esboço da Proposta Curricular do Estado do Pará, disponibilizado no portal da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), para que os profissionais da educação pudessem apreciar e/ou fazer contribuições. Paralelamente, o MEC solicitou das secretarias estaduais o encaminhamento de documentos curriculares vigentes para contribuir com a elaboração da BNCC.

Após as contribuições e análise das devolutivas da proposta curricular pelos professores especialistas de áreas, os responsáveis por desenvolver o documento curricular passaram a realizar reuniões internas na SEDUC, envolvendo, na discussão, as diretorias de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda em 2016, houve a segunda consulta pública virtual e, em 2017, a Proposta Curricular do Pará foi homologada.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO PARÁ

Na BNCC, os componentes curriculares que apresentam a comunicação como objeto de estudo, bem como a interação verbal (ou não), foram agrupados na área da Linguagem. Assim, seguindo tal agrupamento, o componente curricular de Língua Inglesa está inserido com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A Proposta Curricular do Pará segue os princípios de organização do documento nacional e também apresenta uma construção histórica do ensino de inglês como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro desde D. João VI, em 1809. O texto também faz uma crítica ao sistema educacional do país, que ora negligencia o ensino de línguas, ora trata de forma indevida, fazendo com que, nas escolas, tal disciplina ainda não propicie o suporte necessário para que os estudantes se comuniquem em uma língua adicional³.

Os termos “interdisciplinar” ou “interdisciplinaridade” aparecem dezenove vezes ao longo do documento paraense (com exceção dos elementos iniciais e referências). Logo no início, aponta-se que um dos princípios basilares da política educacional paraense é a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, de modo que, no desenvolvimento desse tópico, se destacam algumas pressuposições na construção do conhecimento sob essa perspectiva: “1) A realidade do aluno é o campo e horizonte de toda aprendizagem significativa, aquela que tem sentido para a vida; 2) A realidade é sempre dinâmica e construída socialmente; 3) A verdade é relativa, pois o conhecimento depende diretamente da ótica do sujeito que aprende” (Pará, 2017, p. 21). Como se nota, por um lado, compreende-se a interdisciplinaridade como uma possibilidade de partir de uma problemática e/ou experiência da realidade dos estudantes para construir uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968); por outro lado, um contexto de aprendizagem não se configura benéfico a partir do uso de termos como “interdisciplinar” ou “interdisciplinaridade”, pois apontar esta perspectiva como princípio da política educacional não é suficiente para que ela se torne prática da escola.

3 Por uma questão epistemológica, optamos por utilizar “língua adicional” ao invés de “língua estrangeira” e “Língua Franca”, tal como é apresentado nos documentos prescritivos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) utilizam língua estrangeira e a BNCC utiliza Língua Franca, contudo, compreendemos que língua adicional é um termo guarda-chuva para as classificações linguísticas, que não propõe o outro como estranho ou sobrepele línguas. (Ramos, 2021).

Ainda de acordo com o documento, “[...] um currículo interdisciplinar pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a interação de conceitos, objetos, conteúdos entre as diversas áreas do conhecimento e promovam atitudes de cooperação entre os demais segmentos no âmbito escolar” (Pará, 2017, p. 21). Sendo assim, para uma perspectiva interdisciplinar, o agrupamento das disciplinas em searas poderia, nos documentos curriculares, solidificar ainda mais a fragmentação das áreas de conhecimento e dificultar a integração dos saberes. Essa é uma crítica que pode ser feita à própria organização da BNCC, visto que os documentos curriculares estaduais seguem a organização nacional.

Acerca do ensino de Língua Inglesa no contexto atual, o Documento Curricular do Pará afirma que:

A proposta é de despertar no aluno uma percepção de linguagem que *ultrapasse seu caráter instrumental* de meio de expressão e comunicação para que alcance seus significados, conhecimentos e valores; portanto é mister a abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa no qual o aluno desenvolve as quatro habilidades no idioma para situações reais de comunicação, a saber: *Listening* (Escuta), *Reading* (Leitura), *Speaking* (Fala) e *Writing* (Escrita), visando à aprendizagem e dando ênfase à autenticidade, focando o uso real da língua nas práticas comunicativas cotidianas levando em consideração que há grande variedade de materiais autênticos de literatura, CDs, DVDs, notícias, filmes, programas de tevê, folhetos e menus. (Pará, 2019, p. 288, grifos nossos).

Entendemos que a proposta tem o intuito de ultrapassar o caráter instrumental, visto que aprender línguas “[...] não é uma questão de formar hábitos automáticos de estruturas linguísticas, nem de acumular informações gramaticais. É um processo de transformação, de mudança, e que envolve muitos fatores, entre eles a autonomia e a identidade” (Paiva, 2014, p. 151). Nessa perspectiva, o estudante aprendiz de uma língua precisa assumir um papel ativo nas atividades propostas pelo docente ou contexto em que está inserido, visto que novas energias potencializam o aprendizado e, por consequência, proporcionam novas experiências que o capacitam a aprofundar-se em outra língua e/ou a interagir cada vez mais.

Quando se refere a metodologias e abordagens apresentadas, o documento paraense menciona, inicialmente, a metodologia tradicional da gramática/tradução. De acordo com ele,

[...] a gramática/tradução foi a primeira metodologia que servia para ensinar as línguas clássicas, tais como: grego e latim; tal metodologia era voltada, especificamente, para a tradução de textos literários e o domínio da gramática normativa cujos principais instrumentos estavam restritos ao uso do dicionário e dos livros de gramática (Pará, 2019, p. 287).

Assim como é possível deduzir a partir do nome, o método clássico da gramática/tradução fazia uso da tradução como método para o ensino de línguas adicionais, inicialmente grego e latim, passando a incluir as línguas modernas. Tal método enfatizava a

leitura e a escrita como principais habilidades a serem desenvolvidas, tendo como ênfase a precisão das traduções e memorização de palavras, de modo que fica evidente as fissuras no método: a prática de memorização de inúmeras listas de palavras e estruturas ao invés de variedade da linguagem, bem como considerar o compreender e o falar (Brown, 2007).

É preciso destacar que, após a menção ao modelo tradicional da gramática-tradução, o documento faz um salto temporal entre abordagens e metodologias⁴ utilizadas no ensino de línguas e aponta que “[...] *é mister* a abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa no qual o aluno desenvolve as quatro habilidades no idioma para situações reais de comunicação” (Pará, 2017, p. 288, nosso grifo). A partir do excerto sobre o papel da abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa no documento paraense, abrem-se possibilidades para que se questione o porquê de tal documento não fazer referência aos métodos e às abordagens que foram desenvolvidos entre a gramática e a abordagem comunicativa, tendo em vista que tais métodos influenciaram e ainda influenciam o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Harmer (1991) preconiza que a abordagem comunicativa oferece possibilidades de envolver os estudantes em situações de uso real da língua, de modo que a performance do aprendiz seja tão importante quanto o sentido. Em atividades comunicativas, o professor tem o papel de mediador e os estudantes performam ativamente nas escolhas de palavras, estruturas, bem como no que se refere ao propósito da interação. Entretanto, o que se põe em discussão, aqui, é que se optou por colocar em destaque a abordagem comunicativa e que “*é mister*”, ou seja, necessário que a aprendizagem de línguas pelos estudantes de escolas paraenses seja feita a partir da abordagem comunicativa, levando em conta um leque de opções que o docente dispõe e pode eleger a partir da interação com os discentes.

Faz-se necessário, portanto, refletir acerca da mobilização de conhecimentos a partir de uma percepção crítica de cultura e de contextos diversos de ensino. Levantamos, desse modo, a questão de como o documento curricular direciona a prática docente para uma determinada abordagem, quando as discussões sobre o ensino de línguas contemporâneas estão sendo orientadas pelo viés do “pós-método” ou a “morte dos métodos”, tal como discutido por Kumaradivelu (1994) e Allright (2003). Nessa percepção, os professores não devem ficar à mercê de métodos únicos e de abismos criados entre teoria e prática — amplamente sustentados pelo intuito mercadológico —, pois a preocupação deve ser o aprendizado dos alunos.

Os docentes, nesse âmbito, precisam fazer a junção do arcabouço teórico das diversas metodologias e abordagens, promover um diagnóstico das necessidades dos estudantes, bem como de fatores sociais e afetivos que intervêm ou poderão intervir no processo de aprendizagem e, desse modo, direcionar o percurso da prática didática docente. Kumaradivelu (1994) destaca a autonomia e a mudança de postura do professor, pois a

4 É possível contar com diferentes métodos e abordagens na aprendizagem de línguas, como método direto, gramático-tradução, áudio-oral, audiovisual, *suggestopedia*, método silencioso, abordagem natural, entre outras (Brown, 2007). Anthony (1960) sugere que a abordagem é baseada na perspectiva axiomática, enquanto que o método é procedimental. De acordo com o autor, é possível utilizar diferentes métodos em uma mesma abordagem.

prática pedagógica precisa partir da reflexão e da inserção dos estudantes como agentes do processo de aprendizagem. Por esse lado, é possível salientar a viabilidade da construção de projetos interdisciplinares para desenvolver a autonomia dos estudantes, tendo em vista a troca de conhecimento entre professor e discentes, manifesta no trabalho em conjunto. (Souza; Salgado; Chamon; Fazenda, 2022).

Compreendemos, assim, que o ensino de línguas deve ser filiado à linguagem como prática social (Pennycook, 2007). O documento tem como proposta que os docentes utilizem materiais autênticos no ensino de inglês (músicas, revistas, *sites*, redes sociais, literatura, etc.). Assim, obras literárias e artísticas estrangeiras são pontuadas, em seu entrecho, como possibilidades de materiais autênticos, pois retratam o indivíduo na sociedade e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas, bem como podem promover o desenvolvimento de um sentimento vital, a emoção estética, que possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia.

Morin (2005) entende e argumenta que todo conhecimento é válido e a compreensão humana não é uma perspectiva que possui destaque suficiente no sistema de ensino atualmente. Nesse sentido, a literatura configura-se como material autêntico, porém não pode ser tratada, no currículo escolar, como conhecimento secundário ou como estratégia no ensino de línguas estrangeiras.

O documento também recomenda o uso de materiais virtuais autênticos, porém reconhece as condições estruturais ruins das escolas públicas do estado:

A realidade nas escolas públicas não acompanha o uso da internet e suas mídias digitais de uma forma eficiente, os professores não contam com suporte tecnológico abrangente para desempenhar suas funções pedagógicas por meio de recursos digitais via rede sem fio ou em equipamentos modernos com maior durabilidade ou por desconhecimento ou por falta de escola equipada (Pará, 2019, p. 290).

A falta de suporte tecnológico cerceia a possibilidade do uso da tecnologia em sala de aula para aprimorar a aprendizagem de línguas, visto que, embora muitos alunos possuam acesso facilitado em casa, outros tantos não. A escola, portanto, configura-se como espaço propício para que esses alunos também sejam letrados digitalmente, aprendendo a filtrar resultados de pesquisas, a utilizar a internet também como uma ferramenta pedagógica e não apenas como diversão ou passatempo.

Notamos que os documentos normativos, em se tratando da utilização da tecnologia, incentivam e destacam seu uso nas práticas de aprendizagem de línguas, mas não há um engajamento governamental que acompanhe as recomendações. Tal realidade foi enfatizada durante o período pandêmico do SARS COVID-19, quando gestores e professores necessitaram de suporte tecnológico, mas, na maioria das escolas, não havia internet com boa conectividade ou docentes com formação necessária para o desenvolvimento de atividades no mundo virtual⁵.

5 Um dos caminhos encontrados, nesse período emergencial de ensino, foi uma rede de cooperação entre os professores, em que um ajudava o outro no processo de criação de conteúdos e conversão do material impresso para o digital.

Quando levamos em conta as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas e que são reconhecidas no documento, compreendemos que a concepção de currículo da proposta curricular paraense reconhece a valorização das experiências e as vivências dos estudantes, para que eles possam construir conhecimento. É o que se nota no seguinte trecho: “pensar em um currículo que favoreça a interação e o protagonismo entre quem ensina e quem aprende significa que a escola contribui para que o aluno estabeleça um encontro entre a sua biografia (vida) e a história” (Pará, 2019, p. 17). Entendemos, nesse âmbito, que a proposta sugere a compreensão de que a sociedade é permeada de sujeitos complexos, diferentes na(s) identidade(s), cor, religião, orientação sexual, entre outras perspectivas da diversidade. A escola, dessa forma, deve ser um espaço de inclusão e de respeito aos estudantes advindos dos diferentes contextos paraenses: zonas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros.

O documento paraense também enfatiza que, levando em conta a realidade globalizada de ensino, a BNCC veio “possibilitar o engajamento e a participação dos estudantes, no sentido de desenvolver o pensamento crítico e uma cidadania ativa” (Pará, 2019, p. 291). Ele entende, assim, que a prática dos docentes de Língua Inglesa precisa abordar atividades interculturais que promovam o protagonismo estudantil e o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo em vista que aprender uma língua adicional é também aprender sobre cultura e território do outro, bem como enxergar a sua própria, a partir de novas experiências e interações.

Desse modo, os princípios basilares na política educacional da proposta curricular compreendem: “[...] respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem” (Pará, 2019, p. 17). Inferimos, assim, que o documento busca assumir um compromisso com debates acerca dos diferentes costumes e modos de vida das diversas facetas de identidade, de cultura, de riquezas e de cores dos povos que nasceram e/ou migraram para a Amazônia Paraense. A BNCC, por sua vez, também enfatiza o multilinguismo presente no Brasil e cita a existência das línguas adicionais externas ao Brasil, as indígenas e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, o documento nacional não discute acerca do ensino dessas línguas na escola, de modo que essa função é deixada a cargo das secretarias de educação mais sensíveis à agregação desse ensino a seus currículos (Alencar; Santos; Silva 2022).

Tendo tais considerações em vista, apesar do estado do Pará apresentar uma proximidade de fronteira com países falantes de outras línguas (Guiana Inglesa, Guiana Francesa, Suriname e Venezuela, por exemplo) e abranger uma diversidade de línguas indígenas, e mesmo havendo a proposta, no documento, de incluir a diversidade cultural do Estado alocando habilidades e princípios basilares, esse regulamento não propõe discutir sobre o ensino dessas línguas na escola, bem como cerceia o ensino de outra língua adicional, que não seja a Língua Inglesa, em consonância com a BNCC.

A formação docente inicial e continuada de professores de Língua Inglesa pode ser fulcral para integrar e aprofundar discussões que abordem a diversidade social, a identificação com a região amazônica e o ensino de Língua Inglesa. Para Japiassu (1976), o engajamento em uma prática docente interdisciplinar exige dos docentes a reformulação de estruturas mentais e a desconfiância de “coisas bem arrumadas na cabeça”. A partir disso, Fazenda (2008) menciona diferentes cuidados que os docentes precisam ter:

[...] cuidados nas pré-suposições teóricas, investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e finalmente cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz. (Fazenda, 2008, p. 96).

Nós, professores, temos a incumbência de assumir uma atitude interdisciplinar (Fazenda, 2008), principalmente em se tratando de linguagem, pois ela perpassa todas as áreas de conhecimento. Inferimos, assim, que é salutar que sejamos ousados(as) e busquemos dialogar com outros saberes, sem julgamentos e sendo coerentes com falas e atos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho, ao levar em conta o papel dos documentos prescritivos no ensino de línguas, procurou traçar uma reflexão acerca do ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do Documento Curricular do Estado do Pará, à luz da interdisciplinaridade. Ressaltamos que os termos “interdisciplinaridade” e/ ou “interdisciplinar” aparecem poucas vezes ao longo do texto, entretanto, os trechos enfatizam contribuições na compreensão dos valores e interesses de outras culturas, respeito às diversidades sociais, culturais e identitárias, bem como se colocam de forma crucial nos princípios da política educacional do documento curricular paraense.

A BNCC e, por consequência, os documentos curriculares estaduais, receberam duras críticas acerca do modo como foram implementadas no sistema educacional. Nessa esteira, a fragmentação disciplinar continua nos documentos curriculares oficiais, porém agrupados em áreas de conhecimento. O conhecimento baseado em uma perspectiva interdisciplinar, por sua vez, propõe a abertura para o diálogo entre as disciplinas, sem sobreposição de saberes formais e/ou informais, em busca da formação integral do ser. Além disso, entendemos que os documentos normativos foram construídos a partir da preocupação com o discurso do fazer e da prática profissional, um fazer tecnicista que pode sim minar a possibilidade da classe trabalhadora na busca por formação teórica e crítica.

Percebemos, também, que o sentido do ser interdisciplinar ainda é nebuloso dentro das escolas, pois, para que isso seja realizado de modo satisfatório, torna-se necessário o diálogo entre diferentes disciplinas previstas ainda no projeto político pedagógico, por meio de ações e projetos que permitam o engajamento dos atores da escola. Tendo isso em vista, a participação de todos da escola no processo, reuniões para partilhas dos resultados e dificuldades, bem como viabilidade estrutural das escolas para recreação, ati-

vidades extracurriculares etc., são elementos cruciais para o desenvolvimento de projetos e iniciativas interdisciplinares. Entretanto, muitas vezes, a equipe escolar é cerceada pelo sistema, que só reconhece produção de conhecimento se for realizado em um processo linear e em sala de aula. Outrossim, a má remuneração, que induz os docentes a fazerem parte de duas ou mais escolas, não permite que eles dediquem tempo ao planejamento, à realização e avaliação das atividades de forma colaborativa, e o próprio documento aponta que a maioria das escolas públicas paraenses possuem fragilidades estruturais, de modo que se faz necessária uma reflexão também do papel das políticas públicas para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

Quando falamos do corpo docente das escolas, tendo em vista uma perspectiva interdisciplinar, entendemos que é preciso educar (no sentido de motivar) os professores a saírem de suas áreas de conhecimento delimitadas, para escutar e conversar com outros campos, ou seja, motivar uma mudança de postura docente de individualista para colaborativa e engajada. Compreendemos que seria preciso fortalecer esse diálogo entre as disciplinas que atravessam e formam integralmente o ser-aprendiz, tendo em vista que não se trata de acabar com as disciplinas, mas de construir o diálogo, a interconexão disciplinar, a interculturalidade, bem como a pluralidade de olhares, linguagens, entre outros elementos. Tal prática, que pode potencializar os estudantes, ainda não aconteceu e, talvez, estejamos atravessando um período transitório, em que há a discussão da necessidade de desenvolvimento nas abordagens e métodos de ensino e também a preocupação de alguns estudiosos com a compartimentalização dos saberes e a ineficiência do acesso a informações que não se tornam conhecimento. Que os desdobramentos dessa transição apontem para transformações educacionais pertinentes à formação integral do cidadão.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. A.; SANTOS, J. S.; SILVA, C. Sobre Transdisciplinaridade no ensino de línguas na BNCC: algumas reflexões. **Revista Trem de Letras**. Alfenas, MG, vol. 9, n.2, p. 1-27, 2022.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica (1960). Traduzido por: MEIRELES, Andreza J.; RODRIGUES, V. M. A.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **História do Ensino de Línguas no Brasil**. Ano 5, n. 5, 1/2011.
- ARANHA, S. M.; 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**, Portugal, vol. 35, n. 1, p. 4-25, 2022.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An interactive approach to learning pedagogy**. San Francisco: Pearson Education, 2007.
- CORDEIRO, N. V. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Ideação**, Cascavel, vol. 10, n. 01, p. 93-104, 2010.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman, 1991.

- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados:** Pará. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>>. Acesso em 15 jul. 2024.
- JAPIASSU, N. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.
- KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching.* **TESOL Quarterly**, Spring, vol 28, n. 01, p. 27-48, 1994. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240324025_The_Postmethod_Condition_Emerging_Strategies_for_SecondForeign_Language_Teaching> Acesso em: 14 jul. 2023.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará Educação Infantil e Ensino Fundamental:** Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. 2. Ed. revisada e publicada pela secretaria do estado de educação do Pará em 2019.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PINHO, M. J.; PASSOS, V. Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, vol. 4, n. 2, p. 433-457, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1995.