

ENTRE A ESPECIFICIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

RODRIGUES, Márcia Candeia

RESUMO: Nas últimas décadas, discussões sobre as práticas interdisciplinares têm marcado a rotina de planejamento das escolas brasileiras. Também denominado de movimento pró-interdisciplinaridade, essas discussões se contrapõem a um saber fragmentado, a um conformismo das situações e “ideias recebidas” de ensino-aprendizagem adquirido ou imposto historicamente pelos currículos nacionais (VEIGA-NETO, 1997). O currículo de língua portuguesa, em todos os níveis de ensino, não foge à regra e evidencia variados conflitos entre a especificidade de seu objeto e as novas tendências curriculares em vigor nas orientações curriculares nacionais (PCNs, 1998). Nesse contexto, este trabalho objetiva discutir o currículo de língua portuguesa do Ensino fundamental II, atentando para as práticas que nele se denominam interdisciplinares, a partir da análise de uma entrevista com um professor de língua portuguesa, supervisor do subprojeto PIBID-Letras UFCG, de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB.

Palavras-chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Especificidade.

Introdução

Nas últimas décadas, o currículo da educação básica vem sofrendo visíveis alterações, que são influenciadas por discussões sobre a concepção e escolha de conteúdos, sobre os procedimentos didáticos; e ainda sobre os critérios avaliativos que uma proposta pedagógica deve alcançar. Notadamente, esse currículo é orientado por concepções mais amplas em torno das quais se ancoram debates sobre os conhecimentos a serem didatizados em situações de ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano em seus aspectos cognitivos, conceituais e procedimentais.

Nesse contexto, falar de um currículo de língua portuguesa para o ensino fundamental II nos permite considerar não só as particularidades/especificidades da área, mas também as possibilidades que se abrem para a adoção de práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade, no sentido pretendido, corresponde à “integração entre as diferentes matérias/disciplinas, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimentos, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem. Nesse nível, "ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, de copropriedade, que iria estabelecer o diálogo entre os interessados" (VEIGA-NETO,1997).

Embora constataremos debates acalorados em prol da interdisciplinaridade e, em outra instância, resistência a ela, este trabalho pretende discutir o currículo de língua portuguesa do Ensino fundamental II, atentando para as práticas que nele se denominam interdisciplinares. Para tanto, analisamos uma entrevista com uma professora de língua portuguesa de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB. Esta discussão fundamenta uma das atividades realizadas no âmbito do subprotejo PIBID-LETRAS-UFCG.

1 O currículo de Língua Portuguesa e a interdisciplinaridade

Na literatura (Veiga-Neto, 1997; Apple, 1994; e Lopes e Macedo, 2005), o currículo é concebido como o campo do conhecimento educacional, formalmente estabelecido, a partir dos anos 20 do século XX, mais precisamente, nos Estados Unidos. É, portanto, "visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos" (SILVA, 2003, p.12), um recurso válido para tratar a diversidade cultural que chega à escola. Nessa direção, conhecimentos, saberes, atitudes, valores apresentam-se como dispostos num processo produtivo ou num processo comercial.

No cotidiano escolar, no entanto, o currículo consolidou-se como uma seleção de conteúdos, feita a partir das propostas apresentadas no livro didático (pensamos qualquer livro didático) e distribuída de acordo com os bimestres, unidades ou capítulos daquele instrumento. O currículo resulta, desse modo, não de um "resultado de uma seleção baseada em critérios contextualizados social e historicamente" (SILVA, 2003, p. 22), mas de decisões superficiais, individuais e, muitas vezes, desprovidas de critérios substanciais que considerem o desenvolvimento humano, social, cultural dos aprendizes. Nas palavras de Silva,

deduz-se que o conhecimento tido como o mais importante e, portanto, sujeito ao processo de escolarização era (é)¹ aquele proveniente das classes dominantes, que formatavam os indivíduos de que essas mesmas classes necessitavam. A escola reproduzia a passos largos e em profundidade os ideais e interesses da sociedade capitalista - urbana e industrial (SILVA, 2003, p.22).

O conhecimento mais importante é filtrado a partir de critérios por uma pequena parcela da sociedade, em geral aquela proveniente das classes dominantes, como assinala Silva (op. cit) e/ou definidos pelo próprio livro didático. Reconhecemos,

¹ Acréscimo nosso.

evidentemente, o quanto esses critérios alteraram, de modo significativo, a produção do livro de língua portuguesa, seja ele para o ensino fundamental ou médio. Assim, o conjunto de conhecimento é representado pelo que, de modo mais efetivo, os professores reconhecem como conteúdos. Estes “e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola se realizam” (PCNs - Introdução, 1998, p. 74).

Ainda de acordo esse documento, “a forma, a seleção, a organização e o tratamento que será dado aos conteúdos devem ser precedidos de grande discussão pela equipe escolar”. (PCNs, idem). Nesse sentido, esse tratamento pressupõe, entre outras decisões, a possibilidade de as disciplinas ultrapassarem os limites específicos de seus conteúdos, ou seja, a possibilidade de os conteúdos serem explorados inter, trans ou multidisciplinarmente (Veiga-Neto, 1997). Os conteúdos estariam ligados em rede, por diversas formas de proximidade, criadas ou por um tipo de atitude individual e metodológica de alguns professores, ou por algum tipo de agrupamento já definido pela seleção dos conteúdos, cuja relação entre eles se estabeleceria previamente.

O desenho curricular pode ser, portanto, composto de ramificações interdisciplinares entre os conteúdos, de modo a privilegiar aquilo que é julgado mais significativo no processo de aprendizagem dos alunos. Para Veiga-Neto (1997), a interdisciplinaridade diz respeito à integração entre os saberes, e essa integração deve ser feita com novas maneiras de se trabalhar conteúdos disciplinares que é estabelecendo uma fusão entre eles. Com base em Japiassu (1976), o autor concebe a interdisciplinaridade como um processo, subdividido em três partes: a primeira contra um saber repartido em momentos que se inter cruzam, mas que acabam se direcionando a diferentes “lugares”; a segunda contra a fragmentação do saber, que gera a chamada “esquizofrenia intelectual”; e a terceira contra o conformismo de “ideias” prontas e impostas. Entendemos que essas partes influenciam concomitante e (in) conscientemente o estabelecimento de qualquer currículo, visto que temos, em geral, poucas respostas sobre o funcionamento de uma proposta caracterizada como interdisciplinar, mas, ao mesmo tempo, temos constatado que muitas de nossas escolhas curriculares não têm cumprido com objetivos mais amplos de ensino. Questionamos, a todo momento, o perfil do aluno que a escola tem formado, a qualidade do ensino, os níveis de avaliação etc.

O currículo de língua portuguesa, nessa direção, tem sido impactado por variadas discussões sobre o que é ensinar e aprender essa língua; sobre o papel dos conteúdos escolares nesse processo, assim como é influenciado por embates metodológicos de como realizar essa ação de modo que sejam escolas significativas para a formação do aluno. Isso justifica, em muitos casos, a adoção de práticas que rompam com a concepção de um saber fragmentado (Japiassu, Veiga-Neto, op. cit). Se a língua portuguesa é meio para interagirmos no conjunto social, para nos posicionarmos a respeito dos fatos que configuram essa sociedade, para identificarmos e entendermos sua organização; as escolhas metodológicas e o próprio currículo não podem ser subtraídos da intersecção com outras áreas do conhecimento. De modo mais contundente, diríamos que ensinar e aprender a língua portuguesa exige que estabeleçamos relações com outros saberes, outras áreas.

Essa posição, no entanto, pode ser enfraquecida quando o professor não delimita o que é tipicamente da competência de sua área e o que é da área do outro. Ou seja, o professor considera que por adotar práticas interdisciplinares ou por ter um currículo assim denominado, não existe fundamento em se deter, por exemplo, a gramática dessa língua. Na verdade, trata-se de um extremo entre escolhas. Se antes o professor se detia especificamente à gramática de língua portuguesa, agora elege como foco estratégias metodológicas diversas e, muitas vezes, pouco objetivas em torno do que deseja que o aluno aprenda.

Nesse sentido, não podemos comungar da compreensão de que a interdisciplinaridade favoreça a ausência e delimitação de objetos de ensino. Consideramos, é válido lembrar, que ela demanda abordagens diferenciadas dos conteúdos e, de algum modo, impulsionam questões sobre o quão interdisciplinar pode ser um currículo, esclarece Veiga-Neto (1997).

Se por um lado, o professor se sente motivado ou disposto a assumir tal postura, não há garantias de que os resultados serão relevantes. Para o autor, é importante considerar que a interdisciplinaridade também pode dar visibilidade a resultados de uma epistemologia vaga e a falta de sustentação argumentativa que desarticulem bem um projeto de ensino. Por outro lado, os PCNs (1998) revelam que precisamos adotar novos objetivos, metodologias e critérios avaliativos de ensino. De alguma forma, esse documento sinaliza para a interdisciplinaridade curricular ou para práticas

interdisciplinares representadas por áreas afins, uma espécie de tentativa de unir saberes, fazer arranjos curriculares diferenciados e/ou explorar conteúdos disciplinares. Isso significaria, de acordo com Veiga-Neto (1997), o resgate do saber fragmentado e a não conformidade com situações de ensino impostas historicamente.

Assim, um currículo interdisciplinar deve integrar os conteúdos disciplinares entre si; deve viabilizar interações e inter-relações entre as diferentes disciplinas, para que, de alguma maneira, possibilite ao aluno o desenvolvimento de habilidades e de competências nas diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor é aquele que articula saberes, sem perder de vista os objetivos fundamentais elencados para a sua disciplina.

2 A interdisciplinaridade, o currículo de língua portuguesa: impressões de um professor

Os dados da entrevista, a seguir, foram coletados por discentes (Monaliza Mikaela Carneiro Silva, Paulo Ricardo Soares Pereira e Thayse Kelly B. da Silva) como uma das atividades realizadas na disciplina “Planejamento e Avaliação”, ofertada ao 4º período do curso de Letras (diurno) pela Universidade Federal de Campina Grande, PB. Essa atividade teve como objetivos: i) conhecer e identificar a concepção de currículo adotada e/ou partilhada pela escola, e ii) averiguar se a interdisciplinaridade é uma prática específica possibilitada por determinada área do conhecimento ou se é um princípio orientador do planejamento escolar.

A entrevista foi organizada, como detalhamos a seguir, em dez questões elaboradas em sala de aula, a partir de leituras sobre currículo, interdisciplinaridade e planejamento. Vejamos: 1) O que é o currículo para a escola? 2) A escola possui um currículo? Esse currículo provém de algum órgão superior (Secretaria ou Gerência de Educação, por exemplo) ou é elaborado pela escola? 3) Como a escola absorve, trabalha e discute, em sua proposta curricular, aspectos da realidade social dos alunos e/ou da comunidade na qual está inserida? 4) O currículo é tido como um guia, um plano básico para auxiliar os professores. Como esse currículo favorece a autonomia do professor? 5) Quais conteúdos a escola privilegia na elaboração de sua proposta curricular? Quais critérios são considerados para a seleção desses conteúdos? Esses conteúdos são organizados de forma a estabelecer relações com outras disciplinas? 6) O currículo escolar proporciona práticas interdisciplinares? Como isso acontece? 7) Quando as disciplinas integram conteúdos, conseguem trabalhar ou explorar a diversidade ou as

diferenças entre as salas de aula e/ ou entre os conteúdos? Que resultados você aponta como eficazes na prática interdisciplinar? 8) É difícil promover a interdisciplinaridade na escola? Por quê? 9) Quais critérios são privilegiados na avaliação da aprendizagem escolar? Esses critérios também privilegiam o trabalho interdisciplinar? Como isso ocorre? 10) Para o Estado da Paraíba vale pensar uma proposta curricular única? Quais as vantagens e/ou desvantagens de uma proposta como essa? Por ter sido uma entrevista gravada em áudio, essas questões sofreram pequenos ajustes de redação e/ou de ordem.

Consideramos que a elaboração conjunta das questões fez dimensionar as possibilidades de respostas e a responsabilidade pela condução de todo processo de conhecer e refletir sobre a discussão proposta. Procedemos à análise das respostas, a seguir, salientando que não utilizamos as respostas, na íntegra, nem seguimos, a rigor, a sequência e a quantidade de questões. Lembramos, também, que durante a execução da entrevista, algumas perguntas sofreram alterações de redação, o que não causou danos à realização da mesma.

À luz do que foi proposto, a professora conceitua currículo (1ª questão) como sendo “um documento que pode assumir diferentes objetivos em função do contexto em que circula e das metas que deseja atingir (...). Nesta primeira passagem, a declaração feita nos permite vislumbrar uma ampla e específica projeção do currículo escolar, que o faculta absorver, em geral e de acordo com a professora, necessidades (de ensino, sociais e culturais) do próprio contexto no qual está inserido. De fato, o currículo não é estático, fechado e impermeável. Embora a Educação estabeleça metas nacionais, como o caso do crescimento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a comunidade escolar, representada por seus dirigentes, professores, alunos, pais etc., deve definir suas prioridades, dificuldades a sanar. Essas decisões, acreditamos, fortalece o trabalho individual de cada membro e instaura, sobretudo, uma nova e coletiva identidade para a escola.

Ainda na primeira questão, a professora acrescenta que “No caso do currículo profissional, o objetivo é diferenciado do currículo que abarca conteúdos e proposta para o professor”. Na diferenciação do que seja “currículo” e “currículo profissional”, supomos que a nossa entrevistada faz referência ao que encontramos como orientações curriculares – os PCNs, por exemplo – e o currículo escolar que se constitui não só de objetivos de ensino-aprendizagem, mas do detalhamento de habilidades a serem

desenvolvidas em uma determinada fase/ano da educação básica, assim como os meios – conteúdos – que possibilitarão esse desenvolvimento, as estratégias metodológicas e os critérios avaliativos.

Quando questionada sobre como a escola e, especialmente, como o componente curricular língua portuguesa, tem absorvido, trabalhado e discutido, em sua proposta, aspectos da realidade social dos alunos e/ou da comunidade na qual está inserida, a professora ressalta que o foco das ações escolares recai sobre a “a conscientização crítica”. Para isso, a proposta da disciplina envolve “diversos aspectos da vida dos alunos” e proporciona discussões que se efetivam, “através da leitura, interpretação, produção e reescrita de gêneros sociais para fins específicos da vida dos estudantes”.

A proposta concreta de trabalho de língua portuguesa abrange, basicamente, as habilidades de leitura e de escrita para que os alunos possam conscientizar-se dos fatos, regras, rotinas, valores, crenças dos membros de sua comunidade. Esses aspectos, muitos vezes, tangenciam e/ou principiam práticas interdisciplinares no seio da língua portuguesa, uma vez que é o professor que mobiliza inter-relações entre conteúdos disciplinares para desenvolver as habilidades de leitura e de escrita pretendidas.

Nessa direção, os gêneros textuais, denominados pela professora de sociais, são fortes candidatos à compreensão do funcionamento e da organização social. Favorecem, portanto, a conscientização crítica.

Posicionando-se, especificamente em relação à interdisciplinaridade, nossa entrevistada diz que “o currículo apresenta uma tentativa, uma proposta. Na prática, essa interdisciplinaridade é conquistada de modo difícil, porém sempre nos momentos de planejamento”. Essa afirmação reforça, de certa forma, as dificuldades de muitos professores para articular conteúdos, mesmo quando o fazem em situações de planejamento. Em geral, a força da disciplinaridade e da fragmentação do saber acabam prevalecendo. Evidentemente, essa prevalência não só diz respeito à dificuldade encontrada, mas ao fato de que, histórica e academicamente, a formação do professor também não tem favorecido o debate sobre a interdisciplinaridade, sobre práticas metodológicas inovadoras que ultrapassem os limites da disciplina. O planejamento, nesse sentido, é um grande vetor, como lembra a professora, uma vez que é o debate proporcionado sobre as prioridades e objetivos comuns que demanda a interdisciplinaridade.

Como o planejamento não é, via de regra, uma promoção da interdisciplinaridade, torná-la uma constante tem sido difícil, destaca a professora: “É sim um desafio, mas não é algo impossível. O trabalho interdisciplinar é um auxílio para todas as disciplinas envolvidas e, significativamente, contribui para o aprendizado dos alunos”. Alguns critérios, ainda de acordo com a professora, são “diferenciados, mas envolvem participação, interação (continuamente avaliado) e atividades escritas. Promovem, desse modo, a interdisciplinaridade porque sendo contínua há a relação com todos os trabalhos realizados, que pode demonstrar um aluno mais “envolvido” em certo aspecto e outro não, o que nos faz entender as particularidades e afinidades de cada um”.

Considerações Finais

Após discutirmos argumentos em prol ou não da adoção da interdisciplinaridade como uma característica dos currículos, principalmente o de língua portuguesa aqui em questão, reconhecemos que, de fato, esse feito não é uma tarefa simples. Várias razões se impõem para explicá-la.

A primeira delas diz respeito à constatação de que a formação do professor está, historicamente, atrelada ao estudo, domínio e desenvolvimento de atividades de ensino que elegem a especificidade. O professor é, nessa direção, educado, formado para pensar o seu objeto de estudo e explorá-lo à exaustão. Uma segunda razão, talvez anterior à primeira, está fundamentada na própria organização do sistema de ensino, dos componentes escolares e dos conteúdos a eles atribuídos. Imersos em seu componente curricular, muitos professores se ‘acostumam’ a ‘olhar’ apenas para o que é típico de seus conteúdos e se adaptam a trabalhá-los no limite do tempo disponível, cada um em seu ‘nicho’.

Embora essa realidade seja quase comum em nosso país, a entrevistada desse trabalho apresenta demonstrações de que ocorre uma mudança de concepção de currículo entre aqueles que compõem a escola: dirigentes, professores, alunos. Representando os professores de língua portuguesa, as declarações feitas por ela sinalizam que a interdisciplinaridade tem se instaurado no currículo de língua portuguesa, o que pode se comprovar com a necessidade de um planejamento que privilegie o diálogo com outras áreas, sem que se perca a objetividade da própria disciplina. De um modo geral, a ‘fala’ da professora traz indícios de que a fragmentação do saber não é algo desejável na

educação. Não sabemos se a interdisciplinaridade é o melhor caminho para isso, mas podemos nos animar com a mudança, seja ela qual for.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W.; A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In.: *Currículo, Cultura e Sociedade* / Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) – São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; O Pensamento Curricular no Brasil. In.: *Currículo: debates contemporâneos* / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Mededo (orgs.) – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar?: como planejar?: currículo, área, aula*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

SILVA, T. T. (Org.). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: *Currículo: Questões atuais*. Antonio Flávio Moreira (org.) – Campinas, SP: Papirus, 1997.