

**A FUNCIONALIDADE DA INTERDISCIPLINARIDADE
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
SOB A PERSPECTIVA DOS PCN+
E DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012**

Thiago Soares de Oliveira (UENF)
so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Com o escopo de definir as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a resolução CNE/CEB 2/2012, seguindo a perspectiva adotada anteriormente pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* para essa etapa do ensino básico, bem como as orientações educacionais que lhes são complementares (PCN+), vem corroborar a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento e para a promoção de competências humanas mais amplas. Com base nisso e em autores que abordam o assunto, este trabalho suscita a reflexão a respeito da relevância da abordagem interdisciplinar para promover, na área das linguagens, especialmente em língua portuguesa, maior consistência no desenvolvimento dos conteúdos educacionais, sem, entretanto, desconsiderar a validade do domínio disciplinar que normalmente reveste o ensino da língua. Inicialmente, são expostos e articulados conceitos importantes para o desenrolar da ação reflexiva, tais como as noções de disciplinaridade, multi, pluri e interdisciplinaridade. Em seguida, partindo dos PCN e PCN+, são explanados em quais preceitos é delineada a funcionalidade da abordagem interdisciplinar no ensino médio, sugerindo novas formas de tratamento a serem dispensadas à língua portuguesa e à literatura, para, ao fim, entender o papel da resolução CNE/CEB 2/2012 como ação normativa prospectiva em termos de política educacional.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino de língua. Língua portuguesa. PCN.

1. Introdução

Dentre os vários vieses de discussão acerca do ensino e as tentativas de explicar como o saber pode ser construído de modo a capacitar amplamente o indivíduo para o manejo das habilidades adquiridas durante os anos de estudo e convívio escolar, principalmente no ensino médio, emerge, revestida de grande importância, a noção de interdisciplinaridade como forma complementar, inovadora e alternativa, mas ainda em construção, para produção e consolidação do conhecimento em relação à maneira disciplinar e fragmentada de transmissão.

Anterior à elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, essa noção "apresenta-se, a partir dos anos de 1960, como uma

precursora não somente crítica, mas, sobretudo, na busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica" (ALVARENGA et al., 2010, p. 20), tendo como seus precursores o filósofo e humanista francês Georges Gusdorf e o biólogo Jean Piaget e, no Brasil, o professor Hilton Japiassu. Após inúmeras dificuldades para se firmar como uma base sólida capaz de subsidiar a construção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade se assentou como valorosa e relevante no campo da educação básica com o advento dos PCN, reforçados pela resolução CNE/CEB 2/2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Consoante os PCN no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, "a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar", já que o " estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade" (BRASIL, 2000, p. 16). Esse apontamento introduz, a princípio, a necessidade de se considerar a interação dos estudos da língua tanto com a vida quanto com a sociedade em que o aluno está inserido, a fim de que o saber prévio do aluno se comunique com o adquirido no ambiente escolar, facilitando a construção dos significados por meio da interação que a interdisciplinaridade é capaz de promover.

Com o advento da resolução CNE/CEB 2/2012, a importância desse assunto foi corroborada pela presença da temática da interdisciplinaridade no referencial legal e conceitual que norteia as bases para o ensino médio em todas as formas de oferta e organização, bem como pela previsão para que o currículo evidencie o tratamento interdisciplinar ao contemplar as áreas do conhecimento¹ cuja estruturação foi reconfigurada. Definidas as diretrizes curriculares nacionais que a organização do ensino médio deve observar, o fazer pedagógico passa a se orientar com mais consistência normativa no que diz respeito ao trato interdisciplinar dos conteúdos, ainda que o arcabouço legal seja deveras exíguo no tocante às políticas de efetiva aplicação dessa noção.

¹ A resolução CNE/CEB 2/2012, ao definir as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, passa a organizar o currículo em quatro áreas de conhecimento: I- Linguagens, compreendendo a língua portuguesa, a língua materna, para populações indígenas, a língua estrangeira moderna, a arte, em suas diferentes linguagens, ou seja, cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical, e a educação física; II- Matemática; III- Ciências da natureza: biologia, física e química; e IV- Ciências humanas: história, geografia, filosofia e sociologia (BRASIL, 2012).

Como este trabalho não anseia exaurir os diversos matizes reflexivos sobre os quais pode ser conduzido o tema da interdisciplinaridade, o que se pretende é ponderar de forma concisa quanto à importância da abordagem interdisciplinar dos conteúdos do ensino médio, particularmente em língua portuguesa, para a construção consistente de conhecimentos por meio do cruzamento dos saberes disciplinares que há muito são transmitidos aos alunos. Para tanto, serão tomados não só como objetos de análise, mas também como comprovação da relevância do assunto, a resolução CNE/CEB 2/2012, os PCN+ e as considerações de autores de discutem o tema, a fim de reforçar a utilidade do tratamento e da reflexão interdisciplinares.

2. *Noções preliminares e conceituais*

Antes de iniciar a reflexão a respeito da funcionalidade da abordagem interdisciplinar em língua portuguesa, é preciso tecer algumas considerações preliminares concisas sobre o conceito e sobre a interdependência entre as noções de disciplinaridade e de interdisciplinaridade. É importante o entendimento de ambos os conceitos a fim de que não haja confusão entre as acepções relativas à multidisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

Em razão do contínuo avanço da reflexão crítica no âmbito da ciência² e da tecnologia, os fundamentos da relação entre o homem e o conhecimento passaram a ser repensados de forma a questionar os pilares³ que amparavam o conhecimento disciplinar gerado pela ciência moderna, "que se caracteriza basicamente por um modelo de pensamento simplificador, pois é fundado em racionalidade considerada estreita pelas implicações que gera pelo reducionismo que opera no processo do conhecimento disciplinar" (ALVARENGA et al., 2010, p. 4).

Com a emancipação da racionalidade que revestia a ciência e a tentativa de distanciamento de outras formas de conhecimento que buscavam compreender a relação entre o ser humano e o meio natural, ocorreu "uma mudança profunda de grande parte da intelectualidade ocidental, não somente em relação à visão a respeito do que se concebe com conhecimento verdadeiro [...], mas igualmente à visão de mundo e de

² A ciência de hoje, entendida pelo termo "Ciência Clássica ou Moderna", era antes conhecida como "Filosofia Natural", segundo Japiassu (2006).

³ A ordem, a disjunção, a redução e a lógica formal (ALVARENGA et al, 2010).

homem" (ALVARENGA et al., 2010, p. 6). Essa mudança levou a um repensar acerca dos fundamentos científicos que fragmentavam e compartimentalizavam as especialidades, consideradas disciplinas.

Para Japiassu (1976, p. 11), a disciplinaridade é a exploração da disciplina, compreendida esta como ciência, que "é a consciência do mundo". Nas palavras do autor,

Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (*Idem*, p. 72).

Nesse viés, mesmo que baseada na especialização, não há de se rechaçar a importância do conhecimento disciplinar, uma vez que ele é o supedâneo para o surgimento de novos saberes, inclusive daqueles que se interconectam e interagem para responder aos anseios da complexidade que reveste o mundo contemporâneo. Essa é, de fato, uma grande preocupação dos grandes sábios que, segundo Minayo (1994, p. 42-42), entendem que "a dispersão do conhecimento [...] não deveria resultar em contradições entre os pesquisadores e o resultado de seus trabalhos".

Ocorre que, diferentemente do saber disciplinar, que se baseia na lógica formal, o interdisciplinar comporta a contradição e reconhece que é pertinente e relevante outra ótica de compreensão da realidade como forma complementar de dar conta de fenômenos mais complexos cuja essência por si só requisita a interação entre as disciplinas. Portanto, não se compreende a interdisciplinaridade com superação do saber disciplinar, mas como a "construção incessante de relações entre si" (AZEVEDO & ANDRADE, 1997, p. 259).

Considerando que não há interdisciplinaridade sem que haja disciplinaridade, ou seja, a primeira concepção é pressuposta a partir da segunda, Japiassu (1976) entende a interdisciplinaridade como a busca pelo conhecimento de forma una, não fragmentada, sem as amarras das metodologias de apenas uma ciência, caracterizando-se "pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (*Idem* p. 74). Isso significa que o projeto interdisciplinar busca a construção de um novo conhecimento a partir de um outro disciplinar já existente, na tentativa de compreender melhor as ciências.

Assim, a interdisciplinaridade emerge, em outras palavras, no contexto da imposição trazida pelo surgimento crescente de novas disciplinas nas quais há um elo, como um idêntico objeto de estudo, por exemplo, variando os aspectos da análise. Sobre isso, o autor explica que,

Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...] (JAPIAS-SU, 1976, p. 84).

Analisando as obras de Gusdorf (1974, 1977), Minayo (1994, p. 44) afirma que o autor é o maior representante da interdisciplinaridade considerada como busca de totalidade do conhecimento e, por isso mesmo, ele "usa todas as suas armas para convencer aos cientistas modernos e pós-modernos dos males da fragmentação do saber". Dessa forma,

Cada disciplina pode ser considerada como desenvolvimento de princípios fundamentais, devendo ser possível uma formalização superior, na medida em que o universo para quem sabe contemplá-lo é fato único e uma mesma e grande verdade (MINAYO, 1994, p. 45).

Essa formalização superior a que se refere o humanista francês, seria, na verdade, "a proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico" (ALVARENGA et al., 2010, p. 20). Gusdorf criticava a fragmentação do saber por promover a ruptura entre o conhecimento natural e o do mundo social.

Coadunando-se com essas exposições, é necessário o registro de que a importância da interdisciplinaridade está também no fato de que "as grandes criações científicas não foram feitas por especialistas, mas pelos sábios, que tinham uma formação abrangente, multidisciplinar, aberta a todos os campos do saber" (FIORIN, 2008, p. 35). Assim, quando cultivada a mistura dos saberes que detinham, a ciência progredia e grandes descobertas eram possíveis.

Retomando o entendimento de Gusdorf, Minayo (1994) explica que a percepção do autor acerca da interdisciplinaridade decorre de sua própria compreensão do termo, ou seja, a interdisciplinaridade como a primeira exigência de comunicação, capaz de pressupor a inteligibilidade relacional humana. Seria por meio da inter-relação entre os indivíduos, cada qual com seus saberes e vivências prévios e plurais, que se daria a comunicação. Logo, "se cada ciência possui sua lógica, a compreensão

desse pluralismo é essencial para uma inteligibilidade diferente" (*Idem*, p. 50).

Quanto aos conceitos de multidisciplinaridade e de pluridisciplinaridade, para Fiorin (2008), ambos se equivalem em razão do desaparecimento na história da nuança de sentido entre os prefixos pluri- e multi-. Enquanto o primeiro indica "abundância de elementos homogêneos [...]", o segundo não traz essa ideia de homogeneidade" (*Idem*, 2008, p. 37). Ele explica que, "na multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), várias disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre essas abordagens" (*Idem*, p. 37). Em outras palavras, as diversas formas de dar enfoque a um tema são dispostas paralelamente e coordenadas para que se tenha um conhecimento global e geral de uma determinada matéria.

Dessa forma, enquanto "a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto [...] entre as disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica", a interdisciplinaridade comporta-se de forma distinta, promovendo a "superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade" (PIRES, 1998, p. 176-177).

Consoante Minayo (2010), o tratamento multidisciplinar de um determinado tópico é importante quando comparado ao pensamento único que decorre de uma ótica unidisciplinar e fechada. Para a autora, a multidisciplinaridade ocorre quando "pessoas de múltiplas áreas são chamadas para dissertar sobre um tema e daí se obtém uma visão do mesmo sob diversas perspectivas" (*Idem*, p. 436). Diferentemente, "a interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só" (*Idem*, p. 436).

Nesse viés de discussão, é importante ressaltar ainda que,

Embora se observe certo consenso em relação às concepções de multi e pluridisciplinaridade, o mesmo não ocorre notadamente em relação à interdisciplinaridade, uma vez que esta já se apresentava [...] como questão complexa, comportando divergências e múltiplas sugestões no que se refere à divisão interna ou modalidades. Isso ocorre pelos desafios de diferentes ordens que a interdisciplinaridade encerra e por se tratar, ainda hoje, de um campo de conhecimento em construção (ALVARENGA et al., 2010, p. 33).

Em relação ao conceito de transdisciplinaridade⁴, termo criado por Jean Piaget, Fiorin (2008, p. 38) expõe que esta "é domínio da audácia, que leva a examinar todo o conhecimento [...] a partir de conhecimentos analógicos, de conceitos como caos, irreversibilidade, degradação". Por isso, a transdisciplinaridade ocorre "quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão" (*Idem*, p. 38). Trata-se, na verdade, de um objetivo a ser atingido na medida em que "o próprio Piaget se apressa em precisar que se trata apenas de um sonho, de uma etapa previsível das associações, mais do que uma realidade já presente" (JAPIASSU, 1976, p. 75-76).

Sintetizando essa definição conceitual, Minayo (2010) entende a transdisciplinaridade como o produto final da interdisciplinaridade e complementa que

A ação da transdisciplinaridade é a resultante da capacidade que nós temos de ultrapassar as fronteiras das disciplinas pelo investimento articulado e a contribuição das diferentes disciplinas em jogo, num processo de investigação que inclui articulação de teorias e conceitos, métodos e técnicas e, não menos importante, do diálogo entre as pessoas (*Idem*, p. 437).

Por isso, a transdisciplinaridade "diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina", tendo como objetivo "a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 11). Essa estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que atravessa campos de conhecimento herméticos (disciplinas), deles necessita para a sua própria formação, já que o transdisciplinar, assim como o interdisciplinar, torna-se possível em virtude da existência do saber fragmentado que foi metodologicamente diluído e atravessado.

Em suma, "a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento" (NICOLESCU, 1999, p. 13). Cada qual se vale de metodologias e de meios de compreensão do mundo distintos e, por isso, comportam diferentes finalidades e abordagens, sendo a disciplinaridade o embrião que permite a formação dos novos modos de se conduzir a busca pelo conhecimento.

⁴ Para aprofundar o conhecimento sobre a temática da transdisciplinaridade, ver Morin (1990) e Jantsch (1972).

3. *A funcionalidade da abordagem interdisciplinar em língua portuguesa*

Ainda que passadas várias décadas desde o surgimento do conceito de interdisciplinaridade como proposta integradora do conhecimento e humanizadora da ciência, o desenvolvimento dos caminhos disciplinares parece se ampliar ao ponto de estreitar ainda mais os domínios das especialidades, afunilando as esferas dos saberes. Essa compartimentalização do conhecimento em áreas cada vez menores acaba por formar estudiosos especialistas em uma fração mínima de um universo abarrotado de ideias e noções que se interconectam.

Em relação à língua portuguesa no ensino médio, por exemplo, a especialização dos docentes em professor de gramática e professor de literatura (e ainda há escolas onde existe a disciplina de produção textual) foi alvo de crítica dos PCN por distanciar duas disciplinas que se comunicam e compartilham o mesmo eixo teórico, promovendo uma "aula de expressão em que os alunos não podem se expressar" (BRASIL, 2000, p. 16), já que a divisão de um mesmo eixo conteudístico em duas matérias diversas acaba privilegiando a construção do pensamento fragmentado.

Em razão de questões como essas, um dos posicionamentos dos PCN acerca do tratamento disciplinar dispensado à língua em sala de aula de nível médio se refere à necessidade de que a comunicação seja entendida "como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas" (BRASIL, 2000, p. 17). Seguindo essa perspectiva integradora entre língua portuguesa (normalmente entendida nas escolas como estudos gramaticais) e literatura, Fiorin (2008, p. 50) afirma que "os conceitos linguísticos devem ser um instrumento de investigação do texto literário, que será estudado como processo enunciativo e totalidade textual", desviando-se de abordagens baseadas em princípios gerais de organização e rudimentos de gramática elementar. Sobre isso, o autor ainda explica que,

De um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguista ignorar a literatura, porque ela é o campo da linguagem em que se trabalha a língua em todas as suas possibilidades e em que se condensam as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época (FIORIN, 2008, p. 31).

Ora, se ambas as disciplinas possuem um elo que as privilegia como fruto de um objeto comum, como poderia o ensino de gramática

ser desvinculado do ensino de literatura? O desprendimento de duas disciplinas que partilham de uma conexão acaba por levar à construção do conhecimento fragmentado cujas informações, por serem centradas em suas especificidades próprias, pouco interessam ao ensino médio, uma vez que parcamente podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades discentes, de tão distantes que são da realidade do aluno. Logo, é valendo-se da contextualização que o professor aproxima a realidade discente do saber escolar.

Apesar disso, não é simples a introdução do saber contextualizado em sala de aula tampouco a combinação de áreas com transferência de conceitos e metodologias, uma vez que

Os professores formadores não conseguem estabelecer ambientes de ensino e aprendizagem interdisciplinares, mesmo que a matriz curricular e as práticas de ensino propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam de fato na formação dos professores (AZEVEDO & ANDRADE, 2007, p. 257).

Além do mais, considerando o ponto de vista prático, Minayo (1994) expõe que

A experiência tem mostrado que, frente a temas complexos impossíveis de serem tratados isoladamente, os êxitos dependem: 1) de reunião de pessoas capazes de dialogar e dispostas a isso; 2) de reunião de pessoas competentes em suas áreas disciplinares dispostas a compreender a problemática específica da matéria de colaboração [...] (MINAYO, 1994, p. 61-62).

Com efeito, os PCN+ sinalizam a importância da articulação interáreas para o desenvolvimento das competências gerais pretendidas pelo ensino médio, sem cogitar, entretanto, a descaracterização das disciplinas. A orientação constante nesses parâmetros é relativa ao interesse de "promover uma ação concentrada do conjunto e também de cada uma das disciplinas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar" (BRASIL, 2002, p. 17).

Nessa linha orientativa, as diretrizes esboçadas pelos PCN+ indicam que "as disciplinas da área de linguagens e códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas" (BRASIL, 2022, p. 17), e vice-versa. Em síntese, esses parâmetros apontam que

A perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina (BRASIL, 2002, p. 17).

Ocorre que a crescente especialização leva o conteúdo a tamanha especificidade, que somente aos estudiosos do assunto tal conteúdo tenha sentido. Isso ocorre possivelmente porque,

Tanto na educação infantil e no ensino médio como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

Nesse viés, na organização das áreas do conhecimento, especialmente no que tange ao eixo cognitivo das linguagens, a funcionalidade da interdisciplinaridade desponta preliminarmente a partir da possibilidade de "proposição de trabalho na área", pois "a inter-relação entre as disciplinas podem ocorrer sob forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens" (BRASIL, 2000, p. 8). Aliás, os PCN+ orientam o professor nesse sentido, indicando os rumos para que compreenda, ao abordar o eixo das linguagens, códigos e suas tecnologias, que

A forma de apresentação dos conceitos e temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, incorporando metas educacionais comuns a várias disciplinas da área e às demais áreas (BRASIL, 2002, p. 10).

Isso significa que a interdisciplinaridade busca a interação entre os saberes, não na contrapartida dos conhecimentos disciplinares, mas em complementação a estes, já que, antes do interdisciplinar, existe o conhecimento disciplinar. Contudo, é preciso entender, a fim de atingir a necessária integração entre os conhecimentos disciplinares, que "existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos" (SANTOMÉ, 1998, p. 100). Logo, se houver colaboração mútua entre as disciplinas que são reflexo de uma perspectiva específica, todas em prol de um propósito maior, talvez a ação educativa, que "sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (NÓVOA, 1999, p. 18), tome contornos mais uniformes no que diz respeito ao ensino em geral, inclusive língua portuguesa.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se firma como funcional para o ensino, já que considera a interação e a contextualização em busca do conhecimento uno e não fragmentado, articulando o trabalho das disciplinas "para desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida" (BRASIL, 2002, p. 11). Para isso, o ensino disciplinar deve ser reavaliado, reforçando-se

com "práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência" (NÓVOA, 1999, p. 18), a fim de que a simples transmissão de conceitos afastados do contexto real discente não conduza o aluno ao desinteresse e, por consequência, à perda do sentido do repasse conceitual de conhecimentos que, via de regra, acabam por se diluir em meio às informações consideradas importantes para o aluno em termos de futuro profissional.

Por isso, na matéria de língua portuguesa, "a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua" (BAGNO, 2010, p. 157), com o intuito de atingir o ensino não excludente da língua materna, capaz de considerar o conhecimento prévio do aluno e sua forma peculiar de manejo do idioma. Partindo dessa interação entre o contexto social em que se insere o aluno e as propostas de fato integradoras da educação em língua portuguesa, pode-se começar a delimitar um dos objetivos principais do ensino de língua: "a transformação do perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta as escolas públicas brasileiras, seja para ensinar, seja para aprender" (BAGNO, 2007, p. 30).

Para que essa transformação seja possível, contudo, a interdisciplinaridade deve ser entendida, relativamente ao ensino da língua portuguesa, como real interação entre os conteúdos disciplinares, já que tal interação é a base para o entendimento da língua como "uma atividade social, um trabalho coletivo" (BAGNO, 2007, p. 36). Se assim o é a língua, como poderia ser diferente o tratamento dos conteúdos que com ela interagem? Na verdade, é por meio da interação e da noção não fragmentária trazidas pela interdisciplinaridade que se pode dar relevo ao ensino de português, entendido como uma língua construída coletivamente pela interação entre os falantes.

Segundo Andrade e Azevedo (2007),

A ideia da implementação de práticas interdisciplinares deve desenhar, tecer e alinhar a verticalidade e a horizontalidade da Matriz Curricular, para que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações provenientes delas (*Idem*, p. 262).

Se assim o for, a interdisciplinaridade atuará como "uma estratégia para a compreensão, interpretação e explicação de temas complexos" (MINAYO, 2010, p. 437), aproximando-se da formação humana e social do indivíduo apregoada pelos PCN+ com base nos quatro saberes propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e

a Cultura (UNESCO), quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser (BRASIL, 2002).

Por serem bastante amplos, esses objetivos não podem ser alcançados por meio de um ensino conteudista e fragmentado, mas sim a partir de um ensino reflexivo e crítico, e que proporcione uma formação sólida que suplante o mero saber enciclopédico.

O que se observa, seguindo essa linha de raciocínio, é que, para a prática da interdisciplinaridade na escola, os PCN são de grande importância em razão da preocupação tanto com a formação integral do educando quanto com sua própria condição de ser humano. Não é estranho, portanto, a constante preocupação com a contextualização, a partir da qual se subentende a possibilidade da prática interdisciplinar. Nessa perspectiva, segundo os PCN+, "a forma mais direta e natural de se convocar temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele" (BRASIL, 2002, p. 12).

Há de se notar, ainda nessa reflexão, que o advento da resolução CNE/CEB 2/2012 reforçou a importância da interdisciplinaridade ao dispor, como um dos referenciais legais e conceituais em que o ensino médio deve se basear, que a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais deve ser realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa resolução determina, além disso, que o currículo deve contemplar as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas com tratamento metodológico que evidencie tanto a contextualização como a interdisciplinaridade ou demais formas de interação e articulação entre os diversos campos disciplinares, ou seja, de saberes específicos (BRASIL, 2012).

Em outras palavras, a resolução não se limita ao âmbito das linguagens, abarcando também outras disciplinas que, em exercício articulatório de conhecimentos, devem receber tratamento interdisciplinar e contextualizado. Essa concepção ampla é assaz importante em termos de ensino de Língua Portuguesa, visto que a inter-relação entre as disciplinas não deve promover, por exemplo, oportunidades de escrita "com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar" (ANTUNES, 2005, p. 26).

Assim, considerando que "a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do

vestibular" e, por esse motivo, "é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo" (ANTUNES, 2005, p. 26), seria interessante buscar na interdisciplinaridade, agora com o respaldo da resolução CNE/CEB 2/2012, um ato social de escrever, compreendendo a língua como um atividade social. Isso ocorreria por meio da inter-relação entre conhecimentos, todos articulando-se interativamente para que, mais do um treinamento, a escrita se torne socialmente significativa, influenciando a vida dos seus escritores, no caso os alunos, dentro e fora da escola.

Por fim, ao tratar das formas de oferta e organização curricular, a resolução assegura, outrossim, que ambos os termos em foco assegurem a transversalidade do conhecimento, considerando, portanto, que o ensino médio deve, com efeito, resguardar a formação do estudante, sejam eles adolescentes, adultos ou jovens (BRASIL, 2012). Isso representa, juntamente com os PCN, grande avanço legislativo de orientação e prospecção em termos de garantias educacionais, demonstrando o vulto e a relevância que o tema da interdisciplinaridade vem adquirindo.

4. Considerações finais

Como campo em construção que tenciona cruzar os saberes disciplinares com o intuito de atingir o conhecimento uno e não fragmentado, a interdisciplinaridade figura, relativamente ao ensino médio, como meio funcional para unir a transmissão necessária dos saberes estruturados no currículo escolar ao conhecimento prévio discente trazido da vida para a sala de aula. Isso porque, além de buscar no saber disciplinar pré-existente as bases que sustentam sua própria existência, a interdisciplinaridade opera religando saberes a fim de dar conta de fenômenos mais complexos e de diferentes naturezas.

A partir desse entendimento, no ensino de literatura em classes do ensino médio, por exemplo, seria funcional tratar do contexto histórico dos períodos literários para que os alunos entendam que, na verdade, os momentos históricos e os contextos em que determinadas obras foram produzidas estão refletidos nos textos dos autores. Logo, ensinar literatura de modo puramente disciplinar, focado em características de textos e memorizações de excertos, provavelmente tolheria o gosto dos alunos pela disciplina por não entenderem que os conhecimentos se entrecruzam

não de modo a simplificar o real, mas para mediar as diferentes formas do saber.

De forma análoga, o ensino de língua portuguesa cujo enfoque se dê apenas na transmissão de conteúdos gramaticais possivelmente deixará de aproveitar a riqueza de textos que abordam outros conteúdos disciplinares, como os relacionados à história e à geografia, por exemplo. Assim, utilizar um texto de uma dessas matérias como objeto de análise para os conteúdos de português favorece a troca e a interação entre as disciplinas, superando os limites do universo disciplinar. Essa superação é, decerto, de grande importância já que, para dar conta de fenômenos mais complexos e profundos, a interdisciplinaridade surge como alternativa para a produção de conhecimento científico capaz de acompanhar as constantes mudanças do mundo contemporâneo.

Seguindo essa ótica, a prática da interdisciplinaridade encontra amparo para se firmar uma vez que, sendo um campo ainda em construção, suporta a presença da contradição, comum quando se opera entre as fronteiras disciplinares. Entretanto, não é simples introduzir a prática interdisciplinar em sala de aula em razão da resistência das práticas educativas disciplinares arraigadas nos ambientes escolares, da incapacidade ou intenção de modificação na atuação docente, ou simplesmente pelo desconhecimento de como fazê-lo.

Apesar das orientações constantes nos PCN e nos PCN+, corroborados pela resolução CNE/CEB 2/2012, a transformação da maneira de abordar os temas em sala de aula depende não só da ação docente, mas também da intencionalidade do sistema educativo em subsidiar a implantação de uma nova ótica que contemple a complexidade dos fenômenos contemporâneos, gerada a partir do próprio avanço da ciência moderna disciplinar. Certamente, isso demandará investimentos em formação e capacitação docentes, sem prejuízo das adequações que forem necessárias a respaldar o professor, visto que, embora subentendido nos parâmetros e previsto na resolução CNE/CEB 2/2012, o campo da interdisciplinaridade é compreendido como inovador em um processo contínuo de construção e reconstrução.

Ante o exposto, a interdisciplinaridade emerge a fim de relacionar saberes e responder aos desafios do saber complexo, sustentando sua funcionalidade na troca entre os diversos campos do conhecimento. Relativamente ao ensino médio, essa troca mostra-se fértil quando desenvolvida por meio da contextualização dos conteúdos, quando de fato a inte-

ração entre os saberes passa a ser possível, desdobrando-se, mesmo que em construção contínua, em reflexões amplas e não simplificadoras, e superando as limitações que, de alguma forma, podem impedir o avanço da aquisição do conhecimento integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosófico e teórico-metodológico da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Eds.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>>. Acesso em: 06-06-2014.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: parte II. Linguagens, código e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30-05-2014.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 30-05-2014.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção I, p. 20.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA*, v. 10, n. I, jan./jun.2008, p. 29-53.

JANTSCH, Erich. Vers l'Interdisciplinarité et la Transdisciplinarité dans l'Enseignement et l'Innovation. In: Vários Autores - *L'Interdisciplinarité*. Paris: OCDE, 1972.

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

_____. *Como nasceu a ciência moderna e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 42-63, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>>. Acesso em: 05-05-2014.

_____. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. *Emancipação*. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 04-05-2014.

MORIN, Edgar. *Science avec conscience*. Paris: Fayard, 1990.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do *CETRANS* - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo, abril de 1999, p. 9-25. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 05-05-2014.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-782, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>. Acesso em: 04-05-2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.