

## Currículo e Linguagem: Contribuições para o debate a partir do conceito de gênero do discurso<sup>1</sup>

Guilherme do Val Toledo Prado<sup>2</sup>

*O melhor será escolher o caminho de Galtá, percorrê-lo de novo (inventá-lo à medida que o percorro) e sem perceber, quase insensivelmente, ir até o fim – sem me preocupar em saber o que quer dizer ir até o fim, nem o que eu quis dizer ao escrever essa frase.*

*O mono gramático – Octavio Paz*

**Resumo:** O presente trabalho procurou evidenciar a relação entre currículo e linguagem nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa. A partir do conceito de gênero do discurso, proposto por Bakhtin (1992), construiu-se a relação entre o currículo e a linguagem. O que se evidenciou é que a concepção de linguagem mudou, quando mudou a concepção de currículo. Também se constatou que a mudança na concepção de linguagem na década de 80/90 colocou questões para o modo de produção do currículo do ensino de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Currículo, linguagem, gênero do discurso.

**Abstract:** The present work tried to evidence the relationship between curriculum and language in the official documents that guide the portuguese language teaching. Starting from the concept of gender of the speech, proposed by Bakhtin (1992), was built the relationship between the curriculum and the language. The one that it evidenced is that the language conception moved, when it changed the curriculum conception. It was also verified that the change in the language conception in the decade of 80/90 placed subjects for to the way of production of the curriculum of the portuguese language teaching.

**Key-words:** curriculum, language, speech genre.

---

<sup>1</sup> Este texto originou-se a partir da tese de doutorado intitulada "Documentos desemboscados: Conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de Língua Portuguesa", em março de 1999, defendida no Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, e foi apresentada na 22ª Reunião Anual da Anped, no GT de Currículo, no ano de 1999.

<sup>2</sup> Prof. Dr. da Faculdade de Educação da Unicamp e Pesquisador do GEPEC – Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Continuada – Unicamp.

## Introdução

A minha preocupação com questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, tal como ele se apresenta nas Propostas Curriculares Oficiais, decorreu, inicialmente, de uma experiência de assessoria na cidade de Itajubá, Minas Gerais, em 1995/1996. Naquele momento os professores do ensino fundamental estavam preocupados com as avaliações propostas pela Secretaria Estadual de Educação, às quais seus alunos seriam submetidos, e cuja matéria abrangeria os conteúdos listados na Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa do Estado. Diante dessa expectativa, procurei trabalhar os conteúdos do programa a partir de uma perspectiva que possibilitasse ao professor, ao entender esses conteúdos, a construção de uma metodologia de trabalho coerente com suas concepções de ensino e com a realidade pedagógica em que se encontrava.

Foi a partir desta experiência que tomei como objeto de estudo os documentos oficiais a respeito do ensino de Língua Portuguesa (doravante: DOLP).

Minha perspectiva neste texto é de explicitar como construí os dados para a tese, a metodologia empregada, a análise feita e alguns resultados a que cheguei.

## Os dados, a metodologia, os conceitos

A partir da experiência com os DOLPs de Minas Gerais, iniciei um contato mais sistemático com este tipo de documento. O projeto de doutorado delineou-se nesta perspectiva. A opção foi a de realizá-lo no Instituto de Estudos da Linguagem, no programa de Linguística Aplicada, lugar com grande experiência em discutir o ensino de Língua Portuguesa.

Importante foi o contato com professores do IEL/UNICAMP, principalmente do Projeto de Aquisição da Língua Escrita, coordenado pelas professoras Maria Bernadete Abaurre, Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Fiad, tornando-se esta última minha orientadora. Neste projeto havia uma coleção de DOLPs. Tal coleção foi sendo feita a partir da colaboração dos professores do instituto que os traziam dos lugares em que iam trabalhar. Pesquisando bibliotecas da UNICAMP, USP e UFMG, o corpo de DOLPs cresceu e com 110 DOLPs iniciamos o trabalho de leitura deles.

Do ponto de vista metodológico, assumi, como Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), o paradigma de investigação proposto por Carlo Ginsburg (1986), denominado de *indiciário*. Nesta perspectiva de trabalho, o importante é levar em conta pistas – indícios – que possam revelar detalhes importantes daquilo que se quer conhecer. É esse “olhar” que possibilitou encontrar algumas regularidades recorrentes e singularidades reveladoras que permitiram a construção de uma proposta de análise dos DOLPs. Isto não quer dizer que percorri todas as possibilidades de “olhar” o objeto investigado para apreender o pormenor mais revelador. Na verdade, o que fiz foi iluminar um e outro pormenor revelador para construir uma proposta de análise.

Diante dos indícios sugeridos pelo material analisado, inúmeros foram os lugares percorridos, inúmeras foram as tarefas realizadas. Buscar a bibliografia contida nos documentos, procurar e estudar as teorias que sustentavam temas neles contidos, entrevistar os sujeitos que participaram da construção dos documentos curriculares, discutir as questões emergentes com interlocutores próximos que as abordavam de alguma maneira, procurar outros documentos para validar as pistas encontradas, estudar tendências linguísticas para sustentar tais pistas... Inúmeros lugares, inúmeras tarefas, inúmeros olhares.

A partir deste trabalho, fixei-me em dois pontos: num que se situa nas discussões a respeito de currículo e noutro que situa nas discussões a respeito de concepções de linguagem.

Em relação ao primeiro, a busca deu-se em torno da recuperação da noção de currículo proposta por Silva (1997) no texto “Currículo e Cultura: Uma Visão pós-Estruturalista”, no qual o autor faz uma discussão das tendências curriculares no Brasil. Neste trabalho, ele recupera as noções de currículo

tradicional, crítico e pós-crítico, com o intuito de discuti-los, problematizá-los, a partir de um conceito de cultura.

Na visão humanista, mais tradicional, Silva mostra-nos que o currículo é elaborado a partir de um conjunto de conhecimentos que é eleito no grande arcabouço cultural da sociedade e que deve ser transmitido nas escolas para os estudantes das mais diferentes idades e classes sociais. Diga-se de passagem que esse conhecimento é, portanto, sempre o mesmo indefinidamente. Nesta perspectiva, há um consenso em torno do conhecimento selecionado e uma suposta “coincidência” entre a natureza desse conhecimento e a natureza do conhecimento dos estudantes a quem ele é dirigido. Conseqüentemente, o autor observa que os programas escolares privilegiam a divulgação e a veiculação de um conhecimento de determinado extrato da cultura. Também em relação à maneira de transmissão desse conhecimento, podemos observar uma busca de homogeneização que pressupõe uma atitude passiva daquele que conhece em relação ao transmitido. Em suma, esta visão se baseia numa perspectiva *conservadora da função social e cultural da escola e da educação*. (Silva, 1997:07) Vale destacar, também, que este conhecimento é tratado como estático, único, não pressupondo mudanças ou mesmo diferentes interpretações sobre os mesmos fenômenos científicos trabalhados.

Na visão tecnicista de currículo, por sua vez, Silva trabalha com os mesmos pressupostos do currículo humanista. Há, no entanto, uma diferenciação básica: as dimensões instrumentais e econômicas passam a ser determinantes na confirmação da supremacia deste ou daquele conhecimento em detrimento de outros. A concepção técnica de currículo não só “guiou” a produção dos conhecimentos escolares como orientou a constituição dos procedimentos de transmissão desses conhecimentos. Nesta visão, que surgiu no Brasil por volta das décadas de 30 e 40, o importante era valorizar a cultura do aluno com vistas a buscar maneiras mais eficazes para ensinar-lhe, com êxito, o conteúdo técnico-humanista.

Já na concepção de currículo baseada na análise neomarxista da educação, Silva entende que as instituições escolares estão voltadas para a manutenção da estrutura social da sociedade capitalista. Dentro desta perspectiva, o currículo é visto como reprodutor da estrutura de classe e suas mudanças históricas. Suas reformulações visam, igualmente, à manutenção desta estrutura. A crescente crítica realizada pelos teóricos marxistas às visões de currículo humanista e técnico produziu a incorporação, nos textos curriculares, da preocupação em olhar como o aprendiz aprende e como trabalhar os conteúdos selecionados, ainda que “elitistas”, para que sejam incorporados a uma nova visão de cultura. Pelo que percebemos a cultura produzida e valorizada pela sociedade ainda é vista como o produto de um único grupo social que sobrepujou a cultura de outros grupos sociais.

Finalmente, a visão pós-estruturalista, apresentada por Silva, orienta a discussão de currículo na *centralidade do papel da linguagem e do discurso na constituição do social*. (Silva, 1997:8) Assim os conhecimentos escolares são entendidos como fazendo parte da cultura, já que esta é produzida na prática humana de significação. A visão de cultura nesta corrente

*amplia, por um lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu (1975), por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas.* (Silva, 1997, pp. 8/9)

Pressupõe-se, então, que, para a construção de textos curriculares, os conflitos entre diferentes culturas precisariam aparecer e o “consenso” cultural ocorreria num processo de negociação de significados. Isto não significa, no entanto, que, uma vez estabelecido, o “consenso” seria permanente, tendo em vista que ele estaria sujeito a um processo de contínua elaboração.

De acordo com as correntes pós-estruturalistas, o trabalho da cultura é incerto e indeterminado, de modo que a prática humana de significação e produção cultural não fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos e imóveis. A produção de significados, portanto, torna-se constante.

O currículo, nesta última perspectiva,

*pode ser visto como uma prática de significação. O currículo também pode ser visto como um texto, uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso, pode ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura é, sobretudo, uma prática produtiva.* (Silva, 1997, p. 13)

Em relação ao segundo ponto, que se situa na discussão das concepções de linguagem, tomo como referência o trabalho apresentado no texto de Bakhtin (1986) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Neste trabalho o autor faz uma retrospectiva de duas grandes correntes lingüísticas do início do século XX, denominado por ele de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, apresentando uma análise geral dos pressupostos básicos dessas correntes para, em seguida, propor sua concepção de linguagem, a qual denomina concepção marxista de linguagem, conhecida também como concepção sócio-interacionista de linguagem.

O subjetivismo idealista, cujos representantes mais conhecidos são: Humboldt, Steintahl, Wundt, Vossler e Croce, e tem como fenômeno-base o ato de fala individual e como fonte o psiquismo individual. Esta corrente interessa-se pela criação individual da língua, já que a língua enquanto produto desta criação poderá ser estudada como produto acabado, sistema estável passível de compreensão. Para esta concepção o importante do ponto de vista da evolução da língua, como diz o autor quando comenta a contribuição de Vossler para o aprimoramento desta concepção, *é a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação.* (1986, p. 76)

Já o objetivismo abstrato, cujos representantes são: Saussure, Bally, Meillet, Dietrich e Marty, tem como fenômeno-base o sistema lingüístico, que *é o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.* (Bakhtin, 1986, pp. 77) O interesse maior desta corrente é compreender os traços idênticos que permitem que, para dada comunidade de falantes, o sistema lingüístico seja compreendido. Para esta concepção, o importante é a identidade normativa, a unicidade do sistema lingüístico que se sobrepõe à realização individual da língua aos atos de fala. Nesta perspectiva, a língua *é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.* (Bakhtin, 1986, p. 82)

Contraopondo-se ao subjetivismo idealista, Bakhtin/Volochinov nos diz que não é a atividade mental que organiza a expressão verbal e sim que *é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação.* (1986, p. 112) Disto pode-se entender o quanto à forma do discurso curricular orienta o conteúdo nele inserido. Entendo, como Bakhtin, que *qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata visto que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.* (1986, p. 112) A interação verbal é, pois, o centro criador e organizador da palavra, a qual *é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.* (Bakhtin, 1986, p. 113)

Contraopondo-se ao objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov mostra-nos que as formas da língua são um produto das relações sociais estabelecidas pelos interlocutores e não definidas exclusivamente por um sistema abstrato de formas lingüísticas. Disto resulta que os estudos lingüísticos não têm que tomar como centro as formas lingüísticas de um determinado grupo social de interlocutores e sim tomar como centro as unidades reais da cadeia verbal: as enunciações:

*Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).* (Bakhtin, 1986, p. 125)

Assim a língua, na visão de Bakhtin *constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores* e o produto desta interação, a enunciação, tem *uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores*. (Bakhtin, 1986, p. 127) A concepção de linguagem, então, que passará a reger minhas análises terá como foco a interação verbal entre os locutores e a enunciação conforme proposto por Bakhtin.

Já a concepção de currículo pós-estruturalista proposto por Silva (1997), enquanto uma prática de significação, um texto, uma trama de significados, uma prática discursiva, é que tomarei para orientar minhas análises do *corpus* da pesquisa.

Considerando-se que em toda a proposta curricular há, explícita ou implicitamente, uma concepção de linguagem e que minha proposta é a análise do currículo escrito no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, julguei necessário trabalhar com uma concepção de linguagem e uma concepção de currículo bem definidas.

A partir dos conceitos apontados acima, iniciei a leitura dos DOLPs. Para construir a relação entre o conceito de currículo e o conceito de linguagem foi preciso construir uma ponte que os interligasse. O conceito de gênero do discurso, também proposto por Bakhtin (1992), passou a ser esta ponte:

*Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso.* (Bakhtin, 1992, p. 279) (destaques meus)

A partir do conceito de gênero do discurso, passamos à análise dos DOLPs procurando evidenciar na produção curricular a relação currículo-linguagem.

## Evidências e encaminhamentos

O que se evidenciou é que a produção curricular, produzida no período que se inicia na década de 30 e que vai até os meados da década de 60, que genericamente faz parte de uma tendência curricular humanista, como apontado por Silva (1997), veiculou uma concepção de linguagem ideal, única, muito condizente com a forma de ser proposta pelos DOLPs do período. Num segundo momento a produção curricular da década de 70, influenciada por uma concepção eminentemente técnica de currículo, procurou para sua sustentação, uma concepção de língua objetiva, ainda que abstrata, com ênfase na eficiência da comunicação. Num terceiro momento, a partir da década de 80, a produção curricular, ainda com ênfase técnica, mas atravessada por críticas a esse modo de produção, foi colocada em xeque pela concepção de linguagem que procurou veicular, visto que a concepção de língua baseada na interação verbal colocou questões para a natureza prescritiva do gênero curricular em que esta produção está inscrita.

De um certo modo pode-se falar de um paradoxo que se instaura nos documentos curriculares de Língua Portuguesa nas décadas de 80 e 90 e que pode ser formulado pela seguinte questão: Quais implicações e quais conseqüências advêm de um documento prescritivo veicular e fundar-se em uma concepção de língua baseada na interação verbal, no diálogo?

Pudemos detectar que os DOLPs procuraram, de um determinado modo, normatizar e fixar um discurso sobre a linguagem, discurso este que é multifacetado e que considera a língua instável enquanto um sistema de referência. O discurso curricular, por sua vez, procura oficializar esta concepção de linguagem, instaurando-se, assim, um paradoxo entre uma normatização/fixação/estabilidade do documento curricular que genericamente, denomino de prescrição, e a instabilidade/indeterminação/mobilidade da concepção de linguagem fundada no diálogo. De um certo modo, esta luta expressa a luta das forças centrípetas *versus* as forças centrífugas da língua apontada por Bakhtin (1988).

Sabe-se que, de uma certa maneira, o discurso que veicula a concepção de linguagem sócio-interacionista, fundado no diálogo, na necessidade do outro para constituí-lo, está associado a um discurso progressista nas teorias lingüísticas. No entanto, quando esse discurso progressista é veiculado em um DOLP, inscrito em um gênero do discurso oficial, suas conseqüências ficam marcadas também pelo gênero do discurso que o veicula. O discurso curricular foi enformado pelo gênero do discurso existente, que tem a seguinte construção composicional: *o que deve ser o ensino, como deve ser o ensino e o que deve ser o conteúdo de ensino.*

É o que Bourdieu costuma dizer como:

*Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é ao mesmo tempo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo e um imperativo. (Bourdieu, 1996, p. 100)*

O que observei, portanto, é que *as formas estáveis dos enunciados* dadas pelo gênero oficial acabam, conforme Fairclough (1989), por constrenger os seus produtores. Machado resume assim esta posição:

*Pode-se pensar, entretanto, ao lado de Fairclough (1989), que existem determinadas situações em que há fortes relações de poder instituídas entre os interlocutores, nas quais o gênero é na verdade escolhido pelo participante que tem mais poder, que deixa um maior ou menor grau de liberdade aos interlocutores com menos poder. Entretanto, a partir do momento em que essa escolha fosse estabelecida, ela se constituiria também como uma forma de auto-restrição, uma vez que as convenções e restrições do gênero se aplicariam a todos os participantes da interação. (Machado, 1998, p. 12)*

Isto explicaria, em parte, por que os documentos curriculares ficam tão preocupados em esclarecer por que eles não são impostos ou taxativos. De um lado, os produtores do documento, ainda que procurem veicular um conjunto de idéias mais progressistas, acabam por ser constangidos pelo gênero do discurso oficial, com uma característica fortemente prescritiva. Por outro lado, os seus prováveis leitores – professores –, ainda que façam a leitura do documento e procurem interpretar ao seu próprio modo o conteúdo temático nele presente, não podem desconsiderar sua condição de leitor, e também serem constangidos, pelo fato de que o mesmo tem uma característica fortemente prescritiva, marcando também a produção de sentidos decorrentes da/na leitura.

Seria essa uma emboscada, da qual não se pode sair?

Não é bem assim. Podemos recorrer novamente a Machado para explicitar uma possibilidade:

*Ora, da mesma forma, quando se alteram as condições sociais no decorrer da História, alteram-se os gêneros, podendo estes desaparecer ou transformar-se, ou ser criados, de acordo com as necessidades, interesses e condições de funcionamento dos grupos sociais que as utilizam, alterando-se também as formas de atividades a eles associadas. Dessa forma, a transformação, a exploração das possibilidades de cada gênero, o seu enriquecimento, seriam formas de se transformar a própria atividade ligadas a eles. (Machado, 1998, p. 15)*

Ou melhor, para que o discurso curricular e a concepção de linguagem possam estar condizentes com uma postura mais progressista, é necessário que eles sejam veiculados por um gênero do discurso transformado.

Nas décadas de 80 e 90, mesmo com fortes críticas à produção curricular, e especificamente ao documento curricular, e com o advento de um discurso que enfocava a resistência às formas tradicionais de opressão ideológica (Giroux, 1986, e Apple, 1989), o documento curricular de ensino de Língua Portuguesa, mesmo veiculando um conteúdo temático mais progressista não foi transformado, nem explorado, tendo, enfim, a sua forma alterada.

Os sujeitos, quando penetram na linguagem, penetram nas formas do discurso – no gênero do discurso e nas formas da linguagem – no sistema lingüístico. As práticas discursivas desse sistema

lingüístico não só são determinadas pelo gênero do discurso como também os gêneros do discurso são produtos dessas práticas. Quando da atividade lingüística, trabalho do sujeito com a língua, o gênero do discurso pode estar sendo reproduzido, mas pode também ser transformado:

*Essa transformação pode ocorrer através da combinação de vários tipos de gêneros, pela introdução do estilo do gênero em outro, ou pelo empréstimo de um gênero próprio de uma determinada instituição a outra instituição. Além disso, sobretudo em sociedades complexas e em processo de transformação acelerado, num mesmo momento histórico podem conviver tipos de gêneros – ou subtipos de um mesmo gênero – que competem entre si para serem os dominantes numa determinada esfera social, refletindo as mudanças, as lutas sociais e as diversas posições de ordem ideológica. (Machado, 1998, p. 16)*

O processo de transformação, segundo Fairclough (1989), é, sobretudo, desencadeado em situações reais de produção nas quais os produtores encontram-se diante de problemas decorrentes da não disponibilidade de gêneros condizentes com a situação verbal mais imediata e que estão relacionados a três aspectos da produção verbal: aos conteúdos, às relações interpessoais e às posições do sujeito.

Um primeiro problema decorre do fato de o produtor (ou produtores) querer dizer o que quer dizer e não encontrar, nas formas institucionalizadas de interlocução, um modo compatível com aquilo que quer dizer. Ocorre então uma incompatibilidade entre o que quer dizer e a forma em que vai dizer o que quer. Um segundo problema decorre do fato de o produtor (ou produtores) não encontrar uma definição clara entre as relações sociais dele e a de seus interlocutores mais próximos, ou mesmo do destinatário de sua produção. Por fim, podem ocorrer problemas em relação à própria posição que ocupa enquanto produtor e em relação à posição que ocupam seus possíveis destinatários:

*Segundo Fairclough ainda, esses três tipos de problemas apresentariam um aspecto discursivo, no sentido de que poderiam ser observados concretamente no próprio discurso, como consequência do fato de que as convenções discursivas estariam sendo desestabilizadas, desestruturadas, isto é, do fato de que uma relação relativamente estável entre os gêneros estaria começando a se romper numa determinada ordem social. Diante dessa situação problemática, na qual os produtores não se encontrariam seguros com os modos habituais de agir, tornar-se-ia necessária uma nova reestruturação, que se realizaria através de um processo criativo de combinação de tipos de gêneros diferentes. (Machado, 1998, p. 18)*

A desestabilização apontada acima pode ser vista nos DOLPs da década de 80, principalmente na “Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau” do Estado de São Paulo. Nela encontramos indícios de um gênero do discurso mais acadêmico, onde a argumentação é o indício mais forte. Na medida em que o documento curricular for tomado por outros gêneros do discurso, há a possibilidade de criação de um conjunto de práticas discursivas que possibilitem a criação de um gênero do discurso que, ao veicular uma concepção de linguagem dialógica, veicule também um uso mais democrático e dialógico do documento curricular:

*Os textos assim construídos apresentariam marcas formais que evidenciariam essa nova reestruturação, pois, quando esse processo envolve uma combinação de gêneros, é de esperar a ocorrência da diversidade nessas marcas. Essa nova reestruturação, efetuada por produtores particulares, em textos particulares, em resposta a experiências particulares problemáticas, pode ter por resultado a constituição de um novo gênero com suas características próprias. (Machado, 1998, p. 18)*

Já que os gêneros do discurso não são imutáveis e nem estão associados a uma ordem natural, imutável, há a possibilidade de constituirmos dois tipos possíveis de práticas educacionais e, conseqüentemente, de produção curricular, conforme diz Fairclough (1989): numa ponta, uma prática que procura configurar-se como mera reprodução do já-dito, dos gêneros do discurso já-dados e que, “naturalmente”, procura manter os conteúdos tradicionalmente aceitos e firmar as posições de sujeito e de relações sociais institucionalmente instituídas; na outra ponta, uma prática que procura trazer à luz e problematizar as posições dos sujeitos já-dadas na sociedade, questionar os conteúdos

tradicionalmente aceitos, bem como as relações sociais institucionalmente estabelecidas, procurando fomentar a transformação das ordens do discurso já-dadas e dos gêneros correspondentes.

Este gênero do discurso – documento curricular oficial – não é condizente com a concepção de movimento, incompletude, instabilidade que está presente na concepção de linguagem sócio-interacionista. É preciso, pois, trabalhar com uma concepção de educação não como lugar da transmissão e de reprodução dos conhecimentos socialmente produzidos (conhecimentos produzidos em uma dada situação), mas como lugar de produção de práticas culturais, com todas as conseqüências que isto traz, inclusive transformando o gênero do discurso – documento curricular.

É preciso, portanto, incorporar no documento oficial o discurso crítico, em uma forma crítica, revelando várias tendências que dialoguem (e que briguem pela hegemonia no diálogo) entre si, para propor um documento onde o diálogo esteja presente e não o discurso sobre ele.

*Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.* (Goodson, 1995, p. 10)

Ao estarmos envolvidos na construção de novas propostas de ensino, é necessário também construirmos novos modos de dizer o que queremos dizer.

#### Referências Bibliográficas

- Aburre, M. B. M., Fiad, R. S. e Mayrink-Sabinson, M. L. T. (1997) *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras.
- Apple M. (1989) *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bakhtin, M. e Volochinov, V. N. (1986) *Marxismo e filosofia da linguagem*, 3ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. [1977, original]
- Bakhtin, M. (1988) *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Trad. Aurora Fononi Bernardini... et. al. São Paulo: Unesp e Hucitec. [1975, original]
- Bakhtin, M. (1992) *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. Rev. trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes. [1979, original]
- Bourdieu, P. Passeron, J. C. (1982) *A reprodução*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. [1970, original]
- Bourdieu, P. (1996) *A economia das trocas lingüísticas: O que falar quer dizer*. Prefácio: Sergio Miceli. São Paulo: EDUSP. [1982, original]
- Fairclough, N. (1990) "Discourse and power" e "Critical language study and social emancipation: Language education in the schools". In: *Language and power*. Londres: Longman.
- Ginzburg, C. (1986) *Mitos, emblemas e sinais*. Trad. F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- Giroux, H. (1986) *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução*. Trad. Ângela M. B. Biaggio, Petrópolis: Vozes. [1983, original]
- Goodson, I. F. (1995) *Currículo: Teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis: Vozes. [1988, original]
- Machado, A. R. (1998) *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola*, São Paulo: Martins Fontes.



- Minas Gerais. (1993) Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, Diretoria de Normas e Planejamento Curricular. *Conteúdos básicos: Ciclo básico de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- São Paulo (1987) Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Silva, T. T. (1997) “Currículo e Cultura: Uma Visão pós-Estruturalista”. *Cadernos de Pedagogia*, nº 2. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.