

ESTUDANDO O CURRÍCULO COMO GÊNERO DO DISCURSO

SOUZA E MELLO, Maria Lucia de – SEE-RJ e UERJ

GT-12: Currículo

Introdução:

Esse trabalho, que traz dados da tese de Doutorado por mim desenvolvida é fruto do meu percurso profissional como professora em instituições de ensino superior, e principalmente como formadora de professores, quando tenho tido a oportunidade de experienciar diferentes situações, mas, em sua maioria, voltadas para a formação dos profissionais da rede pública de ensino e, também, do meu processo de aprofundamento teórico e de formação como pesquisadora que teve início durante o curso de Mestrado em Educação e que continuou com a participação em diferentes pesquisas institucionais.

Esse estudo se desenvolveu em uma escola pública do Município do Rio de Janeiro, situada no bairro de Santa Cruz. Tenho como objetivo, nesse trabalho, pensar o currículo no e pelo discurso escrito no registro das professoras, entendendo-o como um *gênero do discurso*, na perspectiva de Mikhail Bakhtin. O *corpus* empírico desse estudo se constitui, portanto, dos registros das professoras. Para a análise desse material também me apoiei nos textos transcritos de entrevistas realizadas, quando as professoras comentaram sobre o processo vivido ao realizarem seus registros, assim como dos registros das observações por mim realizadas, uma vez que não se pode pensar num professor abstrato, isolado de seu contexto social.

A pesquisa e o campo empírico

Desenvolvi a pesquisa de campo em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, que funcionava em dois turnos: 1º turno de 7h15m até 11h45m; 2º turno de 12h45m até 17h15m. Tinha, então, trezentos e vinte e cinco alunos matriculados, distribuídos em doze turmas, desde a educação infantil até a quarta série. A Escola contava, então, com a equipe de direção composta por uma diretora geral e uma diretora adjunta, eleitas pela comunidade escolar, uma professora exercendo a função de Coordenação Pedagógica, uma professora regente de Sala de Leitura e uma professora de Educação Física, que atendia a cada uma das turmas duas vezes por semana, e doze professoras regentes de turma.

A pesquisa começou a ganhar forma de acordo com as possibilidades do campo. Meu interesse, a princípio, era trabalhar com professoras regentes do primeiro Ciclo de Formação, no entanto participaram as professoras que se dispuseram a registrar: Beth, professora de uma turma de quarta-série; Andréia, regente de uma turma do 3º ano do Ciclo de Formação; Marcela, professora de Educação Física e Carla, Coordenadora Pedagógica. E foi esse grupo, diversificado em relação às funções que exercia na escola, que me acompanhou durante todo ano letivo, um grupo diferente daquele pensado na proposta inicial, mas o possível.

Inicialmente pretendia trabalhar com registros diários das professoras, no entanto, percebi logo no início que a periodicidade ia variar uma vez que as professoras estão com a turma em tempo integral, durante seus horários de trabalho. Dessa forma combinei que registrariam de acordo com suas possibilidades, por outro lado, como não haveria uma seqüência diária, deixei a critério delas a escolha do assunto a ser registrado. Narrariam assim seus sucessos, suas dificuldades, suas inquietações.

A medida que iam registrando me entregavam para ler e xerocar mas percebia que esperavam alguma contribuição para resolver suas dificuldades, esclarecer suas dúvidas, uma vez que em sua maioria tratavam dessas questões. Depois de leituras realizadas e refletir bastante passei a conversar sobre as questões que traziam, assumindo minha posição, portanto, como “etnógrafa” em permanente “interação com outros, portanto (participante) e como investigadora que explora (observadora)” como diz Vasconcelos (2000:50). A pesquisa se desenvolveu então sem assuntos nem datas definidas por mim para a realização dos registros e com a participação de Carla, Beth, Andréia e Marcela.

Gêneros do discurso: tipos relativamente estáveis de enunciados

Conforme Mikhail Bakhtin, a utilização da língua se dá sempre sob a forma de enunciados orais ou escritos “concretos e únicos” utilizados pelos participantes em cada uma das atividades humanas. O autor considera ainda que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (1992:279) – *os gêneros do discurso*, como denomina, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Portanto, segundo o autor, o estilo está relacionado não só a determinadas unidades temáticas como também a unidades composicionais, as quais consistem na estruturação e na conclusão de um determinado gênero.

Bakhtin afirma que o enunciado, tanto oral quanto escrito, é individual, portanto reflete a individualidade de quem fala ou escreve. Alerta, no entanto, que nem todos os *gêneros do discurso* são propícios a refletir a individualidade na língua uma vez que exigem uma forma mais padronizada, como acontece na elaboração de documentos oficiais, de notas de serviço etc. Assim, se por um lado o autor destaca a individualidade do enunciado, por outro reconhece os gêneros como enunciados “relativamente estáveis” uma vez que cada um deles tem temas que se aproximam e estruturação que se assemelha, sendo utilizados em diferentes situações de comunicação.

Por sua vez, a existência dos gêneros relacionada às variadas situações de comunicação possibilita que estes existam em número e diversidade bastante grandes e sempre com a possibilidade de surgimento de novos gêneros discursivos, em função das novas situações de interação e também porque “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin;1992:279).

O discurso é, então, definido por Bakhtin como réplica do diálogo. Não há discurso encerrado em si mesmo, ele está sempre aberto ao diálogo com outros discursos. Todo discurso também se baseia no discurso que ainda não foi dito, provocando-o a tornar-se presente, constituindo-se numa orientação com relação à resposta antecipada do ouvinte. Há sempre um “auditório social” em jogo. Dessa forma, todo enunciado é elaborado em função do ouvinte que tem um papel ativo na comunicação, e o falante sempre leva em conta o destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área, suas opiniões, suas condições, suas simpatias, antipatias etc. Esses fatores influenciam o locutor na elaboração do gênero do seu discurso e nesse processo estão presentes palavras, oposições, confrontos de poder, desejos, temores.

O objeto do discurso, segundo Bakhtin (1998), ou se apresenta “desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma nuvem escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (p. 86). Portanto, não há discurso encerrado em si mesmo, ele vive fora de si mesmo, orientado sobre seu objeto: “se nos desviarmos completamente dessa orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu, a partir do qual nada saberemos nem de sua posição social nem de seu destino” (p. 99). Assim, o discurso está sempre na fronteira entre seu próprio contexto e contexto alheio, por isso,

Bakhtin acredita que a “palavra da língua é uma palavra semi-alheia” (p. 100), pois ela é usada pelo outro em seu contexto, somente tornando-se própria quando assimilada, transformada pelo discurso do falante.

As falas do cotidiano, segundo o autor, giram então em torno dos outros, provém do que os outros dizem: “qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (p.139). E essa palavra, que inicialmente traz informações, indicações, regras, modelos etc, vai gradualmente constituindo nossa posição ideológica, pois, a medida em que nos encontramos e nos confrontamos com os discursos alheios, participamos do processo de escolha e assimilação dos nossos discursos. Portanto, o encontro/confronto entre o discurso alheio e o do falante é dinâmico, produz um diálogo entre visões de mundo e valores contrastantes. Dessa forma, nem todos os discursos são assimilados pelo discurso do falante, há os que resistem e permanecem alheios e, por se constituírem como voz estranha ao falante, permanecem entre aspas, sendo denominados por Bakhtin (p.100) como “discursos aspeados”.

Para Bakhtin, onde está presente o diálogo entre diferentes visões de mundo e valores contrastantes, a assimilação da palavra do outro “adquire um sentido ainda mais profundo e é mais importante no processo de formação ideológica do homem”, definindo nossas atitudes perante o mundo. Nessas circunstâncias, o discurso alheio caracteriza-se como um campo de tensões entre duas categorias divergentes: ou como a *palavra autoritária* ou como a *palavra interiormente persuasiva*. A *palavra autoritária* é encontrada *a priori* unida à autoridade, é a palavra dos pais, Palavra do Pai, Palavra Sagrada. Está associada à norma, à lei, por isso é impossível contestá-la ou confrontá-la. Não permite o diálogo:

“o discurso autoritário exige o nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras.(...) entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra” (Bakhtin;1998:144).

Já a *palavra persuasiva interior* constitui-se como metade nossa, metade do outro, é a palavra semi-alheia propriamente dita e sua “produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma” (p.145), organizando nossas palavras, não se mantendo isolada, imóvel. Se por um lado a *palavra autoritária* se distancia do diálogo, a *palavra persuasiva interior* está aberta a ele. No entanto, não se trata

de imitação ou réplica de outros discursos, mas envolve um confronto de nossos contextos, com nossas palavras, num processo criativo de transformação do discurso alheio, provocando o diálogo interno.

A palavra é compreendida, então, em seu sentido ideológico e se encontra imbuída de valores contraditórios. Dessa forma representa a “arena” de luta entre interesses sociais divergentes. Nessa luta ideológica estão presentes as forças que caracterizam o movimento contínuo do plurilinguismo da vida social. Bakhtin (1998) denomina essas forças de centrípetas, aquelas que estão relacionadas ao processo de centralização sócio-política e cultural e de centrífugas, aquelas que visam à descentralização, à desunificação. As enunciações, então, se constituem como espaço de luta entre essas forças e, sendo assim, sua existência é sempre tensa, contraditória, ambivalente.

O Currículo na perspectiva dos Estudos Culturais

Como alertam Moreira e Candau “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (2003:159). Nessa perspectiva de estudo, o currículo e o conhecimento podem ser descritos “como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia” (Silva; 1999: 135). Podemos pensar também que as contradições que muitas vezes permeiam as ações e relações sociais nos espaços escolares possibilitam desenvolver movimentos de interpenetração e mistura entre dominação e resistência.

Segundo Hall (1997), a centralidade da cultura é mais visível atualmente, uma vez que as agências transnacionais de comunicação favorecem a homogeneização de produtos culturais estandardizados ao facilitarem a circulação, em escala global, desses produtos, padronizando também as avaliações e as preferências estéticas. Hall alerta, no entanto, a importância dessas tendências de “subverter e “traduzir”, negociar e fazer com que se assimile/negocie o assalto cultural global sobre as culturas mais fracas. A distribuição dos produtos culturais se ampliou em decorrência do desenvolvimento tecnológico, principalmente da informática. Esse processo tem ocorrido de forma desigual, uma vez que está vinculado às relações sociais e de poder. Porém, apesar dos movimentos econômicos de globalização e da mundialização da cultura, ainda assim percebe-se a multiplicação de valores e culturas locais. Assim as interações e a intertextualidade que se estabelecem entre

os diferentes grupos e o confronto entre os diversos padrões culturais propicia um movimento de circularidade entre suas culturas.

Retornando às teorias que envolvem os estudos sobre o currículo, percebemos que para os teóricos educacionais que estudam o currículo em uma perspectiva “tradicional”, privilegiando o domínio das técnicas e métodos pedagógicos, o conhecimento é tratado e transmitido de modo instrumental. Nesse sentido, as escolas são consideradas como locais de instrução, agências de reprodução social, econômica e cultural. Contra a idéia conservadora da transmissão de um conhecimento objetivo, os educadores críticos sustentam que o conhecimento escolar é uma representação particular da cultura dominante, um discurso privilegiado que seleciona e exclui e, portanto, longe de ser um processo neutro e apolítico, a educação escolar se caracteriza por selecionar e legitimar formas de linguagem e relações sociais e o currículo está atrelado ao poder e representa a cultura dominante.

Desse modo, a cultura escolar aparece vinculada a um conjunto de códigos e experiências dos grupos dominantes, desprezando as histórias e as experiências dos grupos subordinados. Seu discurso seleciona e exclui e, portanto, não é um processo neutro e apolítico. Ele traduz e faz dominantes as idéias e sensibilidades de grupos particulares da sociedade. Ter claro que o currículo não é um campo educacional autônomo e isolado implica aceitar que aquilo que vai ser proposto pelos “curriculistas” reflete interesses políticos. Por outro lado, no contexto da prática educativa esses documentos oficiais sofrem transformações ligadas às experiências docentes e ao contexto sócio-histórico no qual se insere o cotidiano escolar.

Sob a influência do pós-estruturalismo a “análise do currículo baseada nos Estudos Culturais enfatiza o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção”. (Silva;1999:135). As regras implícitas dos discursos “governam” o que pode ser dito e o que deve permanecer “calado”. Eles são constituídos e constituem as instituições. Destaca-se, então, a importância de examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Nesse sentido, Cherryholmes (1993) alerta para as certezas e verdades expressas nos argumentos acadêmicos e profissionais “ao tentarem fixar a identidade daquilo que se está estudando” (p.162). Exemplifica sua afirmativa, esclarecendo que esperamos da teoria do currículo que ela não só diga *o que é o currículo*, como também o que fazer para

desenvolvê-lo, implementá-lo e avaliá-lo. Esclarece, então, que “a lição consiste em nos dizer para desconfiar dessa autoridade” (p.162). Também Popkewitz (2000) ressalta que o “currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas” (p.205).

Lopes (2006), baseando-se em teoria desenvolvida por Stephen Ball, estuda, entre outros aspectos, “o papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas de currículo” (p.33) A autora esclarece, então, que as comunidades epistêmicas “são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relação de saber-poder” (p.41). Ainda baseando-se em Ball, Lopes afirma que “investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas” (p.38).

Nessa perspectiva, Lopes ressalta que a política de currículo passa a não ser mais vista como um “pacote” lançado de cima às escolas as quais caberia apenas sua implementação. Supera também o binarismo que se apresenta com a polarização política, como dominação e prática como resistência. Nesse sentido, aponta que os estudos atuais compreendem a relação entre política e prática, concebendo as “interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como a ambivalência nos discursos”. (p.39)

Na perspectiva de estudo que venho desenvolvendo concebo a linguagem no fluxo contínuo da história e da cultura. Dessa forma, a implementação de um novo paradigma no ensino público provoca o uso de novas linguagens e a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é pensada como um processo histórico, cultural, social em que a repetição e a criação se misturam num fazer contínuo e permanente. Portanto, é nesse processo onde diferentes discursos circulam em tensão, as “palavras próprias” e as “palavras alheias”, não se reduzindo à imitação ou à réplica de outros discursos, que vai se constituindo o discurso do professor.

Currículo como “gênero do discurso”

Com a perspectiva de que o sentido dado ao termo currículo está relacionado ao tempo histórico, a diferentes práticas discursivas, acredito não haver argumentos

suficientemente plausíveis para garantir a existência de uma definição, muito fixa ou estável.

De acordo com a teoria que venho desenvolvendo, estudo, então, o currículo como um *gênero do discurso*, segundo a teoria bakhtiniana. Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre autor-falante, leitor-ouvinte e objeto do discurso, regendo os *gêneros discursivos*, nos remetem às interações entre forma e conteúdo e se concretizam no “querer-dizer” (Bakhtin;1992:301) do autor-falante. A seleção de determinado objeto de discurso define a forma com que o autor expressa suas intenções, valores e concepções acerca desse objeto. O autor-falante, por sua vez, também tece concepções e imagens acerca de seu leitor-ouvinte, presumindo suas respostas, as quais também acabam por interferir no enunciado. Os *gêneros discursivos* provocam, assim, negociações entre a subjetividade do autor-falante, que seleciona a forma de expressar suas visões de mundo e a cultura, uma vez que esse mesmo autor-falante revela sua posição social ao expressar-se, uma vez que sua expressão emerge da vida social.

Nessa perspectiva de estudo, o currículo apresenta “características temáticas, composicionais e estilísticas próprias” (1992:279). Segundo Bakhtin, nos *gêneros* se apresentam “a individualidade do enunciado”, mas seus enunciados permanecem “relativamente estáveis”. No entanto, cabe refletir sobre a relatividade dessa estabilidade, uma vez que para Bakhtin a palavra estudada em seu sentido ideológico “serve” a interesses sociais divergentes, a valores contraditórios. Sua existência, portanto, é sempre tensa e contraditória, ambivalente.

Em educação, devido a diversas situações em que o gênero currículo é produzido, organizado, recebe diferentes nomenclaturas: “oficial”, “em ação”, “oculto” etc. Essas organizações, no entanto, não são fixas, apresentando marcas de individualidade, conforme as teorias que fundamentam os diferentes autores que tratam do assunto, não havendo, portanto, um conceito que seja consensual. No entanto, embora reconheçamos sua polissemia e, portanto, a não existência de fronteiras que delimitem uma definição, ainda assim podemos pensar em temas consensuais que se apresentam nos estudos que envolvem o currículo, tais como as práticas desenvolvidas em sala de aula; os assuntos tratados nesses espaços formais. Por sua vez, currículo já não é mais entendido como a grade curricular das

disciplinas e é pensado de maneira articulada com outros campos do conhecimento, tais como a cultura, não ficando, portanto, sua análise restrita ao campo pedagógico.

Alerto, no entanto, que, ao estudar as características comuns do *gênero discursivo* procurando aproximá-las, a intenção não é superar as diferenças, organizando-as em categorias uniformizantes, ao contrário, pretendo apreender a diversidade que torna a língua viva nos movimentos dos usos da linguagem cotidiana, refletindo as transformações da vida social. Nesse sentido, cabe lembrar, como já foi dito que, segundo o autor, língua e vida se relacionam; cabe lembrar também que o sentido atribuído à palavra currículo está marcado pela cultura, pela história de cada época.

Entendendo o currículo a partir dessa perspectiva, também a organização do planejamento curricular pode significar pretensões e ações distintas, não existindo uma fórmula universal válida de planejar, o que, de certa forma, se expressou na maneira de organização e no conteúdo priorizado pelas professoras e que pôde ser percebido em seus registros.

Os registros das professoras

Vi, nas falas das professoras, que valorizam os registros. Mas que tipo de registro organizavam? O que registravam? Pude perceber situações que se diferenciavam em alguns aspectos, de acordo com o estilo de escrita de cada professora. Para a configuração deste *corpus*, esclareço que me foram entregues 63 registros.

De acordo com os referenciais teórico-metodológicos adotados nesse estudo, a forma e o conteúdo do material estudado não estão dissociados, assim como se encontram relacionados ao contexto social, histórico e cultural onde foram produzidos. Dessa forma, para fins de estudo, inicialmente analiso os estilos dos discursos presentes nos registros de cada uma das professoras, comentando também a forma como se estruturam. Por se tratar de registros de aula, de maneira geral, apresentam uma “unidade composicional”, uma forma de organização, que se assemelha.

Num segundo momento, aprofundo os estudos referentes aos conteúdos abordados, comentando os temas que se destacaram como mais abordados por cada uma das professoras e pelo conjunto das professoras envolvidas.

Cabe destacar, no entanto, que segundo Bakhtin (1992:284):

” o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo lingüístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado.(...) Porém para ser correto e produtivo, este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.”

Nesse trabalho que se volta para o estudo do currículo como um *gênero do discurso*, pode-se observar que, no discurso das professoras, vêem-se as marcas do discurso pedagógico hegemônico. Refletindo sobre os registros das professoras, percebo que, embora haja marcas pessoais, de maneira geral eles apresentam características estilísticas e composicionais que os aproximam, recorro à Bakhtin. Esse autor, conforme citado anteriormente, comenta que “o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado”, (1992:284) levando-me a compreender as aproximações entre seus estilos, assim como também a sua estruturação, entendendo que o fato se justifica uma vez que todos estão referidos ao mesmo gênero discursivo.

Ao estudar os textos falados e escritos produzidos pelas professoras busquei identificar a diversidade de temas presentes nos seus discursos e que remetem ao gênero currículo, possibilitando, assim, perceber a ocorrência de determinadas falas que se aproximam e, de alguma forma, constituem seu conteúdo temático, estudos esses que permitem considerar o currículo como um gênero do discurso. Destaquei, assim, algumas expressões-chave como essência dos temas que foram abordados e apareceram com frequência nas falas das professoras, temos então: saberes comuns da escola/ conhecimento escolar; disciplina/ indisciplina; desenvolvimento ortográfico; aulas de matemática; planejamento curricular/ avaliação. Observa-se, assim, que os discursos das professoras reproduzem alguns dos conteúdos temáticos identificados como pertencendo ao gênero de discurso sobre o currículo, trazendo, também, as peculiaridades relacionadas às situações em que são produzidos.

Observei que há formas estilísticas e composicionais que se diferem nos registros, uma vez que cada uma das professoras participantes da pesquisa apresenta estilo próprio. Porém, como já dito anteriormente, eles apresentam pontos em comum uma vez que esses registros se referem ao *gênero discursivo* currículo. Conforme proposta da pesquisa desenvolvida, as professoras faziam o registro em forma de relatório. Em sua maioria usaram como suporte para seus registros um caderno grande, de capa dura, espiralado.

Somente Carla me entregou em folhas soltas, uma vez que escrevia os textos utilizando o computador e os imprimia. Os registros realizados em cadernos eram redigidos a caneta e as professoras utilizavam o *liquid-paper*, apagando possíveis marcas de alteração naquilo que era escrito. As professoras, ao organizarem seus registros, não seguiram a cronologia dos dias da semana, escrevendo de acordo com as suas possibilidades.

Segundo Bakhtin, “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (1992:285). Assim, nenhuma mudança penetra no sistema da língua sem ter sido testada, utilizada, por longo período, passando pelo “acabamento do gênero”. Os enunciados e as formas que assume o discurso concreto, real, entre professoras e alunos, são como elos entre sociedade, língua e cultura. Dessa forma, a apreensão e interpretação dos gêneros discursivos presentes na vida social faz entender a linguagem como mediadora dos movimentos da história e das transformações culturais.

Nesse sentido, refletindo sobre os registros das professoras, cabe pensar um pouco mais sobre o conceito bakhtiniano da enunciação, concebendo assim a interpenetração entre forma e conteúdo. Nessa perspectiva, a forma do texto se constitui na maneira pela qual e na qual o autor expressa seu movimento criador. Forma e conteúdo, então, estão unidos na construção do enunciado.

“Eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o conteúdo, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresse meu amor, minha certeza, minha adesão.” (Bakhtin; 1998: 58)

Conforme comentei, as professoras usavam diferentes formas para organizar seus registros, e não há mesmo a correta ou a melhor. O conteúdo engendra a forma e a forma, por sua vez, também altera o conteúdo. Conteúdo e forma se fundem, no texto, estabelecendo uma relação dialética entre ambos. A linguagem verbal escrita, então, dá forma aos registros estudados, refletindo, também, o conteúdo das professoras, suas concepções sobre o objeto do conhecimento, sobre os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que o autor está presente no encontro da forma com o conteúdo.

O enunciado, portanto, depende da forma, mas a ultrapassa, pois seu significado é encontrado na vida social, conforme percebemos no discurso de Andréia. Concebido apenas linguisticamente fica oco, uma vez que é o contexto social que nele penetra que o torna

significativo. O discurso pressupõe, então, a interação verbal onde as vozes do autor misturam-se às vozes de outros sujeitos: cada enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados.

“O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existiria, algo novo e irreprodutível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc).” (Bakhtin; 1992:348)

Esse processo criador, no entanto, não fica a cargo somente do autor- falante mas também do leitor- ouvinte. Segundo Bakhtin todo enunciado é elaborado em função do ouvinte, que tem um papel ativo na comunicação verbal.

“Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (do meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.” (1992:321)

Nesse sentido, aquele que lê-ouve também tem uma participação nesse processo como co-criador, estabelecendo-se, assim, segundo Bakhtin, um triângulo composto pelo autor-falante, aquele que enuncia; o herói, o objeto do discurso e o leitor-ouvinte, o interlocutor, constituindo-se, dessa forma a rede de interação social.

A relação que se estabelece entre o autor, o herói e o interlocutor se realiza, portanto, nos gêneros do discurso. O autor falante- escritor, ao escolher formas para expressar suas visões de mundo, estabelece negociações entre subjetividade e cultura, e nessa interação revela sua posição social, portanto, “a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto” (Bakhtin;1992:313). O “querer dizer” do locutor, então, se concretiza ao escolher determinado gênero.

Assim, o autor-falante-escritor é influenciado pelo seu ouvinte-leitor ao criar imagens, concepções a seu respeito, o que o leva a presumir suas respostas, tornando-as, de certa forma, presentes no enunciado. Nesse sentido, Andréia comenta:

*“Mas o registro para você (refere-se à pesquisadora) também foi uma coisa diferente, até porque eu nunca tinha feito. Eu nunca sentei: “vou escrever sobre isso essa experiência que eu tive aqui”. Então, foi legal. Esses poucos registros, que eu conto nos dedos da mão, foram muito legais para mim; e eu fiquei assim pensando um monte de coisas. **Aí, primeiro eu falei “Vou ter que fazer um registro bonitinho”. Porque a primeira impressão de você escrever para alguém é de você ficar cheia de cautela, cheia de medo; a outra pessoa vai ler. **Aí, depois, você relaxa, escreve. **Aí, foi fluindo; até escrevi bem relaxadamente a minha experiência.******¹ Foi uma oportunidade de refletir. Eu gostei muito de ter feito esses registros.*

¹ Grifo meu.

Mas eu tenho certeza que não vai ser uma prática. Eu não vou conseguir. Eu nunca tenho tempo de fazer isso. Mas se eu puder, eu juro que eu vou tentar.”

Nessa perspectiva, trabalho com os registros das professoras. Relembro ainda que ao rememorar o vivido fazemos com o olhar do presente, portanto não o recuperamos de modo idêntico, o “eu” que escreve não é idêntico ao “eu” lembrado. Nessa perspectiva, Bakhtin, analisando a autobiografia, afirma que a escrita de uma vida não coincide com a vida do autor:

“Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro como *narrador*² (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu “eu” com o “eu” de que falo, como suspender a mim mesmo pelos cabelos”. (Bakhtin; 1998:360)

Lopes (2006:33) ao estudar “o papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas de currículo” reflete sobre o “discurso em defesa da cultura comum”. As questões apresentadas por Beth, Andréia e Carla sobre os conhecimentos/ saberes que devem circular na escola, de certa forma, corroboram as reflexões de Lopes. Segundo essa autora, as discussões que giram em torno de uma cultura comum e, conseqüentemente, de um currículo comum aproximam o currículo escolar da pluralidade cultural e, nesse contexto, observa-se a existência de uma seleção de saberes que garanta não só a reprodução dessa cultura, mas também que atenda as “finalidades educacionais e sociais da escola”. Contudo, segundo a autora, diversas vezes o estudo do currículo acaba sendo reduzido

“ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem que necessariamente sejam consideradas as políticas que produzem, em múltiplos contextos, um conhecimento e uma cultura escolares.” (2006:42)

Esclarece então que:

“esse processo de tornar determinada seleção da cultura como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular.” (Lopes; 2006:42)

Assim me parece ser constante a tensão entre “oportunar aos alunos conhecimentos que eles não possuem e valorizar o que trazem de sua vivência”: Beth, uma das professoras participante da pesquisa, demonstra a sua grande preocupação

² Grifo do autor

com o “conhecimento sistematizado” que, segundo a professora, “vem sendo ensinado ao longo dos anos”. Em seu registro transcrito abaixo, destaca-se o paradoxo estabelecido entre os conteúdos trabalhados e a forma como os apresenta, gerando, em contrapartida, o interesse ou não demonstrado pelos alunos, o que provoca a “disciplina” ou a “indisciplina” em sala de aula:

“Quanto aos saberes comuns da escola...”.

“Quando me refiro ao que é comum da Escola, preciso esclarecer que trata-se de uma referência do que vivi durante toda a minha vida escolar e que hoje comecei a desconstruir.

O comum da Escola é o conhecimento sistematizado, que consta nos livros didáticos e que vem sendo ensinado ao longo dos anos.

O comum da escola é a explicação do conteúdo no caderno e depois os exercícios para verificação e fixação da matéria.

O comum da Escola é o que os pais esperam da Escola e não compreendem quando você tenta explicar que as “coisas” mudaram e a escola também precisa mudar.

Eu acredito, de fato, que a escola já não suporta os antigos modelos, no entanto, as exigências da sociedade ou mesmo dos professores da 5ª série (no meu caso), me fazem voltar um pouco ao que é “comum da escola” desde os primeiros anos em que comecei a frequentá-la.”

Esse assunto está presente nos discursos das demais professoras pesquisadas e também de autores, como Lopes, que estudam questões relacionadas às políticas curriculares.

Considerações Finais:

Em educação, algumas teorias propostas por diferentes autores que tratam do currículo guardam entre si uma relativa proximidade. Alerto, no entanto que, ao abordar esse tema na perspectiva de “gênero discursivo”, procurei analisar os assuntos que foram mais abordados pelas professoras, contudo a minha intenção não foi superar as diferenças, organizando-os em categorias uniformizantes; ao contrário, pretendi apreender, nos movimentos dos usos da linguagem utilizada no dia-a dia, a própria diversidade que torna a língua viva, refletindo, de uma maneira atenta e flexível, todas as transformações da vida social.

Conforme dito anteriormente pretendia trabalhar com registros diários das aulas realizadas pelas professoras que regessem turmas em processo de alfabetização. Isso, no entanto, não foi possível tendo em vista a disponibilidade das professoras devido aos seus diferentes afazeres; assim como a realidade das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, uma vez que não há um horário determinado pela Secretaria de Educação para que as professoras possam registrar as aulas realizadas, fazer seus planejamentos diários, enfim,

um tempo para que possam, dentro de suas cargas horárias de trabalho, organizarem as tarefas que envolvem a preparação e a reflexão em relação ao trabalho que desenvolvem. Não há, assim, uma prática de registro. Nesse sentido os registros que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa foram realizados pelas professoras que se dispuseram a participar da mesma e realizados de acordo com as possibilidades de cada uma das participantes.

Tendo em vista os referenciais teórico-metodológicos adotados nesse trabalho, quando estudo o currículo como um *gênero discursivo*, tendo como referência os estudos de Mikhail Bakhtin (1992), a forma e o conteúdo do material estudado não estão dissociados, mas se relacionam ao contexto social, histórico e cultural onde foram produzidos. No entanto, para fins de estudo, inicialmente analisei o estilo e a estrutura dos discursos presentes nos registros de cada uma das professoras. Num segundo momento aprofundei os estudos referentes aos conteúdos abordados, comentando os temas que se destacaram como mais recorrentes nos textos de uma das professoras e pelo conjunto das professoras envolvidas. Percebi, então, situações que se diferenciavam em alguns aspectos, de acordo com o estilo de escrita de cada professora. Cabe lembrar, no entanto, conforme o autor citado, que devemos estar atentos quanto ao estudo dos estilos, uma vez que esses estão relacionados aos diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, nos registros estudados embora haja marcas pessoais, se observados sob um olhar mais amplo, há também pontos de encontro. Os registros de Beth, Andréia, Marcela e Carla apresentam características estilísticas e composicionais que os aproximam, uma vez que em todos são abordados temas relacionados ao currículo que se concretiza nas atividades pedagógicas de uma escola.

A forma e o conteúdo dos registros realizados ganham sentido nas situações concretas de sala de aula. Assim, como já citado, os temas mais abordados e que, evidentemente, indicam as principais preocupações das professoras no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos foram: saberes comuns da escola/ conhecimento escolar; disciplina/ indisciplina; desenvolvimento ortográfico; aulas de matemática; planejamento curricular/avaliação, sendo esses temas recorrentes nos registros das professoras regentes, aparecendo também nos registros de Carla.

Beth, Andréia, Marcela e Carla, as professoras que elaboraram registros porque se propuseram a participar dessa pesquisa, consideraram a validade do registro como instrumento de reflexão sobre a própria prática porque a escrita as levou a pensar sobre o

assunto que estavam abordando. Dessa forma, deixaram transparecer os momentos em que ocorreram mudanças e transformações, no próprio pensamento. Seus registros se apresentam algumas vezes descritivos, mas principalmente reflexivos, trazendo interpretações, impressões em relação aos assuntos abordados e, como esses assuntos não foram previamente determinados, mas escolhidos por cada uma das professoras, ao abordá-los elas manifestaram suas angústias, sua aflições, seus conflitos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, evidenciando, em alguns momentos, as contradições inerentes ao processo de desenvolvimento pessoal.

Referências bibliográficas:

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul/ dez 2001. On line: www.curriculosemfronteiras.org.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1992.

_____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Editora UNESP-Hucitec, 1998.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectiva pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação & Realidade*. v.22. n.2, p.15-46, Porto Alegre, FEda UFRGS, jul /dez,1997.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, jul/ dez 2006. On line: www.curriculosemfronteiras.org.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Editora Autores Associados Ltda, n.23, p.156-168, maio/jun/jul/ago, 2003.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder .In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.173 - 210.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. *Educação, Sociedade e Cultura*. Porto. n.14, p.37– 58, 2000.