

CURRÍCULO ENQUANTO SIGNO: uma perspectiva dialógica, polifônica**CURRICULUM AS STAR SIGN: a dialogical perspective, polyphonic**Tatiana Cristina Vasconcelos¹Marta Lúcia de Souza Celino²Nadia Farias dos Santos³Débora Najda de Medeiros Viana⁴**RESUMO:**

Há algum tempo que o currículo escolar vem sendo discutido, o que contribui para uma multiplicidade de concepções. No interior dos currículos os seres humanos forjam suas subjetividades ao interagirem na ressignificação dos discursos, das representações sociais e das relações de poder dentro e fora da escola. Nesse contexto, tem-se por objetivo refletir sobre o Currículo Escolar enquanto signo e enunciado que se concretiza por meio de processos de significação e tem implicações diretas nos sujeitos concretos do contexto escolar. Problematicamos o Currículo enquanto espaço de reflexão de práticas políticas e culturais rumo a uma educação que seja realmente inclusiva e que reflita a polifonia que o constitui. Defendemos que é preciso fazer emergir no currículo saberes e fazeres que se inter-relacionem com as práticas sociais, com pluralidades de ideias e contextos, que conduzam a valorização do conhecimento, da cultura, da experimentação valorizando o desenvolvimento do aprendente na construção de sua identidade, de sua emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; dialogismo; polifonia.

ABSTRACT:

For some time that the school curriculum is being discussed, which contributes to a multitude of concepts. Inside the curricula humans forge their subjectivities to interact in ressignificação the speeches, the social representations and power relations inside and outside the school. In this context, it has been designed to reflect on the School Curriculum as a sign and wording which is realized through processes of meaning and has direct implications in the specific context of school subjects. Problematicize the curriculum as a space for reflection of political and cultural practices towards an education that is truly inclusive and reflects the polyphony that is. We argue that we need to bring out the curriculum knowledge and practices that are inter-related with social practices, plurality of ideas and contexts, leading to enhancement of knowledge, culture, experimentation enhancing the development of the learner in building your identity of their emancipation.

KEYWORDS: Curriculum; dialogism; polyphony.

¹ Doutorado em Educação (UERJ). Docente da Universidade Estadual da Paraíba e das Faculdades Integradas de Patos (FIP). Coordenadora do Curso de Psicologia das FIP.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Brasil. Professora da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I).

³ Mestre em Ciências da Educação (UNINORTE/PY). Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora Substituta da UEPB - Campus VII - Patos/PB.

⁴ Mestre em Psicologia (UFPB). Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Patos/FIP.

INTRODUÇÃO

O que faz da palavra uma palavra é a sua significação (BAKHTIN, 1992, p. 49).

Pensar o cenário pedagógico, as transformações necessárias à Educação, os valores, experiências e subjetividades que pretendemos construir, convida-nos a tomar o Currículo Escolar enquanto objeto de reflexão. Por consequência, implica elucubrar sobre conhecimento, verdade e poder que marcam, invariavelmente, as teorizações sobre questões curriculares.

Há algum tempo que o currículo escolar vem sendo discutido, o que contribui para uma multiplicidade de concepções, por exemplo, pode ser visto como programa, plano de ensino, plano de curso, outras dizem respeito a um espaço ideológico, um lugar de relações de poder, ou ainda, um território em que são permeadas todas as intenções e ações da escola no desenvolvimento intelectual dos sujeitos e na construção das identidades individuais e coletivas.

Uma forma adequada de distinguir as diferentes teorias de currículo é por meio dos diferentes conceitos que empregam. Analisando os deslocamentos ocorridos nesses conceitos, Silva (2005, p. 16) classifica as teorias em tradicionais – que se propõem a serem “neutras, científicas e desinteressadas”, críticas com foco na “ideologia, relações de poder e de produção, reprodução social e cultura” e pós-críticas com ênfase na “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, multiculturalismo”. Mas, como pensar outras possibilidades de construção de Currículos Escolares? Currículos que abranjam a vida em sua concretude e seus atores em suas singularidades?

Para romper com a ideia de um documento acabado que deve ser seguido, entendemos a palavra currículo enquanto um texto, pois se refere a tudo que se escreve sobre os elementos da prática pedagógica, bem como a tudo o que se faz para desenvolvê-los nas escolas e nas salas de aulas, incluindo, pois tanto as intenções relativas ao processo pedagógico como as vivências que o materializam (FAVERO, 1991). Currículo corresponde, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos.

A partir desta breve exposição acerca das concepções de currículo, nossa proposta neste texto é dialogar com Mikhail Bakhtin para propor outras possibilidades de olhares às discussões de currículo. Assim, baseando-se nas críticas deste autor à linguística estrutural e à poética formalista no que diz respeito à redução da linguagem a um código, um sistema fechado, que comungamos com Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992), que a linguagem é produto material da criação ideológica. É por meio dela que se internalizam as alteridades mediadoras das relações humanas. Com base nisso, o currículo deve ser considerado como uma atividade humana que tem uma dimensão sócio-histórica e que não se desvincula de sua construção e de seus usos.

Diante do exposto, este texto objetiva propor uma abertura de reflexão para pensar o Currículo Escolar enquanto signo e enunciado que se concretiza por meio de processos de significação e tem implicações diretas nos sujeitos concretos do contexto escolar.

CURRÍCULO ESCOLAR E PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO

As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes são perpassadas pela proposta curricular. Assim, o Currículo é aqui entendido como sendo um signo, uma criação ideológica, reflexo das estruturas sociais e históricas. Por isso que o Currículo não é algo acabado, não imutável; ao contrário, possui o caráter de contínua renovação, cujo sentido pleno emerge do jogo complexo dos intercâmbios sociais (VYGOTSKY, 2001).

O currículo enquanto signo é criado entre indivíduos no meio social, ele não é apenas um reflexo da realidade, compreende um fragmento material desta, assim, todo fenômeno que funciona como um signo possui uma encarnação material na fala, na expressão.

Mas o que é um signo? Como nos diz Scorsolini-Comim e Santos (2012, p. 158) “o signo como algo cravado no ser humano, possui uma realidade não apenas objetiva, mas corporificada, em que dinamiza, problematiza e tenciona o humano em sua ebulição de significados”. O ser humano se reflete e se refrata no signo, por meio do confronto de interesses sociais, essa é a realidade exterior do signo que se revela nos discursos, nas práticas, nas palavras e nos gestos. Pelo signo o mundo inteiro se transforma em matéria significativa a partir das matrizes axiológicas daqueles que participam do sentido, do diálogo.

Conforme Bakhtin (1992) o signo não somente descreve o mundo, mas dele participa. É através do mundo social que o signo adquire sua dinâmica, modifica-se por meio da História, das vivências do humano em suas multiplicidades e heterogeneidades. Mas até que ponto o Currículo Escolar tem acompanhado este movimento? Como temos percebido as ideologias subjacentes ao Currículo Escolar?

Dialogicamente, o currículo pode ser entendido considerando também outros signos conhecidos, pois há uma cadeia formada a partir de um signo para e por outro signo. Para estudá-lo é preciso situá-lo no contexto, nos processos sociais que lhes dão significação⁵. Ademais, não se pode esquecer que compreensão é um processo vivo, ativo que lida com o continuamente renovável.

O que dá existência ao signo é sua inserção na linguagem e na cultura, além disso, os sujeitos concretos participam da construção desse signo. O que realmente está em jogo é a significação e não o significado. Neste sentido, mas do que conteúdos, o currículo apresenta processos de significação, construindo subjetividades.

Ao abordar o Currículo Escolar fala-se de algo oriundo de seres situados social e historicamente, carregada de acentos e entonações ideológicas. Por meio dele evidenciam-se as disputas pelo poder por parte de sujeitos e de grupos antagônicos ou apenas diferentes social, cultural e economicamente. Através dele as crenças religiosas e as demonstrações de preconceito são expressas, é nele que se materializa a luta de classes. Os currículos refletem e refratam, não de modo mecânico, marcas ideológicas, conflitos e disputas de cada sujeito em interação, que não é um ser mudo e passivo, mas sim perpassado por suas próprias palavras e pelas de outrem.

O Currículo pode ser entendido como mediador que dialoga e polemiza com outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação é dialógica, por isso

⁵ Bakhtin não trabalha com o conceito linguístico de significado (*znatchénie*), devido a prevalência da categoria diálogo no seu pensamento. Para o autor só o sentido responde a perguntas, o significado não, por isso em português utiliza-se o termo “significação” por implicar diálogo, interação verbal (Bakhtin, 2003).

mesmo não há passividade: é polêmica, movimento, jogo, batalha, tentativa de transformação e até subversão de sentidos linguísticos.

Além disso, na concepção de Bakhtin é mister destacar que palavra é diálogo, expressão de um em relação a outro, apresentação de discursos que podem ser entendidos como respostas e questionamentos, confirmando ou refutando posições, ideias e crenças, dependendo do contexto social que o gerou. Nesse sentido, concordamos que há relações estreitas entre o elemento linguístico e o social, entendendo a linguagem como interação social em movimento.

A linguagem não deve ser entendida apenas como expressão do pensamento, ou enquanto mero instrumento de comunicação, mas sim como forma de (inter)ação entre os homens, levando em conta as condições de produção de um enunciado ou do discurso no processo interlocutivo. Assim, defendemos que a escola precisa romper com a perspectiva positivista das ciências em que o homem é considerado objeto e os fatos sociais como coisas.

A perspectiva aqui defendida propõe o eixo histórico-cultural para se chegar a uma tomada de consciência da realidade humana em seu conjunto, o que possibilita a constituição de um currículo que rompa com a suposta objetividade absoluta, com a suposta neutralidade, pois ele não pode ser separado do contexto ideológico que o permeia e das condições específicas em que as pessoas no seu cotidiano se encontram.

Um currículo jamais poderá ser neutro, uma vez que ele representa escolhas de um sujeito para outros sujeitos em construção, imersos e situados em tempos e espaços históricos e sociais. O currículo escolar traz à tona em seu exercício cotidiano as concepções de sociedade, escola e principalmente do sujeito em formação implicando nas opções para a formação intelectual desses indivíduos. Sobre essas implicações Moreira e Silva (1995) expressam:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 8).

Dessa forma, o currículo precisa ser pensado como uma ferramenta pedagógica capaz de atuar na formação integral dos sujeitos aprendentes num projeto de educação que os desenvolva cognitivamente, afetiva e psicologicamente, que os proporcione conviver em meio às diferenças e às constantes transformações sociais de um mundo pós-moderno.

Cabe pensar que no interior dos currículos os seres humanos forjam suas subjetividades ao interagirem na ressignificação dos discursos, das representações sociais e das relações de poder dentro e fora da escola. Deve entender-se como um espaço de reflexão de práticas políticas e culturais rumo a uma educação que seja realmente inclusiva e que reflita a polifonia que o consitui. É preciso fazer emergir no currículo saberes e fazeres que se inter-relacionem com as práticas sociais, com pluralidades de ideias e contextos, que conduzam a valorização do conhecimento, da cultura, da experimentação valorizando o desenvolvimento do aprendente na construção de sua identidade, de sua emancipação.

Em concordância ao exposto, baseamos no que Bakhtin (2003) propõe outra forma de fazer ciência, em que o ético, o estético e o afetivo tenham lugar⁶. Segundo Sobral (2012) a questão da integração arquitetônica dos elementos da totalidade – do ético, do estético e também do teórico, Bakhtin o faz a partir de duas teses: 1) a ideia de que cada sujeito deve responder pelos seus atos, pois não há “álibi” na vida; e 2) a concepção de que a entoação avaliativa de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos. Essa visão globalizante dos atos humanos é a base de sua filosofia humana do processo, na qual o geral e o particular, o prático e o teórico, a vida e a arte, o racional, o ético e o estético são considerados dialogicamente, tendo em vista o agir concreto como objeto de análise (BAKHTIN, 2010). É que defendemos para pensar e concretizar o Currículo em que o sensível e o inteligível dialoguem cotidianamente.

Sobral (2012, p. 25) aborda no texto *Ato/atividade e evento*, que para o Círculo, o sensível e o inteligível estão integrados, pois a “apreensão do mundo envolve a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato”. Segundo o autor o sensível configura o mundo dado (*Dan* em russo) e o inteligível compreende a apreensão do mundo, o postulado (*zadan* em russo).

Mas onde processo e organização fazem sentido? Na realização concreta, no modo como o Currículo é concretizado em cada Escola. Esses dois planos são constitutivamente necessários, pois geram a unidade de sentido da apreensão do mundo. Não permitem a dissociação entre conteúdo e processo, o que precisa ser mais bem assumido nas ciências, na produção de conhecimento e na prática pedagógica.

Assim, no ato⁷ dos sujeitos professor, estudante, equipe pedagógica da escola em suas práticas e seus discursos encontram-se integrados conteúdo e forma, elaboração teórica e materialidade concreta, repetibilidade e irrepetibilidade, podendo-se até considerar apenas um ou outro, mas não propor um ou outro como totalidade. No pedagógico estão presentes subjetividades e objetividades complementando-se e não se anulando, estes se integram na produção de atos, de enunciados, de sentidos, de obras (VASCONCELOS, 2012).

A proposta de Bakhtin e do Círculo é de uma ciência dialógica, que não contempla o ser humano como objeto mudo, pois este não pode ser explicado como fenômeno físico ou coisa, é isso que desejamos estender à *práxis* educativa. Então, é possível encontrar a humanidade do homem-sujeito na proposição de um Currículo? Podemos construir um Currículo capaz de produzir conhecimentos que respondam questões relativas à vida em suas contradições?

O homem ascende à sua humanidade, passa de ser biológico a ser sócio-histórico no momento em que reflete a realidade de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos,

⁶ Foi a partir do diálogo com Immanuel Kant⁶ (1724-1804) e com os neokantianos que Bakhtin e o Círculo resignificaram as “razões” kantianas: a razão pura (o teórico), a razão prática (o ético), e o juízo (o estético). Além disso, é ideia central do Círculo a defesa da integração arquitetônica dessas dimensões no humano “na unidade da responsabilidade”, pois as “partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras”, cabendo aos indivíduos tornarem-se inteiramente responsáveis, isto é tarefa de cada sujeito humano (Bakhtin, 2003, p. XXXIV).

⁷ Considera-se *Ato* (*postupok* em russo) na concepção bakhtiniana, pois para o mesmo são atos tanto as ações físicas, como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos ou psicológicos. Para o autor só pode ser real um ato entendido em sua inteireza, o texto e seus contextos. Marília Amorim (2009) traz uma diferença entre ato e ação, afirmando que em nossa cultura contemporânea a ação é mais presente. Enquanto o ato é realizado de maneira intencional e tem uma conotação ética, a ação não segue essa ideia. Uma ação pode ser técnica quando serve para resolver questões práticas da sobrevivência ou tática, quando é armadilha e meio de combate para vencer o *outro*.

os signos, na interação com os outros. A própria consciência é engendrada no social, a partir das relações que estabelece com outros homens por meio da linguagem, assim o Currículo entendido como discurso tem um papel na formação do homem contemporâneo, mas qual homem?

CURRÍCULO ESCOLAR: UM *LÓCUS* DE ENUNCIÇÃO

O Currículo escolar pode ainda ser contemplado enquanto enunciação que se pressupõe sempre o *outro*. Para entender o currículo nesse sentido, busquemos uma aproximação ao conceito de enunciação. A enunciação⁸ é tida como lugar de expressão e, mais ainda, de construção de subjetividades, mas seu sentido só se produz em uma relação de alteridade. Enunciação é entendida também enquanto acontecimento sócio-ideológico, não como parte de um sujeito individual, mas a marca de um processo de interação entre sujeitos. Sendo de natureza social, é abalizada pela situação mais imediata e também pelo meio social mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (VASCONCELOS, 2012).

Bakhtin (1992) define o enunciado como sendo a unidade concreta da comunicação verbal, e este não se restringe às frases ou a outros componentes do sistema linguístico, sendo intrinsecamente ligado ao ato de comunicar que, por sua vez, está relacionado aos outros atos. Em Bakhtin o enunciado pode ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar (AMORIM, 2004, AMORIM, 2009).

Podemos dizer que o Currículo Escolar se revela no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. Cada Currículo é uno, pois é sempre marcado pela singularidade e pelo contexto de produção e de expressão, ele só surge no contato entre documento e realidade efetiva, entre sujeitos reais, nas circunstâncias de uma situação concreta.

Neste sentido, o Currículo é o produto da enunciação situada por sujeitos, tempos e espaços definidos. Todo currículo é uma produção de linguagem realizada em um momento único contextual, mas ao mesmo tempo é uma resposta a outros enunciados, uma ressonância dialógica produzida por enunciados seus e de outros já proferidos, um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados específicos, sendo este o princípio dialógico da linguagem.

Para aprofundar nossas reflexões pensemos um pouco acerca do sentido do dialogismo. A noção ou noções de dialogismo são formuladas ao longo de toda a obra de Bakhtin, o que torna ainda mais complexa sua compreensão, aparecendo em textos que dão margem a mais de uma possibilidade de interpretação. Buscando uma aproximação neste sentido, Sobral (2012) aponta que o dialogismo se faz presente nas obras de Bakhtin e do Círculo sob três perspectivas:

- a) Como princípio geral do agir, pois o vir a ser do indivíduo encontra-se fundado na diferença;
- b) Como princípio da produção de enunciados/discursos, encontra-se aí o caráter relacional retrospectivo e prospectivo com outros enunciados/discursos; e
- c) Como forma específica de composição de enunciados/discursos, o que se opõe ao monologismo.

⁸ Enunciação (*vikázivanie*) é o termo usado na obra *Estética da Criação Verbal* (2006) para referenciar tanto o ato de emissão do discurso quanto para o discurso já pronunciado. Porém, o discurso pronunciado - enunciado, é aqui apresentado como unidade da interação verbal.

O dialogismo é como um axioma no pensamento de Bakhtin, que atravessa diferentes noções e conceitos por ele desenvolvidos, dentre os quais a linguagem, a palavra, o signo ideológico, o sujeito, a consciência etc. Pelas coordenadas dialéticas de seu pensamento, por entender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, opõe-se à ideia de acabamento e de perfeição. Assim, arte e vida, enunciado e vida, falante e ouvinte, linguagem e pensamento, linguagem e consciência encontram-se sempre em diálogo, em sua concepção dialógica de linguagem (FREITAS, 2007; FLORES E TEIXEIRA, 2009).

Feitas estas considerações sobre dialogismo, é relevante destacar que este não deve ser confundido com polifonia. Enquanto o primeiro é o princípio constitutivo da linguagem, o segundo diz respeito às vozes polêmicas em um discurso. Bakhtin aponta Dostoiévski como o criador do romance polifônico, pois não há em seus textos superação dialética dos conflitos desenvolvidos na trama. Não há síntese, predomina a autêntica polifonia de vozes. Na polifonia, o dialogismo se deixa ver por meio de muitas vozes; já na monofonia, há apenas o dialogismo, visto que o diálogo está mascarado, somente uma voz se faz ouvir.

Ajuda-nos quando diz que a polifonia de uma obra diz respeito à multiplicidade de vozes que, orientada para fins diversos, se apresentam libertas do centro único incorporado pela intencionalidade do autor. Dessa maneira, a polifonia viabiliza o herói (personagem) que fala com o autor e não é falado por ele.

Uma implicação da polifonia, ou melhor, da não-polifonia, pode ser trazida para o Currículo, quando, por exemplo, sua construção realmente permite que as vozes possam ecoar. O que desejamos problematizar é o fato de que os saberes e conteúdos trazidos nos Currículos Escolares muitas vezes não permitem que os sujeitos interlocutores possam ter sua voz devidamente apresentada, justamente por que o este documento é contexto de lutas de poder, como temos afirmado.

Isso ocorre quando o monológico sobrepõe o polifônico, no sentido de que enquanto o primeiro compreende autoritarismo e acabamento; o segundo compreende o dialogismo, a realidade em formação, o não acabamento. O fazer e a escrita científica são monológicas quando o discurso veicula indiscutibilidade das verdades, o dogmatismo (BEZERRA, 2012).

Em uma perspectiva do monologismo o professor ou outras autoridades pedagógicas concentram em si mesmo todo o processo de construção de conhecimento, ele é o único centro de onde se decide, fala, representa a realidade social e o próprio homem. É o que acontece muitas vezes quando o professor, sujeito adulto, coisifica a criança e o jovem, não admitindo a consciência responsiva e isônoma do *outro*. Este nunca é consciência, mas modelo fechado, sistêmico, matérias mudas imobilizadas no acabamento que o professor lhe dá (VASCONCELOS, 2012).

Mas como ter lugar o estudante enquanto sujeito de sua própria consciência e não ser um escravo mudo da consciência do professor? Não seria o reconhecimento da polifonia, da luta entre vozes ideológicas, da inconclusibilidade?

No enfoque polifônico a autoconsciência do sujeito é o traço dominante na construção de sua imagem, visto que o *outro*, é um sujeito, um outro “eu” investido de direitos no diálogo da vida e da escola com os demais interlocutores.

Claro que também o próprio professor precisa se vê como sujeito que participa desse diálogo, pois por natureza, o “eu” não pode ser solitário, é preciso o reconhecimento de que o meu “eu” (eu para mim) passa necessariamente pelo “eu-tu” (eu para o outro). De acordo com Bezerra (2012, p. 194) “a polifonia se define pela convivência e pela interação em um mesmo espaço, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis... todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse”.

Bakhtin aponta que a única alternativa para sobrepujar o monologismo é o diálogo. Ora, é pelo diálogo que as pessoas se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam-se, mostram-se sujeitos de sua visão de mundo (BRAIT, 2009; 2007). É pelo diálogo que o professor constrói uma posição diferenciada, no sentido de possibilitar concretizar a autonomia do estudante, sem lhes definir a consciência à revelia dele. É no diálogo que as pessoas da escola alcançam a polifonia.

Assim, é necessário destacar que o interlocutor em Bakhtin não é um ouvinte passivo, a quem caberia apenas interpretar os enunciados produzidos pelo locutor, mas possui uma compreensão responsiva ativa, o que significa dizer que em sua compreensão já se encontra um elemento de resposta. Seja concordando ou não, complementando, interrogando ou até interrompendo o interlocutor está sempre ativamente negociando sentidos. À compreensão responsiva está associado o conceito de dialogismo implicando que o próprio professor é respondente de um diálogo com outros enunciados anteriores nos quais se fundamenta.

Vale considerar que tanto o professor quanto os estudantes possuem a compreensão responsiva que, ao serem postas em interação, potencializam a concretude do currículo em contextos reais. Nesse espaço de interações/negociações, os interlocutores vão construindo um texto curricular, que só pode ser compreendido dentro das contingências que originou o texto que lhes deu o devido contorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a questão do Currículo Escolar não é algo simples, pelo contrário, envolve uma multiplicidade de aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos. Mas, sendo uma produção humana, expressa uma sociedade. O currículo configura um texto compreendido como a organização coletiva de suas vozes, que não se manifestam no vazio, mas revela o modo como os sujeitos encontram-se posicionados na sociedade. Contudo, nem sempre um texto consegue evidenciar todas as vozes da sociedade, pois muitas vezes há luta em busca de silenciar o *outro*.

As questões aqui suscitadas apontam o Currículo enquanto Signo, Enunciação que para tanto, precisa ser problematizado por todos os envolvidos com a *práxis* educativa. Conquanto, deve ser uma construção na qual todas as vozes da comunidade escolar devam dialogar na busca do desenvolvimento de cidadãos. Alinhando-se com a visão de melhorar a realidade, há o comprometimento na ação de transformação social.

Nesse contexto, o Currículo não pode estar dissociado das questões éticas e políticas da nossa realidade, buscando formas de superação, mas não negando-a. Não podemos nos esquecer que propor e concretizar um Currículo Escolar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade.

O Currículo deve se tornar mais do que nunca em um instrumento fomentador de ações e posicionamentos críticos, que procure construir um mundo qualitativamente melhor, no caso do Brasil, é preciso pensar maneiras de lidar contra a corrupção, a intolerância, as diferentes formas de abuso e violência contra o ser humano e a natureza. Estas e outras questões precisam ser potencializadas em um Currículo dialógico e polifônico.

REFERÊNCIAS

- VASCONCELOS. T. C.; CELINO. M. L. S.; SANTOS. N. F.; VIANA. D. N. M. Currículo enquanto signo: uma perspectiva dialógica, polifônica. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu Outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. 2. ed. São Paulo: Musa, 2004. 302p.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In BRAIT, B. *Bakhtin - Dialogismo e Polifonia*. S. Paulo: Contexto, 2009, p. 17-44.

BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1992.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus da representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA C.; CASTRO, G. (org) *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: EDUFPR, 2007, p.61- 80.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin - Dialogismo e Polifonia*. S. Paulo: Contexto, 2009. , p. 45-72.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 1, p. 143-164, 2009.

FREITAS, M. T. A. *A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. Vertentes* (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2005. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 11-36.

VASCONCELOS, T. C. *Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos - Paraíba*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Submetido em: Novembro de 2016
Aprovado em: Março de 2016