

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DO CURRÍCULO: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DA MEDIAÇÃO CURRICULAR

Eliete Silva Meireles (UFPI/UESPI)

GT 16 - Psicologia e Educação

Resumo

Buscando compreender a linguagem como instrumento no processo de mediação curricular desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica usando como procedimentos o fichamento de leituras e reflexões. Tomamos por base os trabalhos de Vygotsky (1998), Luria (1986) e Oliveira (2001). Encontramos nesse estudo subsídios psicológicos para uma compreensão da educação e do currículo como processos comunicativos, em que a prática curricular se desenvolve como forma de mediação, sendo esta, instrumentalizada principalmente pela linguagem. Foi possível assim, relacionarmos a perspectiva psicológica histórico-social e os aspectos filosóficos da linguagem segundo as proposições da pragmática universal. Nessa relação identificamos o discurso como a modalidade lingüística própria do processo de mediação curricular. Na prática discursiva são problematizados os diversos elementos constituintes da prática educativa, sendo eles subjetivos, político-institucionais, ético-culturais e filosófico-pedagógicos. A mediação curricular implica, portanto o reconhecimento da perspectiva histórica do currículo. Significa compartilhar a responsabilidade de sermos formandos e formadores da escola.

Palavras-chave: currículo, mediação, linguagem.

Abstract:

Looking for to understand the language as instrument in the process of mediation curricular developed a bibliographical research using as procedure the fichamento of readings and reflections. We took for base the works of Vygotsky (1998), Luria (1986) and Oliveira (2001).

We found in that study subsidies for an understanding of the education and of the curriculum as communicative processes; and of the practice curricular as mediation form, being this, instrumentalizada mainly for the language. It was like this possible, we relate the historical-social psychological perspective of the language and the philosophical aspects of the language according to the propositions of the pragmatic universal.

The linguistic form of mediation curricular is the speech. Through him the several constituent elements of the educational practice are problematized, be them subjective, political-institutional, ethical-cultural and philosophical-pedagógicos. A mediation curricular implicates the recognition of the historical perspective of the curriculum. He/she/you means to share the responsibility of we be students and teachers of the school.

key -words: curriculum, mediation, language.

Introdução.

Dentre as concepções críticas do currículo encontramos a conceitualização do currículo como práxis discursiva. Assumindo essa perspectiva entendemos o currículo como um processo político de mediação entre a produção cultural ampla e sua ressignificação, constituidora da cultura escolar, em que essa mediação é constituída de atos discursivos por meio dos quais se validam processos educacionais comunicativos.

Objetivamos nesse trabalho compreender a linguagem como instrumento nesse processo de mediação curricular, em que problematizamos os elementos constituintes da prática educativa.

Buscando a consistência desse conceito desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica usando como procedimento os fichamentos de leituras e reflexões, tendo por base os trabalhos de Vygotsky (1998), Luria (1986) e Oliveira (2001).

Na sistematização dessas reflexões situamos inicialmente a concepção de educação e currículo; a seguir, caracterizamos o processo que estamos denominando de mediação curricular; buscamos então fundamentar a própria perspectiva da linguagem como instrumento mediador e, relacionando esses eixos, analisamos o papel da linguagem no processo específico de mediação curricular.

1- Educação e currículo: processos comunicativos.

É preciso que tenhamos claro que, quando nos referimos à educação a percebermos, como ato de comunicação. Pois que é educar, senão comunicarmo-nos uns com os outros? Presentes fisicamente ou não; sendo esse outro nosso contemporâneo, antepassado ou ainda vindouro; é nesse ato que nos humanizamos e humanizamos¹ o outro; e também é através da educação que damos sentido aos significados que construímos e aprendemos ao longo de nossa história.

Nossa educação é histórica. Uma busca de aprender e ensinar e assim *sermos*. Mas não somos isolados. Como nos diz Freire (1981, p. 28)

a educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. [...] a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” [...]. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências. [...]. O homem não é uma ilha. É comunicação.

Enquanto ato comunicativo a educação implica relação intersubjetiva contextualmente situada. E essas relações do homem são caracterizadas por Freire no mesmo trabalho citado anteriormente como: reflexivas, conseqüentes, transcendentais e temporais. O homem se relaciona *reflexivamente* porque todo homem pode conhecer, compreender, transformar e criar um mundo cultural. Suas relações são *conseqüentes*, pois seus atos criativos, o modificam, produzem integração humana no âmbito da história e da cultura e não somente adaptação. As relações humanas são *transcendentais*, porque o homem transcende suas características próprias por meio de sua capacidade de discernimento e o homem é um ser *situado no tempo* e nele pode projetar-se, por isso suas relações são temporais.

Nessa trajetória do homem como ser histórico, em constante formação é que Freire (1999) coloca que é fundamental que compreendendo a história como possibilidade o educador também descubra a educação como possibilidade, e como tal a perceba limitada, porém eficaz no processo de resgate da liberdade.

¹ Humanização no sentido de desenvolvermos e construirmos relações em que nos tornamos para além do ser biológico que somos, seres sociais, históricos e culturais sensivelmente interrelacionados.

Com essa perspectiva reforçamos nosso entendimento de que o agir comunicativo, compreendido como ação orientada para o entendimento mútuo, eticamente assumido, é uma forma de ação coerente com os objetivos emancipatórios da prática educativa, como por exemplo, reconquistar a condição de sujeitos sociais e não de objetos determinados biológica e socialmente; resgatar a autonomia da criação de significados; conquista da condição de sujeito que se expressa. Temos em nossa análise então, o currículo como o referente catalisador dos elementos que compõe a prática educativa. Mas como compreendemos o currículo?

Conforme já registrado nesse trabalho, *entendemos que o currículo é um processo de mediação entre a produção cultural ampla e sua resignificação constituidora da cultura escolar, em que essa mediação é constituída de atos discursivos por meio dos quais se validam processos educacionais comunicativos.*

Nesse conceito estão implicadas: a intencionalidade de emancipação; a participação dos atores educacionais do contexto institucional e social na discussão curricular; o redimensionamento do espaço institucional como espaço de práxis discursiva, a criação de condições práticas de diálogo; as aprendizagens como centro da questão curricular e a lógica crítico-reflexiva como perspectiva de análise da realidade.

Referimo-nos, portanto a uma relação cultural mediada, uma vez que a cultura escolar a que os sujeitos se integram no espaço institucional não se dá de forma direta à cultura produzida no contexto amplo da sociedade e no espaço individual de suas experiências. Mas qual o significado dessa mediação no processo curricular?

2- A mediação curricular

A prática educativa escolar não lida diretamente com os objetos de conhecimento, com as situações específicas de produção cultural no seu momento de produção, independente da área de conhecimento a que se refira. A escola lida com conhecimentos e experiências mediados. Portanto, a relação sujeito e objeto é complexificada por elementos intermediários.

Oliveira (1997, p. 26) nos diz que “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. É nesse sentido que, segundo a mesma autora Vygotsky coloca que a relação do homem com o mundo é fundamentalmente uma relação mediada.

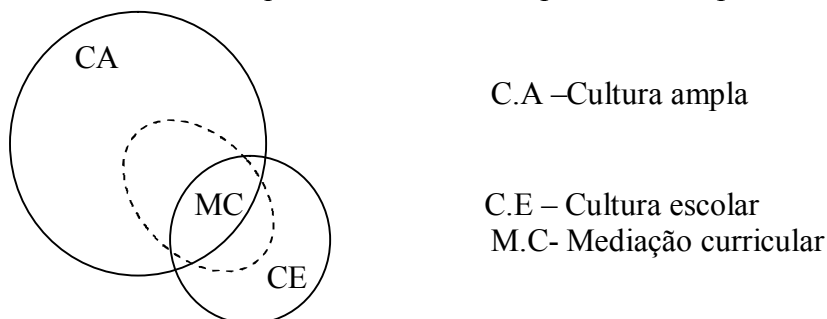
Oliveira afirma ainda que, dentre os elementos mediadores Vygotsky distinguiu dois tipos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são os elementos externos aos indivíduos e voltados para fora dele, provocando mudanças nos objetos. Os signos são orientados para auxiliar mudanças no próprio indivíduo, interiormente.

O processo de mediação possibilitou assim a sofisticação das ações psicológicas. “A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”.(OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Duas mudanças qualitativas ocorrem em relação aos signos que enriquecem a atividade mediada do homem. Uma dessas mudanças é o processo de internalização dos signos, no qual o homem torna-se capaz de representar e operar mentalmente sobre o mundo. “Essa capacidade de lidar com representações [...] é que possibilita ao homem liberta-se do espaço e do tempo presentes.” (OLIVEIRA, 1997, p. 35). A outra mudança é o desenvolvimento de sistemas simbólicos, em que os signos passam a ser compartilhados coletivamente valorizando a comunicação e o aperfeiçoamento da interação social. O principal sistema simbólico humano é a linguagem.

Os sistemas simbólicos e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (OLIVEIRA, 1997, p. 40)

Quando referimo-nos então, a uma prática educativa institucionalizada, é claramente perceptível a intervenção de uma ação mediadora que seleciona, organiza, ressignifica e valora os diversos elementos que constituem essa prática. É o processo de mediação curricular.



Os elementos mediados nessa prática são diversos. No caso do processo curricular temos *elementos subjetivos*: educadores, educandos e representantes sociais; *elementos político-institucionais*: leis, regulamentos e estrutura sócio-econômica; *elementos ético-culturais*: valores, tradições e saberes; *elementos filosófico-pedagógicos*: finalidades educativas, concepções e métodos.

Constituir um currículo significa lidar com a complexidade de elementos da cultura escolar tendo ciência de sua relação dialética com a cultura histórico-social mais ampla. É dessa inter-relação que se constrói os processos educacionais comunicativos.

Todos esses elementos configuram a mediação curricular, mas a cultura é um sistema simbólico, é “como uma espécie de “palco de negociação”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”(OLIVEIRA, 1997, p.38). Portanto, como sistema de representação da realidade, tem na linguagem o principal instrumento de interação e significação.

Perguntamos então qual o papel da linguagem no processo de mediação curricular?

3- A linguagem: instrumento mediador

Para refletir a linguagem enquanto instrumento de mediação buscamos subsídios no trabalho de Vygotsky (1998), a fim de compreender qual a relação entre linguagem e pensamento, no processo comunicativo.

Para Vygotsky a comunicação direta entre duas mentes é impossível, portanto, só pode ocorrer de forma indireta. Nesse percurso o pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras.

O significado é um ato de pensamento, uma generalização conceitual, é parte inalienável da palavra. Portanto, o significado pertence a ambos os domínios: da linguagem e do pensamento.

Vygotsky (1998, p.7) afirma que a “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana”. A fala desempenha então duas funções: intelectual e comunicacional. E ambas constituem uma unidade complexa e dinâmica realizada na palavra. “A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, [...] pois o pensamento do homem reflete uma realidade contextualizada” (VYGOTSKY, 1998, p. 27)

Nesse sentido, Luria (1986, p. 27) afirma que “o elemento fundamental da linguagem é a palavra. [...] a palavra codifica nossa experiência”. A codificação de nossa experiência

significa muito mais que nomear. Envolve um trabalho de análise, que ao mesmo tempo percebe seus traços específicos, os abstrai e generaliza segundo um sistema simbólico complexo. Luria, reforça a perspectiva Vygotskiana, analisando que a palavra, por sua função generalizante, faz-se célula do pensamento e também meio de comunicação, pois um significado generalizado é a condição para que haja compreensão entre dois sujeitos. Para Luria (1986, p. 40) a palavra é um instrumento poderoso de análise desse mundo.

A palavra [...] é o sistema fundamental de códigos que garante a passagem do conhecimento do homem para uma nova dimensão; permite realizar o salto do sensorial ao racional, da possibilidade tanto de designar as coisas como de operar com elas em um plano completamente novo, 'racional'.

Esse processo comunicacional mediado pela palavra refere-se a uma forma específica de pensamento: o pensamento verbal. Este é assim definido “podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal.” (VYGOTSKY, 1998, p. 58). Este é o momento de encontro em que a linguagem passa a ser mediadora das funções psíquicas no processo de formação de conceitos, ao tempo em que a atividade intelectual passa a caracterizar a linguagem, enquanto um meio social de pensar.

Uma peculiaridade do pensamento verbal é que seu desenvolvimento é determinado pelo processo histórico-cultural. Sendo que há uma transformação histórica tanto dos significados das palavras quanto do modo pelo qual a realidade é codificada e comunicada pelo homem.

A linguagem media a relação do homem consigo mesmo, através do desenvolvimento da fala interior. Nela ocorre a interiorização da fala na forma de pensamento. A linguagem interior tem uma função reguladora ou planificadora, ou seja, é utilizada no sentido a orientar a conduta. “A Linguagem interior indica o que é necessário realizar, em que direção deve ser orientada a ação. [...] designa somente o plano da ação futura”. (LURIA, 1986, p. 112)

Já a linguagem, enquanto fala exterior, está voltada para a relação do homem com o outro. Nessa relação se dá a transição do pensamento para a palavra. Nessa relação viva e contínua entre pensamento e palavra é que os homens se comunicam e desenvolvem sua consciência.

Para exercer sua função comunicativa a linguagem apresenta um outro elemento fundamental, que é o sentido, ou seja “o significado individual da palavra, [...] composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados” (LURIA, 1986, p.45). É aqui que situamos o ato-linguístico tanto em seu aspecto coletivo, dos significados socialmente categorizados quando em seu aspecto individual, referente aos sentidos especificamente empregados. Daí a linguagem possibilitar o aprimoramento da consciência intencional do homem. E a isso Vygotsky faz referência quando nos diz que uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva, ou seja suas motivações, seus desejos e necessidades, interesses e emoções.

4. O discurso como forma comunicativa da mediação curricular

Pensar uma prática educativa é sem dúvida alguma um ato de pensamento verbal. Quando pensamos o currículo escolar estamos desenvolvendo uma ação, ao mesmo

tempo, intelectual e comunicativa. Enquanto tais: racionais, reflexivas, críticas, políticas e intersubjetivas. Uma complexidade de elementos se imbrica: subjetivos, político-institucionais, ético-culturais e filosófico-pedagógicos.

Lidar com essa complexidade de fatores na sistematização de uma ação educadora intencional exige um instrumento mediador que permita compor unicidade entre essa multiplicidade, que possibilite a coerência interna e externa dessas relações em suas instâncias individuais e coletivas. Esse instrumento, compreendemos ser a linguagem, tanto no desempenho de sua função intelectual como comunicacional.

Dentre as diversas modalidades de linguagem consideramos o discurso como a forma lingüística de mediação curricular. Assim nos colocamos numa perspectiva crítica de currículo, e como tal, assumimos como pressupostos básicos: o interesse emancipatório, a legitimidade discursiva e o objetivo de participação ativa dos indivíduos na construção social do conhecimento segundo uma racionalidade comunicativa. Enveredamos assim pelo caminho da pragmática universal.²

Nessa perspectiva a linguagem é vista como forma de ação, uma ação que se realiza na e pela linguagem. Assim,

a linguagem deve ser vista , [...] como o modo por excelência de agirmos no mundo ,isto é de interagirmos socialmente [...]. Ela é constitutiva, tanto da realidade, [...] quanto de nossa compreensão dos contextos sociais de que participamos”. (MARCONDES, 2000, p. 38).

Segundo a teoria da ação comunicativa de Habermas a intersubjetividade é gestada pela mediação da linguagem e é situada no espaço do mundo vivido. O mundo vivido é o lugar dos fatos, normas e relações não problematizadas. É composto de três elementos: a reprodução cultural, a integração social e o processo de sociabilização. É nesse espaço que o homem desenvolve o processo de racionalização, abrangendo as dimensões da cultura, sociedade e personalidade. Busca nesse processo, a diferenciação estrutural e a separação de forma e conteúdo.

Essa racionalidade comunicativa procura pensar dialeticamente o tema da unidade e da multiplicidade através de uma razão situada que discute as pretensões de validade das normas que, ao mesmo tempo dependem e transcendem seus contextos comunicacionais. “É preciso hoje pensar a unidade da razão [...] como fonte da multiplicidade de suas vozes”. (OLIVEIRA, 2001, p. 348)

Podemos dizer assim que o mundo vivido pressupõe a ação comunicativa ordinária, na qual não se discute a validade das conexões de sentido para a troca de informações. Quando porém, a validade dessas normas de ação é problematizada adentra-se o campo da ação comunicativa específica do discurso.

O discurso na análise habermasiana é a ação comunicativa³ cuja finalidade essencial dos participantes é discutir as pretensões de validade das normas de ação que se tornam problemáticas. O discurso é crítico, age com base na fala argumentativa visando a reconstrução dos acordos problematizados, produzindo uma compreensão legitimada pela ação discursiva dos sujeitos que nela interagem.

A situação de ação comunicativa pressupõe, portanto a participação dos sujeitos com base na pressuposição que os sujeitos agentes sigam intencionalmente as normas de ação, e que o façam por considerá-las justificadas. Isso significa que, quando problematizado o contexto comunicacional, os sujeitos estarão atingindo o nível do discurso.

² 1 - -“Pragmática universal é o nome dado por Habermas ao programa de pesquisa, que pretende reconstruir a base de validade universal da fala.” (Oliveira,2001, p.323)

³ 2-A ação comunicativa é a ação orientada para o entendimento mútuo eticamente assumido.

É como ato de manipulação da ação discursiva que a ideologia distorce a fundamentação discursiva da vontade através dos proferimentos linguísticos⁴, por meio de pseudojustificação segundo visões de mundo legitimadoras. “A ideologia pode ser definida, portanto como um *falso consenso*, ou situação de discurso distorcida, em que se falante e ouvinte não se encontram em posição igual em relação ao acesso às regras.” (MARCONDES, 2000, p. 134). A ação racional crítica configura-se portanto na distinção entre o consenso verdadeiro(discursivo) e o falso consenso(ideológico).

É nesse enlace discursivo que caracterizamos a ação lingüística na mediação curricular. Uma vez que consideramos o currículo um lugar de problematização das próprias normas de validade da ação educativa. A discussão do currículo no âmbito escolar não é apenas um ato de comunicação ordinária, em que todos os elementos estão consensualmente legitimados, mas é o momento mesmo de se problematizar esse mundo vivido da cultura escolar assumindo a responsabilidade de ressignificá-la.

A perspectiva crítica do currículo não apenas troca informações sobre o que e como desenvolver a prática educativa, mas busca compreender o porque dessa educação. E nesse momento traz à discussão a validade desse processo comunicativo, que é a educação.

Precisamos destacar que dentre os elementos que são mediados na questão curricular, configuram-se os próprios sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola. Esses sujeitos que participam do contexto da comunicação curricular precisam instrumentalizar-se lingüisticamente a fim de se constituírem sujeitos da ação e não objetos. Aqui encontramos as condições para a comunicação compreensiva entre dois sujeitos: a intersubjetividade e a dimensão dos objetos. A intersubjetividade é a dimensão “na qual as pessoas estabelecem relações dialogais e, assim, podem emergir como sujeitos capazes de falar e agir” (OLIVEIRA, 2001, p. 301). A dimensão dos objetos é o entendimento sobre o sentido pragmático das sentenças proposicionais. Nela há uma reprodução de realidade.

Desse aspecto problematizamos quais sujeitos são considerados competentes para integrarem a discussão curricular. Como se integram professores, alunos, especialistas e comunidade escolar?

Quanto aos elementos político-institucionais o agir discursivo problematiza o próprio papel da instituição educacional? E como tem sido legalmente regulamentada? Oliveira (2001, p. 306) nos diz que “ as ações institucionalizadas, *normalmente*, não segue esse modelo de ação, puramente comunicativo.” Que atos comunicativos, então, são curricularmente legitimados segundo as condições do contexto institucional?

Os elementos éticos-culturais por sua vez exigem no processo de mediação tanto o uso analítico quanto o uso reflexivo da linguagem. Ou seja, através dela se busca o entendimento sobre os objetos de realidade, bem como sobre o sentido no uso das sentenças.

A lingüística contemporânea considera que [...] se o ‘significado referencial’ é o elemento fundamental da linguagem, o ‘significado social-comunicativo’ ou ‘sentido’ é a unidade fundamental da comunicação. [...]. O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito. (LURIA, 1986, p. 46).

A reflexão curricular questiona não somente sobre as representações culturais a serem transmitidas, como também em que sentido pragmático-valorativo foram incluídas.

A mediação dos elementos filosóficos-pedagógicos refere-se propriamente à intencionalidade do ato educativo e aos meios instrumentais necessários a um real

⁴ Proferimentos linguísticos : são as sentenças lingüísticas situadas,se constituem nas unidades pragmáticas da fala.(ef.Oliveira,2001)

contexto comunicativo para que se efetive a prática educacional. Na proposição da situação lingüística ideal

a estrutura da comunicação só produz pessoas quando há para todos os possíveis participantes, uma distribuição simétrica das chances de escolher os atos de fala e realizá-los. [...] é distribuição igual de chances para interpretações, afirmações, esclarecimentos, justificações etc (OLIVEIRA, 2001, p .318).

A mediação curricular por meio da linguagem implica assumir uma postura problematizadora e dialógica em relação aos elementos constitutivos da práxis educativa. A esse respeito Paulo Freire defendia uma pedagogia crítico-dialógica.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, 1999 ,p. 83).

Nessa referência encontramos claramente a intencionalidade do agir educativo que Freire se propôs a construir, e dela partilhamos, na busca de encontrarmos outras vozes educadoras que se coadunem discursivamente, tornando-se uma intenção coletiva de ação, e então, tornada coletivamente forte, desencadeie um processo contínuo de construção histórica e social de uma prática educativa que contribua para a liberdade e a felicidade do homem.

Considerações finais

O currículo como prática educativa não pode mais ser concebido como um consenso legalmente definido e estruturalmente centralizador de decisões nos âmbitos governamental ou especializado.

A escola não pode configurar como uma instituição predominantemente ideológica em seus processos e intenções. Educadores e educandos, bem como a comunidade em que se situa a escola, não podem mais ser “naturalmente” excluídos dos atos decisórios por serem considerados incompetentes para lidarem com as questões curriculares.

O currículo não pode mais ser restringido a um produto mecanicamente elaborado, eficientemente proposto, hierarquicamente implementado, normativamente legitimado e centrado no conteúdo tecnicamente valorizado.

O que negamos é uma postura curricular manipuladora, ideologicamente excludente. Que tem colocado as questões curriculares em níveis superficiais, e de uma forma homogeneizadora dos sujeitos, das relações e do saberes de acordo com os interesses sociais dominantes.

O que afirmamos é uma postura educativa que produza a compreensão entre os homens. Um currículo que se constitua num processo comunicativo de ação reflexiva. Que represente um consenso, mas um consenso discursivamente legitimado. Que integre os sujeitos na elaboração de sua própria formação.

Reafirmamos uma escola enquanto instituição pública, e que como tal, represente um espaço discursivo. Um espaço dialógico, coletivamente organizado e concebido em suas múltiplas esferas relacionais. “Constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida”. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 120)

Nesse espaço, professores podem construir sua autonomia pessoal, profissional e política; alunos percebem o significado e o sentido de seu processo formativo; a comunidade integra-se na atividade formadora dos sujeitos que a compõem. O mundo

vivido da comunidade, professores e alunos é problematizado e ressignificado, constituindo assim uma cultura escolar que integra o específico e o geral, o individual e o social, mediando dialeticamente suas diferenças.

A discussão curricular envolve, os problemas que lhes são essenciais, numa forma de ação que procura validar as decisões educacionais pela participação responsável e elucidativa dos sujeitos que agem comunicativamente. O currículo então, se define como processo mediador, cujo produto é uma prática educativa intencionalmente orientada, segundo interesses cooperativos, eticamente assumidos, e que por sua vez valida as ações comunicativas ordinárias dos processos educacionais.

Acreditamos assim que a cultura escolar, o currículo, não é algo dado, pronto e definido categoricamente, mas que é uma construção histórico-social do homem. Reconhecer essa perspectiva histórica do currículo é abandonar a postura passiva de que as coisas já chegam à escola definida. Significa compartilhar a responsabilidade de sermos formandos e formadores da escola.

Referência Bibliográfica

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A educação na cidade**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: SP: Papirus, 1994.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico- pragmática**: na filosofia contemporânea. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.