

Os sentidos do fracasso escolar no discurso de professores

The meanings of school failure in teachers' discourse

Los sentidos del fracaso escolar en el discurso de profesores

Manoela de Souza Silva Piccirilli*
Regina Maria Ayres de Camargo Freire*

Resumo

Introdução: O fracasso escolar tem sido repetidamente abordado em pesquisas de diversas naturezas que buscam diferentes razões para sua ocorrência. **Objetivo:** Este artigo não pretende elaborar mais uma suposição do que venha a ser o fracasso escolar, mas analisar os sentidos deste no discurso de professores de educação básica. **Método:** Trata-se de um estudo qualitativo realizado sob a ótica da teoria-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa a partir de Michel Pêcheux. A coleta de dados se deu em um espaço de discussão entre professores de educação básica e pesquisadores. Os dados discursivos foram gravados e, posteriormente, transcritos de forma ortográfica regular. Fragmentos do *corpus* foram extraídos para análise. **Resultados:** Identificou-se no discurso dos professores uma busca pela homogeneidade em detrimento das particularidades do aluno; encontrou-se um processo de produção de sentidos pautados em ideais escolares dominados por uma política educacional capitalista que, ao colocar os alunos como iguais e não refletir sobre suas singularidades, contribui para o fracasso escolar. **Conclusão:** Pode-se considerar, portanto, que os sentidos de fracasso escolar no discurso desses professores surgem como efeito de uma lógica educacional regulada por um discurso capitalista que, na tentativa de controlar o saber da criança, deixa escapar o que é interpretado como fracasso escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Linguagem.

Abstract

Introduction: School failure has been constant focus of studies of several natures that search for different reasons for its occurrence. **Objective:** This article does not intend to develop one more hypothesis

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil

Contribuição dos Autores:

MSSP: responsável pela concepção da pesquisa; metodologia; coleta de dados; esboço do artigo e revisão crítica; RMACF: responsável pela orientação da pesquisa; concepção do estudo; metodologia e revisão crítica.

E-mail para correspondência: Manoela de Souza Silva Piccirilli manoelapiccirilli@hotmail.com

Recebido: 07/08/2018

Aprovado: 28/12/2018

as to what school failure may be, but to analyze its meanings in the discourse of some elementary education teachers. **Methods:** This is a qualitative study conducted using Discourse Analysis theory and method, based on Michel Pêcheux. The procedure for data collection took place in a room for discussions among elementary education teachers and researchers. Discourse data were collected on a voice recorder and then transcribed in regular orthography. Fragments of the corpus were extracted for analysis. **Results:** During the first meeting, a search for homogeneity in detriment of students' singularities was identified; there was a process of production of meanings based on school ideals that are dominated by a capitalist educational policy that, in treating students as equals and not reflecting on their singularities, contributes to school failure. **Conclusion:** It may be considered, therefore, that the meanings of school failure in these teachers' discourse emerge as the effect of an educational logic regulated by a capitalist discourse that, in trying to control the child's knowledge, lets something interpreted as school failure slide.

Keywords: Learning; Education; Language

Resumen

Introducción: El fracaso escolar ha sido repetidamente abordado en investigaciones de diversas naturalezas que buscan diferentes razones para su ocurrencia. **Objetivo:** Este artículo no pretende elaborar más una suposición de lo que venga a ser el fracaso escolar, sino analizar los sentidos de éste en el discurso de profesores de educación básica. **Método:** Se trata de un estudio cualitativo realizado bajo la óptica de la teoría-metodológica del Análisis de Discurso de línea francesa a partir de Michel Pêcheux. La recolección de datos se dio en un espacio de discusión entre profesores de educación básica e investigadores. Los datos discursivos fueron grabados y posteriormente transcritos de forma ortográfica regular. Los fragmentos del corpus se extrajeron para el análisis. **Resultados:** Se identificó en el discurso de los profesores una búsqueda por la homogeneidad en detrimento de las particularidades del alumno; se encontró un proceso de producción de sentidos pautados en ideales escolares dominados por una política educativa capitalista que, al colocar a los alumnos como iguales y no reflexionar sobre sus singularidades, contribuye al fracaso escolar. **Conclusión:** Se puede considerar, por lo tanto, que los sentidos de fracaso escolar en el discurso de esos profesores surgen como efecto de una lógica educativa regulada por un discurso capitalista que, en el intento de controlar el saber del niño, deja escapar lo que es interpretado como fracaso escolar.

Palabras claves: Aprendizaje; Educación; Lenguaje.

Introdução

Este artigo tem o intuito de analisar os sentidos do fracasso escolar no discurso de professores de educação básica. Na perspectiva de discutir os processos de alfabetização, em um grupo de pesquisa chamado A Alfabetização e seus Avatares, foi proposto um espaço de discussão ao qual se estabeleceu como tema 'os impasses da alfabetização'.

Durante as discussões, foi identificado que uma das demandas tratava de questões sobre a escrita de alunos. Os professores levavam produções escritas das crianças para os encontros, e a extração dos recortes discursivos que serviram de dados de análise desse projeto foi originada a partir desses debates. Quais sentidos o fracasso escolar tomaria

no discurso desses professores? O que fracassa quando o aluno não corresponde ao esperado?

Os encontros se destinaram a sustentar um lugar em que pudessem circular os dizeres e o reconhecimento de questões que demandavam os professores para dar abertura a novas questões e significações¹. Foi preciso, então, utilizar uma teoria-metodológica que levasse em consideração as relações sociais e históricas. Para tanto, a Análise de Discurso, a partir de Michel Pêcheux, sustentou esse trabalho como aparato teórico-metodológico já que ela traz a possibilidade de encontrar na língua os sentidos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos, deslocando a ideologia do campo da consciência e aproximando-a do inconsciente como uma estrutura que produz efeitos que sustentam processos e práticas dos sujeitos².

A proposta da Análise de Discurso é analisar como os sentidos operam e intervêm na realidade do sujeito³ já que a linguagem em funcionamento dispõe de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Portanto, não há um sentido único, mas sim efeitos de sentido. Isto é, para cada um que entrar em contato com um texto haverá um sentido diferente⁴.

Nesse mesmo raciocínio⁵, expõe que há um deslocamento da análise de discurso quanto à dicotomia língua/fala, propondo uma relação não dicotômica de língua e discurso que revela à Linguística o que é a língua. Pois bem, a língua seria a materialidade específica do discurso e por sua vez o discurso seria a materialidade específica da ideologia⁵.

A noção de ideologia na Análise de Discurso se funda no trabalho - *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* - do filósofo Louis Althusser.

Althusser⁶ nomeia Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), “certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Para o autor é nas instituições que as ideologias são realizadas em suas práticas e seus rituais e são nelas que a reprodução das relações de produção ocorre, e como consequência, temos a luta de classes.

Desse modo, o Estado e seus Aparelhos, continua Althusser, só fazem sentido por meio da luta de classes. Ou seja, como aparelhos da luta de classes são garantidas as condições de exploração e da reprodução desta exploração: “só do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, é que podemos dar conta das ideologias existentes numa formação social”⁶.

Vale salientar que Althusser⁶ nomeia a escola um aparelho ideológico já que para ele, a escola é um sistema capitalista, pois é ela quem gera as forças produtivas para o mercado de trabalho⁷. Sendo assim, fica à escola, aparelho ideológico, a responsabilidade de servir aos interesses do Estado e de uma classe social dominante⁸. Todavia, as ideologias não surgem nos AIE, nos dirá Althusser⁶, mas sim, “nascem” das classes sociais envolvidas na luta de classes – quer seja – “das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc”. O que Althusser⁶ evoca é que uma ideologia só existe pelo sujeito e para sujeitos dentro de um Aparelho Ideológico como representante da forma na qual a ideologia da classe

dominante deve manter-se e, por conseguinte, a classe dominada deve confrontar-se.

O filósofo ainda acrescenta que a força de trabalho deve ser qualificada e reproduzida. Ou seja, a escola, por meio da qualificação da força de trabalho, assegura o regime capitalista:

Ora, o que se aprende na Escola? [...] aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas [...] diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção [...]. Aprendem-se, portanto, saberes práticos⁶.

Posteriormente, quando Althusser⁶ discute *A reprodução das relações de produção* ele lança uma questão acerca do aparelho escolar. Indaga o porquê esse seria o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como seria o seu funcionamento. Como resposta à questão, menciona que a escola é dominante nas formações sociais capitalistas, pois nenhum outro aparelho ideológico dispõe de tanto tempo da “audiência obrigatória”, por cinco a seis dias, e quantidade longa de horas em um dia. Alguns estudiosos chamam a atenção para o lugar da educação no campo ocupacional. Isto é, os anos de escolaridade definem as trajetórias profissionais das pessoas, constatando que a educação é relevante para certa estratificação social⁹. Contribuem, portanto, para as crianças aprenderem os saberes práticos e, depois, saírem da escola para reproduzir as relações de produção, ou seja, adquirem um aprendizado para atender à lógica de um mercado capitalista. A educação promove uma qualificação profissional para o indivíduo, capacitando-o para a divisão social do trabalho na sociedade capitalista⁷. Assim sendo, as crianças que não asseguram uma qualificação esperada pelo modelo capitalista são identificadas como um fracasso escolar.

Uma das concepções de fracasso escolar encontrada em um trabalho de revisão é a culpabilização das crianças e dos pais indicando que seu fracasso é um problema de ordem psíquica, ou melhor, que se deve a prejuízos da capacidade intelectual¹⁰. Já outras concepções desse mesmo estudo apontam o fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor concebendo “o fracasso escolar como efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor”. Ainda referem que o fracasso escolar está ligado a um problema institucional e político. Institucional porque a instituição escolar

é entendida como “[...] instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social”. Partindo “do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil”. E político: ênfase nas relações de poder envolvidas na cultura escolar.

Outros estudos, ainda mais recentes que o anterior, em diferentes países, demonstram não haver uma padronização quanto ao conceito de fracasso escolar, pois seu entendimento está implicado em cada contexto abordado¹¹. Assim, esses estudos identificaram que o fracasso escolar é utilizado para justificar notas baixas, repetências, dificuldades de aprendizagem e de comportamentos, evasão escolar. Porém, ainda segundo¹¹ outros estudos, não apresentaram qualquer conceito de fracasso escolar.

Essas concepções de fracasso escolar podem ser entendidas como formações discursivas haja vista que esse conceito na Análise de Discurso se caracteriza como um ponto de encontro entre língua e história. Quer dizer, o sentido de uma palavra é determinado pelas posições e conjunturas de quem as emprega não existindo, portanto, um sentido em si mesmo a não ser pela determinação das formações ideológicas².

Outros autores¹² revelam que o fracasso escolar é um tema que não deixa de ser pesquisado por justamente haver diferentes hipóteses acerca de uma possível causa. Assim, essas diversas concepções introduzem um processo constante de rearticulação e atualização dos sentidos nas formações discursivas. Esses autores consideram que o incessante trabalho de interpretação em relação ao fracasso escolar se deve às posições ideológicas que se confrontam na tentativa de explicar ou encobrir o que dinamiza o movimento de interpretação: “a luta de classes [...]”.

As diversas abordagens sobre o que se convencionou chamar de fracasso escolar atribuem a esse termo um fenômeno genérico, não havendo consenso entre os autores. Ou seja, a expressão fracasso escolar é utilizada para diferentes contextos e situações¹¹. É nessa perspectiva que este artigo irá avançar, isto é, concordando que não há uma causa específica para o fracasso escolar. Expressão fruto de uma ideologia uma vez que todos estão à ela submetidos. Pois, “não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que os homens representam na ideologia, mas é a relação dos ho-

mens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia”⁶.

Pêcheux¹³ nos fala que o conceito de *Ideologia em geral* permite pensar “o homem” como “animal ideológico”, isto é, pensar sua especificidade enquanto *parte da natureza*. Isso porque a história é um sistema natural humano em movimento tendo como motor a luta de classes. Sendo, portanto, no interior do processo “natural-humano” da história que “a Ideologia é eterna” (*omni-histórica*). Pêcheux¹⁴ observará que o comum das estruturas - funcionamento, ideologia e inconsciente -, é dissimular sua própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo o que constitui o sujeito.

Todas as evidências, inclusive a evidência da transparência da linguagem (que faz com que uma palavra possua uma significação), é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Isto é, o jogo dos efeitos ideológicos existente em todos os discursos¹³. Um efeito de tornar os sentidos fixos, a-históricos, sendo, portanto, a ideologia um mecanismo alçado na prática discursiva e resultando na constituição do indivíduo em sujeito ao posicioná-lo na linguagem – a economia simbólica social⁷. Verifica-se, assim, a necessidade de uma teoria materialista do discurso: da evidência da existência do sujeito como causa ou origem de si. Michel Pêcheux irá aproximar outra “evidência”, a “evidência do sentido”⁴.

O conceito chamado de formação ideológica na análise de discurso é desenvolvido juntamente ao conceito de formação discursiva, pois as formações ideológicas são materializadas na linguagem pelas formações discursivas.

Pêcheux¹³ explica que o caráter material do sentido consiste na dependência constitutiva do que passará a chamar de o “todo complexo das formações ideológicas”. Essa dependência é explicitada por dois modos. O primeiro é que o sentido de uma palavra ou proposição não é transparente, literal. Mas, sim, determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico e Pêcheux¹³ propõe que as palavras, proposições, expressões mudam de sentido conforme as posições sustentadas por quem as emprega. Assim, a formação discursiva determina o que pode e deve ser dito.

Antes de abordar o segundo modo da dependência, Pêcheux¹³ reconhece que a formação discursiva é a matriz da constituição do sentido. Em seguida, enuncia o segundo modo como toda

formação discursiva dissimula pela transparência do sentido sua dependência ao “todo complexo dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas¹³. A esse “todo complexo dominante” Pêcheux proporrá chamar de interdiscurso.

O peculiar de toda formação discursiva, segundo Pêcheux¹³, é dissimular na transparência do sentido a objetividade material do interdiscurso. Isto é, a objetividade material que propõe que algo sempre fala antes, em outro lugar sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Considera que a observação do interdiscurso permite perceber uma filiação de dizeres, uma memória, podendo identificar sua historicidade, mostrando sua condição política e ideológica¹⁴. Assim, é importante frisar que o discurso pedagógico não traz apenas uma filiação de dizeres, mas também uma obrigatoriedade imposta pelo Estado. Isto é, suas condições de produção que serão debatidas no *corpus* como aquilo que faz efeito.

Método

Natureza da pesquisa e critérios éticos

Trata-se de um estudo qualitativo realizado sob a ótica da teoria-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa para o tratamento dos dados. Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa para o início da coleta de dados.

Local do estudo

A pesquisa foi realizada no campus de uma Universidade, durante os encontros semanais do grupo de pesquisa *A Alfabetização e seus Avatares*. Optou-se por esse local uma vez que todos os professores que participam deste estudo se reúnem com o grupo de pesquisa para integrar as discussões sobre os percalços e impasses de sua atividade rotineira.

*Sujeitos**

Participaram desta pesquisa professores de educação básica de duas escolas estaduais e de uma escola municipal. As três escolas em que os par-

ticipantes trabalham estão localizadas no extremo norte da cidade de São Paulo.

Critérios de inclusão

- Ser professor de educação básica das primeiras séries do ensino fundamental.
- Participar do projeto de pesquisa *A Alfabetização e seus Avatares*.

Procedimentos para a coleta e análise de dados

As discussões originadas durante os encontros semanais entre professores e pesquisadores foram gravadas e transcritas para compor os dados a serem analisados. Essas discussões não foram direcionadas, pois se tratou de um espaço cuja proposta era que a palavra circulasse livremente. A maior parte das reuniões teve como tema o desejo dos professores em elaborar uma pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas diariamente com os alunos. Duas das quinze reuniões foram centradas em outras temáticas, o que levou a escolhê-las para, sobre elas, elaborar a análise discursiva e buscar as formações discursivas que subjetivariam este grupo de professores. As reuniões focaram-se sobre a escrita de alunos constituindo-se no *corpus* deste trabalho.

Cada encontro foi gravado em áudio tendo a autorização dos professores no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sob a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP de número 18771713.8.0000.5482. Cada gravação, com as falas dos sujeitos desta pesquisa, foi transcrita de forma ortográfica regular.

Os sujeitos receberam nomes fictícios a fim de manter suas identidades em sigilo e serão aqui identificados como: Profa. B e Profa. V. Os nomes dados aos alunos também são fictícios e as pesquisadoras estarão identificadas por P1 e P2.

Orlandi¹⁵ fala a respeito da constituição do *corpus* como um dos primeiros pontos a se considerar ao pensar na análise. A analista diz que o objetivo da análise de um *corpus* não é a exaustividade ou sua completude e acrescenta que “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode *recortar* e analisar estados diferentes”.

Assim, utilizaram-se recortes, ou seja, fragmentos discursivos como procedimento para análise dos dados sobre o fracasso escolar desencadeado pelas discussões sobre a escrita. Primeiramente, fez-se uma leitura do “material de linguagem bruto

* Os pesquisadores que participaram das reuniões não se caracterizam como sujeitos da pesquisa, porém suas falas poderão aparecer nos fragmentos sendo nomeados por P1 e P2.

coletado tal como existe”¹⁵ para que posteriormente se iniciasse o “processo de de-superficialização”¹⁵. O que quer dizer com processo de de-superficialização é que o objeto discursivo deve receber um tratamento de análise superficial para fornecer ao analista pistas sobre o modo como o discurso que ele pesquisa se textualiza¹⁵. Nesse sentido, o analista deve dar conta do chamado esquecimento número 2 que dá a conotação de que aquilo que foi dito só poderia ser dito daquela maneira, e então irá trabalhar no sentido de desfazer os efeitos dessa ilusão e construir a partir do material bruto um objeto discursivo. Isto é, analisar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, ou em outras condições nas quais os sujeitos são afetados por diferentes memórias discursivas¹³. Para tanto, procedeu-se à análise dos recortes utilizando-se o dispositivo da interpretação que tem como característica, na AD, estabelecer o dito em relação ao não dito; o que é dito de um modo com o que é dito de outro; o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar procurando escutar como os sentidos em sua materialidade linguística e histórica se constituem nas palavras.

A interpretação, portanto, só é possível porque todo enunciado é suscetível de tornar-se outro. Desse modo, o lugar desse outro enunciado (que é o lugar da interpretação) é a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos¹⁵.

A interpretação aparece em dois momentos da análise, a saber: 1) é preciso considerar que a interpretação é parte do objeto da análise, ou seja, o sujeito que fala interpreta, e o analista de discurso precisa procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise e 2) é preciso compreender que não existe descrição sem interpretação sendo necessário introduzir um dispositivo teórico para intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que ele analisa. Desta forma, o analista produzirá “um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação”¹⁵.

A autora continua dizendo que o que se espera do analista é que ele trabalhe em uma posição que não seja neutra, isto é, que atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido. Portanto, uma vez sustentadas essas condições, as análises aqui serão apresentadas em

recortes discursivos que darão pistas para discutir e analisar qual o sentido de fracasso escolar se deslocando de uma posição aparentemente inaugural do texto e investindo na opacidade da linguagem, no equívoco, na falha e na materialidade.

Resultados

Uma das professoras levou escritas realizadas a partir de um instrumento denominado Sondagem Diagnóstica de Escrita, chamado comumente pelos professores somente de Sondagem. Esse instrumento é ligado à teoria sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e difundido nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de um instrumento que verifica as hipóteses de escrita das crianças.

A teoria construtivista/interacionista ferreireana propôs um novo enfoque ao problema da aprendizagem do sistema de escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky trabalham com a ideia de sujeito cognoscente como postulado pela perspectiva psicogenética de Jean Piaget. Portanto, “[...] um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”¹⁶.

As pesquisas construtivistas analisaram que as crianças dão à escrita interpretações, hipóteses, descobrindo assim “o processo através do qual se dá a alfabetização”¹⁶. Por meio das experiências das autoras foi possível comprovar que os caminhos da alfabetização são diferentes dos supostos pela escola, mostrando que para a criança se apropriar do sistema de representação da escrita é preciso construir respostas para: o que a escrita representa e qual a estrutura do seu modo de representação?

A resposta é que a criança precisa “descobrir” que a escrita representa a fala, o som das palavras. Mas, para Ferreiro e Teberosky, por não compreender essa representação no início da aprendizagem da linguagem escrita, a criança tentará adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo.

Quando a criança descobre que a escrita representa a fala, passa a formular uma hipótese que é chamada de Hipótese Silábica. Essa hipótese é um salto qualitativo, pois a criança reestrutura suas hipóteses anteriores com as informações que a realidade lhe propõe. Acrescenta que o que assinala a hipótese silábica é que cada letra representa uma sílaba. Mas, as autoras da teoria da Psicogênese

da Língua escrita deixam claro que a escrita de cada criança decorrente de uma mesma hipótese não é a mesma e que poderá haver dificuldades em reconhecer as hipóteses caso a professora não construa um conhecimento ao observar a escrita do seu aluno¹⁶.

A hipótese silábica, Ferreiro e Teberosky afirmam ser uma hipótese falsa, mas necessária, assim como os erros construtivos que levarão a criança na direção do conhecimento objetivo¹⁶, ou seja, o sistema alfabético.

Antes da hipótese alfabética, as autoras enfatizam que ocorrem inúmeros conflitos cognitivos. A criança entra em conflito devido às informações que recebe do mundo bem como devido às hipóteses de número de caracteres (letras) que ela mesma constrói.

Assim, existe um nível de transição, entre a etapa silábica e a alfabética, chamado hipótese silábico-alfabética. Nessa fase, é notório que o aluno começa a se arriscar utilizando vogais para formar sílabas e também começa a se preocupar em colocar as letras que de fato correspondem ao som da palavra¹⁷.

Usando as palavras de Emília Ferreiro, a autora¹⁶ explicita que as escritas silábica e silábico-alfabética têm sido vistas como patológicas pela escola por esta ignorar seu caráter evolutivo.

Por fim, a última hipótese é a alfabética, na qual a criança já compreende o princípio alfabético da relação letra-som¹⁸.

A intenção em trazer essas referências no que diz respeito do processo de alfabetização tal como entendido pela teoria construtivista é para melhor situar os recortes dos discursos que se seguirão, tendo em vista que o construtivismo faz parte da história da escolarização do país e por sua vez das formações sociais dos educadores.

O instrumento de Sondagem Diagnóstica é constantemente aplicado em sala de aula e tem se tornado constante sob as exigências de governos. “Exigência de governos de diferentes países e de diferentes posições ideológicas”¹⁹.

Tal exigência é argumentada pelo fato que, a partir da compreensão dos conhecimentos de cada criança, é possível elaborar planos individuais de aprendizagem e observar suas conquistas. Mas, para esse argumento há uma ressalva de Teberosky:

Antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, parece-nos importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças e quais

expectativas podemos ter para proporcionar, depois, situações de ensino-aprendizagem¹⁹.

Essa citação implica trazer à discussão o confronto do político com o simbólico situando o discurso. Observa-se uma escola que se distancia dessa ressalva e vê-se surgir um professor que dentro de um aparelho ideológico de estado responde a esse sistema político educacional. Responde como partidário de sua prática de classe (de luta de classes) na ideologia, dando “sentido” aos interesses de classe aos quais eles (professores) servem¹³, ou ao que vem servindo para o interesse político educacional junto aos seus alunos para “marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho [...]”²⁰.

Nessa perspectiva, o que nossa análise mostrou é que a Sondagem chega ao professor como uma exigência imposta por um aparelho ideológico de Estado que normatiza e regulariza o saber da criança e o modo como o professor deve conduzir o seu trabalho.

Ao longo das análises, observou-se certas regularidades no funcionamento do discurso das professoras que, pela noção de formação discursiva permite compreender os processos de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia¹⁵. Percebe-se nas análises aqui presentes que, pelas condições de produção (aplicação da Sondagem Diagnóstica de Escrita para provar que seu aluno está alfabético) encontram-se formações discursivas decorrentes de um modelo que ignora não apenas o aluno como um sujeito de conhecimento, mas também seu educador por impor práticas pedagógicas que negam outros usos e formas de ler que não sejam estabelecidos por um modelo oficial²¹

Escutar professores, esses atores que diariamente enfrentam os impasses escolares, permitiu identificar que os sentidos que atravessam o fracasso escolar fazem parte de uma formação discursivo/ideológica que atribui aos alunos um conjunto de valores determinados por um discurso capitalista. Ou seja, os professores, como representantes desse aparelho ideológico, reproduzem um discurso estabilizado. Um discurso que nomeia como fracassado na escola o aluno que não alcança certo ideal escolar. Não ler e/ou escrever corretamente em uma Sondagem, por exemplo, é interpretado pelo professor como um estado permanente e definitivo,

sem saídas alternativas. O professor não aceita que o erro seja provisório e que a provisoriedade seja o que identifica o aluno em seus impasses diante do enigma que a escrita representa para ele. Ao cristalizar o sentido que um aluno tem para si, o professor não dá abertura para outros sentidos que, abertos, deslizariam metonimicamente modalizando o discurso capitalista que subjuga o professor em sua lida. Esse congelamento do discurso pode trazer importantes consequências para o processo de alfabetização porque determina uma posição para a criança ocupar em um modelo escolar preconizado por exames (Sondagem) e classificações (hipóteses silábicas) tirando dessa criança um saber espontâneo. Consequências essas que podem levar à culpabilização do aluno por não aprender e, então, patologizá-lo; culpabilização do ambiente familiar; a não valorização de um conhecimento prévio da criança antes mesmo de entrar na escola, a desvalorização de sua singularidade e a falta de reflexão acerca da responsabilidade da escola diante do suposto fracasso do aluno.

Discussão

A seguir, serão trazidos alguns recortes discursivos.

Recorte 1:

(18*) Profa. V: Essa aluna, eu vou tentar pegar a Sondagem dela do ano passado que eu tô achando que ela tem alguma coisinha que a gente não sabe dizer né? Mas, ela é uma (silêncio), ela já vem sendo acompanhada com reforço há um bom tempo e eu começo a desconfiar que ela começa a ganhar valor, mas, ao mesmo tempo (silêncio) eu sei que não existe essa repressão, mas acontece alguma coisa que ela (silêncio) trava de novo. Porque é assim, essa Sondagem a Prô fez no dia dezenove e eu sei que (silêncio) é que eu não trouxe a pasta, a pasta. Mas eu tenho a Sondagem posterior que ela não tá dessa forma.

Ao dizer que acha “que ela tem alguma coisinha”, fica demarcado no discurso da professora, uma dúvida em relação à criança ser “normal”. Utiliza o diminutivo “coisinha” como forma gramatical de amenizar o que imagina que afeta o desempenho de sua aluna. Entretanto, substitui o

pronomes pessoais “eu” por “a gente” para afirmar que não sabe dizer que coisinha a criança tem e ainda solicita uma confirmação: “a gente não sabe dizer né?” Mostra, assim, não saber se seria atribuição do professor e/ou da instituição escolar analisar o desenvolvimento de seu alunado. Será que deveriam saber diagnosticar patologias? Seria atribuição do professor? Será que esse saber é pré-requisito para alfabetizar? O que poderia mudar com esse saber?

Essas dúvidas podem ser interpretadas pelo fato de a escola viver rodeada de saberes técnicos advindos do campo da saúde que apontam as dificuldades de escolarização como patológicas²². Essa situação faz parte da história do fracasso escolar sendo possível, assim, ver a língua inscrita nessa história.

A oscilação da professora, que se vê em seus momentos de silêncio, presentifica esse ato pela conjunção adversativa “mas”, constatando uma relação de oposição ao que precisa saber sobre sua aluna no sentido de ter alguma “coisinha” que esteja fazendo com que ela “trave de novo”.

Ainda a respeito do silêncio, observa-se que se trata de um silêncio enunciado como querer falar sobre o que poderia acontecer com a criança, mas o que ocorre é o silêncio “não enunciado – a falta da fala”²³. Falta essa que angustia o educador por não ter respostas oscilando entre um saber pedagógico e um saber médico como se fosse possível dar conta de todos os impasses vividos em sala de aula. Essa crença faz parte de uma ideologia do sistema capitalista que sustenta a ideia de completude. Assim, o professor silencia ao sair de uma situação logicamente estabilizada²⁰.

Recorte 2:

(414) Profa. V: Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler. Ela já está percebendo. Ela já está sentindo, ela já está vendo que alguma coisa já tá indo.

Observa-se que a frase “Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler” é produzida sem pausa. Porém, ao descondensar a frase pode-se ter: “Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela. Em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler”. Interessante é que quem está vendo é a aluna e não a professora. É a

* A numeração que aparecerá na frente de cada fala indica a ordem da transcrição do áudio.

aluna quem está vendo que está começando a ler e que alguma coisa está indo. Ou seja, não há um fracasso. Mas, a professora não pode ver uma vez que o material escolhido pela aluna não é o que dará a resposta sobre se ela é ou não alfabética. É preciso “Sondar” para ver.

Recorte 3:

(48) Profa. B: Não necessariamente que ela tá dominando porque, por exemplo, vamos ver *Cks*. Quem olha assim não tem nada a ver com *Secas*, mas se você olhar bem: C K. Tem valor. Tem valor. Tem muitos alunos que usam, por exemplo, som de ga, de gato, por exemplo, gato. Escreve gato assim com H. Porque acha que o H é que faz som do ga, por exemplo. Silábico com valor. Daqui, é, o professor tem que fazer várias atividades para deixar ele acomodado nesse valor, nessa hipótese né?

“Não necessariamente que ela tá dominando” denota que a escrita da criança precisa ser algo necessário porque “quem olha assim não tem nada a ver”. Precisa ser necessário para “quem”? Quem “olha assim”? O pronome relativo “quem” foi colocado de forma indefinida no discurso seguido por uma expressão dêitica “olha assim”. Embora apareça no discurso um pronome indefinido, pode-se analisar que B está se referindo a ela mesma. No entanto, o sujeito age enquanto é agido pelo sistema da ideologia existente em um aparelho ideológico material⁶. Dessa forma, a pergunta acima colocada – precisa ser necessário para quem? – pode ter como resposta que precisa ser necessário para manter uma ideologia de um aparelho ideológico de estado que regula um “ritual material”⁶.

Recorte 4:

(54) P1: Quais são as palavras aqui?

(55) Profa. V: Serpentina, carnaval, samba e escola. Serpentina, carnaval, samba e escola. Olha só o som dela. Consegue perceber? Já, já (final da fala inaudível).

(56) P1: Mas aí porque você acha que ela usou essas letras e não outras?

(57) Profa. B: Huum.

(58) Profa. V e Profa. B (enunciado dito ao mesmo tempo): Não tem justificativa.

(59) Profa. V: Às vezes (fala interrompida pela Profa. B)

(60) Profa. B: é o que ela lembra da grafia.

(61) Profa. V: às vezes ela olhou pro os, os (risos), pro alfabeto que tem em cima da lousa e achou mais interessante algumas letras (risos) e colocou. Quando não tem valor ela não atribui. Às vezes ela

coloca a letra do nome dela, mais letra do nome dela (fala interrompida pela Profa. B).

(62) Profa. B: Mas porque é um repertório que ela conhece. Só por isso.

A interrogação de P1 à Profa. V a respeito do que essa achava das escolhas das letras da aluna provocou, na Profa. B uma interjeição (57) “Huum”, no lugar de responder ou refletir sobre essa questão. Ao mesmo tempo V e B dão à pergunta a frase (58) “Não tem justificativa”. A resposta (58) representa que a não justificativa não é da criança, mas sim das professoras. Ao fugir de um contexto esperado, ou seja, de uma produção escrita ideal, as professoras não encontram justificativa para esse acontecimento, justificativa inexistente dado que o discurso pedagógico impõe um sentido único.

Novamente B interrompe a fala de V como meio de “comprovar” que as escolhas da criança são injustificáveis. Veja (60) “é o que ela lembra da grafia”. Isto é, já está memorizado. Por sua vez, V esforça-se por encontrar uma prova física para comprovar que a criança escolheu aquelas palavras porque (61) “às vezes ela olhou pro os, os (risos), pro alfabeto que tem em cima da lousa e achou mais interessante algumas letras (risos) e colocou”. A professora não apresentou afetação aos interesses da aluna por certas letras do alfabeto. Reconhece como sendo uma escolha aleatória, sem história, mesmo que seja a letra de seu nome. Em outras palavras, não é significativo (62) “porque é um repertório que ela conhece”. “Só por isso”.

Essa colocação dá a entender que não é levado em consideração o repertório da criança antes de entrar na escola e que escolher a letra de seu nome não tem valor. Constata-se uma oposição à teoria construtivista da técnica de Sondagem aplicada pelas professoras, pois “tudo muda se acreditamos que nenhuma criança chega a zero à 1ª série. Nem sequer os mais desfavorecidos. Se compreendermos que há um conhecimento socialmente transmitido que precede a escola [...]”¹⁶. Assim, questiona-se em que se apoia o professor para alfabetizar seus alunos, visto que parece não haver uma apropriação da teoria que sustente sua prática. Ou a qualquer teoria se sobreporia um discurso autoritário, detentor do saber?

Recorte 5:

(67) P1: Mas ó, por exemplo. No caso dela aqui ó. Esse *Ser*, o serpentina ela começou com C aqui.

- (68) Profa. V: Ela começou com C, mas olha as outras. Pode, foi (manutenção da voz) (silêncio)
- (69) Profa. V: Eu, eu considere um chute dela. Foi uma (fala interrompida pela P2)
- (70) P2: Ou então foi uma palavra que marcou mais (fala interrompida pela Profa. B)
- (71) Profa. B: Eu, eu considero, eu penso assim também. Se for um só eu considero coincidência (risos).
- (72) Profa. V: É coincidência. (Ênfase)
- (73) Profa. B: Se for mais de um, se for incidente, aí eu falo não. Ela tá fazendo uma análise sobre a escrita né? O fonema.

A pesquisadora, no enunciado 1, busca mostrar à professora que sua aluna apresentou uma reflexão sobre a escrita. Com as expressões dêiticas (67) “mas ó” e “aqui ó” aponta diretamente a produção da aluna registrando esse acontecimento. Adiante, V traz uma fala de oposição ao expor (68) “Ela começou com C”, “mas...”, dando o sentido de restrição em continuar a olhar e discutir o sucesso da criança empregando a conjunção adversativa. Manifestando, assim, que o olhar de cada uma, pesquisadora e professora foram para direções opostas. O olhar da professora esteve atento para o fracasso, para o erro da aluna. Não houve importância se a criança escreveu uma palavra com a lógica esperada se todas as outras ela não acertou. Assim, por uso de metáfora passa a considerar o único acerto como (69) “um chute dela”. É proposto pela pesquisadora 2 no enunciado (70) um novo sentido para a escrita. Mas, logo em seguida, temos a fala de B indicando ser coincidência (71).

Presencia-se o uso do pronome pessoal “eu” no discurso das duas professoras. Ambas disseram “eu, eu considere”, podendo caracterizar uma posição particular e até autônoma. No entanto, “a linguagem representa o lugar ocupado pelo sujeito do discurso numa determinada sociedade”²⁴. O que quer dizer que o sujeito fala de um lugar marcado social e ideologicamente e não a partir de si mesmo. Nesse caso, as professoras falam de uma posição dada em certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscritas em uma relação de classes²⁵.

O aparelho ideológico no qual as professoras se inscrevem é a escola, o que traz para a discussão a presença de um funcionamento discursivo autoritário. Retoma-se aqui o emprego do pronome “eu”. Se se admite que o sujeito fala de um lugar marcado socialmente e ideologicamente, o pronome “eu”

possibilita a interpretação de que as professoras estão falando em nome da instituição por um discurso pedagógico escolar.

A presença do discurso autoritário se manifesta mais claramente no enunciado (72) da professora V, ao impor “É coincidência” sem a oportunidade de abertura de novos sentidos. Pode também ser visto em (73) “aí eu falo não” ao relatar que se a criança acertar mais de um, aí sim estará fazendo uma análise da escrita, do contrário a resposta para a aluna será um não.

Há tipologias de discurso. “Uma das mais comuns é a que reflete as distinções institucionais e suas normas¹⁵”. Havendo, então, o discurso político, o jurídico, o religioso, o jornalístico, o pedagógico, [...]. Orlandi¹⁵ procurou distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso, tendo como critério elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos. Logo, escreve o discurso autoritário da seguinte forma: “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”¹⁵.

A designação do discurso autoritário ratifica a análise do que representaram os discursos desse recorte. O que houve foi uma estabilização do dizer, o apagamento da criança e o apagamento da relação com o interlocutor (as pesquisadoras) por sua “posição de sujeito do discurso autoritário”²⁴. As autoras explicam que este tipo de discurso se caracteriza pela alocação de lugares nos quais o professor-sujeito se identifica imaginariamente com o “detentor de saber”, o “líder”²⁴. Encontra-se aí um jogo imaginário e complexo apagando as formações discursivas e ideológicas dos alunos, emergindo apenas o “produto” que pode aparecer em relação à sociedade. Ou seja, um poder instaurado²⁴.

Recorte 6:

- (74) Profa. V: Serpentina. Essa palavra aqui é serpentina.
- (75) P1: Foi a única palavra que ela colocou o C e o E.
- (76) P2: Mas, por exemplo, na palavra Serpentina o que mais é C. É o C mesmo não?
- (77) Profa. V: Mesmo assim, mesmo assim ela não tem. Ela não tem essa.
- (78) P2: Não? Por que vocês não acompanham, né? Só por uma palavra só, né?
- (79) Profa. V: Por uma palavra, por essa palavra só,

não dá pra ter (manutenção da voz)

(80) Profa. V: Olha lá, Carnaval. Ela não poderia ter colocado o Ca também? O Ca? Se ela tivesse colocado (final da fala inaudível) (...) uma letra K mesmo, ou um C.

(81) Profa. B: Um A.

(82) Profa. V: ou um A. Ela jogaria um A aqui. Às vezes carnaval fica: a, a, a. Se colocar a,a, a gente já tá percebendo.

(83) Profa. B: É

(84) Profa. V: Já tá com valor. (silêncio). Ela não coloca. Olha o som dela. E eu pergunto depois o que você, eu acho complicado quando a gente pega (não termina a frase).

Ao analisar os primeiros dizeres desse recorte – (enunciados (74) ao (79)) – por uma via que visa entender o que um texto quer dizer e não como ele se significa, pode-se ter na análise que a interlocução entre a professora V e as pesquisadoras está no nível de um texto sem coesão ou coerência. Pois aparece um discurso não permitindo ao outro que escuta perceber o que está em cena. Falam do quê afinal?

Nota-se que a pergunta da pesquisadora P2 lança uma dúvida em V sobre se realmente se trata da letra C. A educadora não responde ao que foi questionado e traz à cena um enunciado que, na tentativa de “entender” o que a fala de V quer dizer em relação ao que foi questionado, desloca-se da proposta de ver o texto como um objeto histórico²⁶. Nesse sentido, o olhar que se impõe vai na direção de enxergar o texto como um discurso, visando interpretar o funcionamento das condições de produção dos sujeitos aqui analisados em situações em que se veem convocados a se posicionar.

Na situação aqui exposta, analisa-se que V, frente a situações em que é chamada a se posicionar, traz falas que fogem ao que está em cena e “pedem” complemento. No enunciado (77), a professora produz uma oração que pede complemento evocando uma oração subordinada: “Mesmo assim, mesmo assim ela não tem. Ela não tem essa.” Ela não tem o quê? O que a aluna precisa ter para a professora? E ainda o que quer dizer com “Ela não tem essa?” Essa o quê? Do que fala a educadora?

A frase incompleta é também objeto de análise da AD. Ao faltarem significantes na cadeia metonímica, o sujeito não pode emergir e, consequentemente, fica à deriva uma vez que sem o próximo significante perderá o ponto de ancoragem e, assim, o intradiscurso entra em dispersão²⁷. Essas mesmas

autoras prosseguem dizendo que quando o sujeito se depara com algo que falta, com um conteúdo interditado ele encontra refúgio no grande Outro e se defende recorrendo a fórmulas já prontas do interdiscurso. É o que retrata o discurso de V. Ao faltar-lhe significantes recorre ao já estabilizado, ao já conhecido e possível de ser dito naquela situação.

A deriva é a condição de todo enunciado tornar-se outro e se deslocar de seu sentido para derivar a outro sentido “a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente²⁰ .

A dispersão tem a aparência de “*non sense* da oralidade”²⁸. Ou seja, por não ter condição de representar para si a sua própria enunciação, de modo a se posicionar intencionalmente, o enunciador se assegura no interdiscurso resultante do Outro²⁹.

O que acontece no texto analisado é uma proibição da interpretação própria em detrimento ao logicamente estável, à lógica de uma ideologia onde aluno e professor precisam seguir o que foi institucionalmente determinado e que não permite a instalação da autoria²⁰.

Dessa forma, a professora volta o discurso para o que teria possibilidade de dizer trazendo coerência ao texto. Isto é, trazendo ao discurso o já-dito. Essa análise pode ser vista no enunciado (80) “Olha lá”, voltando o discurso para o já transitável, para o já estável, para o já-dito em algum lugar de alguma teoria. “Olha lá, Carnaval”. “Ela não poderia ter colocado o Ca também?” “O Ca? Se ela tivesse colocado?”. Mas acontece que a criança “não colocou”, a criança fugiu à regra. E agora? A professora será atravessada por qual espaço discursivo para lidar com essa situação, com esse acontecimento?

O recorte mostra que a professora é atravessada pelas significações estabilizadas e normatizadas não dando abertura para transformações do sentido. Em consequência “tira” também da aluna a abertura de novos sentidos, de novas interpretações. Assim, reiteradamente, ao professor, está garantido o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele. Por esse funcionamento, “ao retirar do professor a autonomia que faz deste um autor, está-se retirando também a autoria que se pretende que o aluno alcance”²⁹.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar os sentidos do fracasso escolar no discurso de professores de educação básica de uma escola pública da zona norte da cidade de São Paulo sob a ótica do aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, a partir de Michel Pêcheux.

Escrever sobre esse tema conferiu a esta pesquisa um desafio, visto tratar-se de assunto longamente debatido e estudado por diferentes perspectivas. O que se espera, ao partilhar os resultados desta pesquisa, é trazer para a comunidade científica um modo alternativo de pensar o fracasso escolar a partir dos dizeres dos professores em sua materialidade discursiva.

Porém, ao oferecer a fala aos educadores, ao criar um espaço de discussão, onde os sentidos são trabalhados em sua materialidade e em sua relação com a historicidade, suas posições podem se deslocar e, conseqüentemente, favorecer novas interpretações sobre os seus alunos e sobre os dilemas da educação construindo saídas com as crianças como de fato propõe a técnica da Sondagem. Oferecer a fala aos educadores subverte o logicamente estabelecido de uma educação capitalista. Assim, pode-se supor que o educador encontrando outros gestos de interpretação sobre o processo de alfabetização mudará também os sentidos do que supõe ser o fracasso escolar.

Por fim, abordar essa temática pela via do discurso, com o apoio de uma disciplina de interpretação que vê além do que aparece na superfície linguística, pôde dar um caráter inovador ao tema, pois a posição que se tomou aqui foi a de se deslocar de uma evidência teórica acerca do que se conveniou chamar de fracasso escolar para trabalhar com e para o sujeito, nesse caso o professor.

Referências

- Guimarães MS. Contribuições da psicanálise na escola: o professor se confrontando com sua própria palavra. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a criança-sujeito*; 2008; Col. LEPSI/FE-USP; São Paulo. 2009 [acesso em 2014 jan 30]; 8-11. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032008000100062&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Barbosa Filho FR. Língua, Leitura, História. *Décalages* [periódico na internet Art. 21]. 2015 [acesso em 2018 jun 05]; 1(4):1-30. Disponível em: <http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=decalages>.
- Zandwais A, Tutikian J. Apresentação. *Rev. Conexão Let. Estudos Lingüísticos e Literários e Suas Interfaces Com a Filosofia Marxista / Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre*. 2014 [acesso em 2018 jul 09]; 9(12): 7-9. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55094/33507>.
- Monte-Serrat DM. *Letramento e Discurso Jurídico* [tese]. Ribeirão Preto (SP): Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto; 2012 [acesso em 2014 abr 02] doi:10.11606/T.59.2013.tde-14032013-104350 ; Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14032013-104350/pt-br.php>.
- Orlandi EP. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. *Cad. Est. Ling.* [periódico na internet]. 2002 [acesso em 2014 mai 05]; 42: 21-40. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637139/4861>.
- Althusser L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal; 1998.
- Santos LJ. Sujeito e Sentido na Análise de Discurso. *Rev. Ao pé da Letra*. [periódico na internet]. 2013 [acesso em 2018 jul. 09]; 15(1): 153-167. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/view/231811/25955>.
- Linhares LL, Mesquida P, Souza LL. Althusser: a escola como aparelho ideológico do estado; PUC: Educere [PUCPR, anais evento]. 2007 [acesso em 2017 fev. 05]; 1494-1508. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>.
- Jesus RE. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educ. Rev.* [periódico na internet]. 2018 [acesso em 2018 jul. 09]; 34: 1-18, e167901. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/en_1982-6621-edur-34-e167901.pdf.
- Angelucci CB, Kalmus J, Paparelli R, Patto MHS. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.* [periódico na internet]. 2004 [acesso em 2012 set. 25]; 30(1): 51-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>.
- Pezzi FAZ, Marin AH. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas Psicol.* [periódico na internet]. 2017 [acesso em 2018 jul. 09]; 25(1): 1-15. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100001&lng=pt&nrm=iso>.
- Paula FS, Tfouni LV. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Rev. Bras. orientac. prof.* [periódico na internet]. 2009 [acesso em 2012 set. 28]; 10(2): 117-127. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>.
- Pêcheux M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP; 2009.
- Orlandi EP. *Análise de Discurso*. In: Orlandi EP, autor. *Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes; 2010. p. 13-31.
- Orlandi EP. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas: Pontes; 2013.



16. Weisz T. Como se aprende a ler e a escrever: ou prontidão um problema mal colocado. Texto elaborado e organizado a partir da obra de Emília Ferreiro (Telma Weisz). In: *Revendendo a proposta de alfabetização/Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas*, Secretaria da Educação; (Org.) Elba Siqueira de Sá Barretto e Marília Claret Geraes Duran. Série Projeto Ipê. São Paulo: Cenp, 1985.
17. Marinelli LG. Sondagem de alfabetização: uma análise das hipóteses de escrita. *Revela – Rev. Eletr. Acad. da FALS, FPG e FPS* [periódico na internet]. 2012 [acesso em 2018 jul. 09]; (13). Disponível em: http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/REVELA13_exp4.pdf.
18. Andrade PE, Andrade OVCA, Prado PST. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. *Cad. Pesqui.* [periódico na internet]. 2017 [acesso em 2018 jul. 09]; 47(166): 1416-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1416.pdf>.
19. Riolfi CR, Schuler D, Barzotto VH. Comparação de duas experiências de sondagens na alfabetização: Brasil e Alemanha. *Educ. Teor. e Prat.* [periódico na internet]. 2010 [acesso em 2013 dez. 10]; 20(34): 133-150. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v20n34/v20n34a09.pdf>.
20. Pêcheux M. O discurso: estrutura ou acontecimento. 5ª ed. Campinas: Pontes; 2008.
21. Sawaya SM. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. *Estud. av.* [periódico na internet]. 2013 [acesso em 2014 mai 12]; 27(78): 89-102. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n78/07.pdf>.
22. Pato MHS. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
23. Freire RM. Se silêncio, que silêncio: em cena a clínica fonoaudiológica. *Distúrb. Comum.* [periódico na internet]. 2009 [acesso em 2018 jul. 09]; 21(1): 101-105. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/6946>.
24. Tfouni LV, Toneto DJM, Adorni A. A dimensão político-pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. *Rev. Ling. & Ensino* [periódico na internet]. 2011 [acesso em 2014 jan. 04]; 14(2): 427-53. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/34>.
25. Pêcheux M, Fuchs C. A propósito da Análise Automática do discurso: atualização e perspectivas [1975] In: Gadet F, Hak T, orgs. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP; 1997. p. 163-251.
26. Orlandi EP. Texto e discurso. *Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS* [periódico na internet]. 1995 [acesso em 2018 jul. 09]; 9(23): 111-8. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365/18055>.
27. Assolini FEP, Tfouni LV. Letramento e trabalho pedagógico. *Rev. ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa* [periódico na internet]. 2006 [acesso em 2017 nov. 20]; 1(1): 50-72. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446/13214>.
28. Tfouni LV, Pereira AC. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. *Alfa: Rev. de Linguist.* [periódico na internet]. 2005 [acesso em 2014 jan. 05]; 49(1): 31-49. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1369/1071>.
29. Baldini LJS. A autoria é algo que se ensina? 16º Congresso de leitura do Brasil (COLE); 10 a 13 de jul. 2007; Unicamp. Campinas. 2007 [acesso em 2013 nov. 20]. p. 1-7. Disponível em: <http://maratavarespsicics.pbworks.com/w/file/74442503/autoria.pdf>.