

O SUCESSO E O FRACASSO DO ALFABETIZANDO REFLETIDO NO SEU DISCURSO

Déa Lucia Campos PERNAMBUCO (UFRJ - UFJF-MG)

ABSTRACT: This study aims at investigating and analysing two groups of students about their success or failure at the end of the first grade. Social Imaginary, Representation Theory, Subject Analysis, French tendencies of Discourse Analysis, and language conceptions while result of social structures were used. The realized analyses are supposed to allow that these representations are showed as re-apresentations that the students have by themselves; they are derived from school, family and society discourses.

0. Questões persistentes

A democratização do acesso à escola não se fez acompanhar pela democratização da escola que tem se mostrado incompetente para lidar com a educação das camadas populares, gerando e alimentando o fracasso escolar dessas camadas, e contribuindo para acentuar e legitimar as desigualdades sociais. Segundo Soares (1986), de cada 1.000 crianças que ingressam na 1a. série, menos da metade chega à 2a. série, e menos de um terço chega à 4a. série.

A questão do fracasso escolar vem merecendo insistente atenção por parte de pesquisadores e Penin (1992), fazendo um balanço da história educacional nos últimos 20 anos, constata que o acúmulo de dados e análises já não permite mais uma postura de inocência sobre algumas de suas causas. Essa autora classifica essas causas em duas categorias que se imbricam: (a) causas devidas a condições objetivas; e (b) causas devidas a condições subjetivas.

Na categoria das causas devidas a condições objetivas, ela inclui as condições relativas às decisões políticas de cunho nacional e as condições relativas aos sistemas estaduais e municipais. Na categoria das causas devidas a condições subjetivas, ela inclui as representações que os agentes pedagógicos, as famílias e os próprios alunos têm sobre o processo educativo.

Também Nicolaci-da-Costa (1987) estuda a questão do fracasso escolar das camadas populares e atenta para o fato de que as análises até agora realizadas, em sua maioria, têm privilegiado apenas um dos ângulos de vista do problema - o das explicações obtidas a partir das *representações* do sistema educacional, dos especialistas, dos professores e das famílias - e têm negligenciado o outro ângulo de vista - o derivado das *representações* dos alunos que fracassam ou obtêm sucesso em sua vida escolar.

A literatura atual, nessa área de investigação dos fenômenos fracasso/sucesso escolar, começa a entender que o estudo das *representações* dos alunos - aqui compreendidas como algo que se apresenta/representa como mensageira de um significado não explícito (Pesavento, 1993a), formadas na confluência do imaginário social com a vivência cotidiana (Golberg, 1976), e que fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser (Moscovici, 1978) - se torna cada vez mais importante para a educação. Sendo essas *representações* uma das forças que orientam tanto a leitura do mundo como as ações sobre ele, podem elas levar esses alunos tanto ao fracasso como ao sucesso em sua vida escolar.

1. Caminhos novos?

Os estudos sobre o imaginário social e sobre as representações estão na ordem do dia, como uma das mais instigantes tendências de análise, nascida de uma série de constatações relativamente consensuais que caracterizam o final do século XX: *"a crise dos paradigmas de análise da realidade, o fim da crença nas verdades absolutas legitimadoras da ordem social e a interdisciplinaridade"* (Pesavento, 1993: 1).

Observa-se, através da história, que o imaginário foi relegado a uma posição de pouca importância, principalmente a partir do racionalismo cartesiano que concebia imaginação como fruto do erro e da falsidade, cabendo-lhe, no máximo, o "status" de conhecimento inferior. Assim, não é por acaso que o realce assumido pelo imaginário, enquanto objeto de preocupação temática e de investigação, tenha crescido justamente no momento em que as razões cartesianas e as certezas do processo científico não se apresentam mais como capazes de dar conta da complexidade do real.

O imaginário social é definido por Ansart (1987: 21-22) como um conjunto coordenado de representações, criado pela sociedade, *"através*

do qual ela se reproduz e que designa, em particular o grupo e a ele próprio, distribui as identidades e os papéis, expresa as necessidades e os fins a alcançar. Tanto as sociedades modernas como as sociedades sem escrita produzem esses imaginários sociais, através dos quais elas se autodesignam, fixam simbolicamente suas normas e valores”.

Sendo o imaginário um conjunto coordenado de representações, *“persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer do ser e parecer”* (Pesavento, 1993: 23) das condutas dos indivíduos e dos grupos sociais.

No que diz respeito à educação, através da observação direta, já foi possível analisar o ato de ensinar e o ato de aprender, ou mesmo o clima interativo existente na relação pedagógica. No entanto, para uma análise mais acurada dos elementos que podem favorecer ou dificultar o processo dinâmico dessa aprendizagem, é preciso ir mais além nas investigações e é preciso recorrer a outros métodos, para que se possa detectar as ressonâncias mais profundas dessa relação pedagógica: é preciso que se passe a investigar o imaginário e as representações dos sujeitos que participam desse processo e dessa interação.

O conhecimento profundo desse processo e dessa interação pode orientar o professor na seleção e na organização de suas metodologias e de seus materiais didáticos. Segundo Teves (1992: 32), *“É com base na situação existencial dos indivíduos e dos grupos, no conhecimento de suas necessidades, de seus desejos e de suas transações representativas e imaginárias que se pode captar o sentido que tem para ele a vida naquelas condições e só então “ver” a realidade social e tentar encontrar meios de trabalhar com ela; caso contrário, a prática educativa reduz-se a uma farsa onde professores e alunos, cada qual em seu mundo, fingem que trocam informações, conhecimentos e, quem sabe, até afetos”.*

Entretanto, Teves (1992) lembra que esse conhecimento da realidade dos alunos e dos modos de interação na escola se apresentam veiculados por um discurso que oculta suas condições de produção, na medida em que trata essa realidade como algo natural. E acrescenta Pesavento (1993: 10): *“imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real, ou em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho. Há uma “décalage” entre a concretude das condições objetivas e as representações que dela se faz”.*

Torna-se necessário, por isso, a utilização de recursos para ler esses discursos sem descuidar do conteúdo ideológico que lhes subjaz. Para dar conta de mais essa tarefa, os estudos do imaginário social e das representações podem contar com as contribuições de duas áreas: a da "Análise de Conteúdo" e a da "Análise do Discurso". A Análise de Conteúdo tem por objetivo inferir os conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das comunicações, utilizando indicadores quantitativos ou não (Bardin, 1988). A Análise do Discurso tem por objetivo a análise do enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação (Orlandi, 1987).

Este estudo, que focaliza o discurso dos alunos bem sucedidos e dos alunos mal sucedidos na alfabetização inicial, busca as representações que esses alunos têm sobre o seu desempenho escolar ao final da 1a. série, visando obter informações sobre algumas das condições de produção desse sucesso e desse fracasso.

2. Metodologia

Este trabalho foi realizado numa escola da rede pública de ensino de Juiz de Fora-MG, em abril de 1994. À turma de melhor rendimento, promovida à 2a. série, composta de 28 alunos - a partir de agora denominados AP - foi solicitada a produção de dois textos: "Porque eu passei para a 2a. série" e "Porque os outros alunos não passaram para a 2a. série". A uma turma de alunos repetentes da 1a. série, composta de 21 alunos - a partir de agora denominados AR -, também foi solicitada a produção de dois textos: "Porque eu não passei para a 2a. série" e "Porque os outros alunos passaram para a 2a. série".

Desse conjunto de alunos, os 28 AP produziram 56 textos. Os 21 AR produziram apenas 30 textos, porque alguns desses se recusaram ou não puderam colaborar, talvez pela dificuldade com a língua escrita, talvez pelo constrangimento que a tarefa podia provocar.

Os contatos com as turmas foram realizados pela própria pesquisadora. Aos dois grupos de alunos foi explicado que estava sendo realizada uma pesquisa sobre os motivos que levam os alunos a passarem de ano ou a repetirem o ano e que a participação deles era indispensável.

Os alunos AP se dispuseram vivamente a colaborar, havendo concentração imediata da maioria deles e dos outros que foram aderindo. Queriam grifar os títulos ou fazer desenhos com lápis coloridos, já que dispunham de um material escolar de certa qualidade. Havia um clima de ordem e limpeza na sala de aula. As crianças solicitavam auxílio à pesquisadora, no que dizia respeito à ortografia de determinadas palavras e eram atendidas. Primeiramente, elas escreveram o texto "Porque eu passei para a 2a. série", depois elas escreveram o texto "Porque os outros alunos não passaram para a 2a. série".

Os alunos AR aderiram de modo diferente. Uma minoria começou a trabalhar e a maioria foi sendo convencida a escrever, aos poucos, prometendo-se e garantindo-se a eles a ajuda necessária na ortografia das palavras difíceis. Primeiramente eles escreveram o texto "Porque eu não passei para a 2a. série", depois eles escreveram o texto "Porque os outros alunos passaram para a 2a. série". Havia muito rumor na turma, eles se levantavam e se assentavam, iam à carteira dos colegas, pegavam os materiais dos colegas, deitavam-se sobre as carteiras, mordiam a ponta do lápis. Muitos deles apresentavam um riso ansioso. Havia muitos comentários do tipo "eu não sei". Alguns reclamavam dos colegas: "ele está copiando de mim, tia!" ; "ele tomou o meu lápis, tia !"

A professora da turma dos AR explicou à pesquisadora que esses alunos "eram muito carentes" e que a antiga professora, que se afastara há uns 15 dias para se aposentar, sempre os tratara "com muito carinho" e "não pedia muito deles", porque era de carinho que essas crianças mais precisavam.

Os textos das turmas de alunos foram transcritos em colunas, emparelhando-se os dois textos do mesmo autor sobre os dois temas diferentes. Desse modo, pretendia-se facilitar a análise dos "dados" obtidos, podendo-se comparar as duas produções do mesmo aluno.

O estudo desses materiais foi realizado com apóio em: (a) recursos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1988) - ocorrência de temas, frequência dos temas, relações entre os temas e relações entre os textos produzidos; (b) recursos da Análise do Discurso (Sercovich, 1977; Orlandi, 1986; Orlandi, 1987) - condições de produção dos discursos, marcas formais nesses discursos e propriedades desses discursos; e (c) a concepção de linguagem enquanto efeito das estruturas sociais (Bakhtin, 1990; Gnerre, 1991).

Algumas análises são apresentadas a seguir, sem desconsiderar a produção de sentido entre interlocutores como um fenômeno polissêmico - neste caso, a produção dos textos pelos alunos e a recepção desses textos pela pesquisadora -, o que permite que o sentido produzido seja sempre outro - principalmente se variam os interlocutores. Por isso, as análises aqui realizadas não pretendem ser fechadas, nem as únicas.

Com vistas a se zelar pelo rigor deste estudo, foi utilizada a técnica do "questionamento por pares", proposta por Lincon e Guba (citados por Alves, 1991) : dois colegas experientes na área desse estudo, porém não envolvidos na pesquisa, funcionaram como interlocutores da pesquisadora, analisando o estudo, fazendo críticas e oferecendo opiniões.

Entende-se, ainda, que os fatos aqui analisados, apesar de advindos de uma escola da rede pública, não são compreendidos como fatos exclusivos dessa escola, mas como fatos que ocorrem na Escola.

3. De que falam os textos produzidos pelos alunos.

Pela leitura dos textos produzidos, tanto pelos AP como pelos AR, chamam atenção a presença e a frequência de alguns temas que estão destacados no Quadro 1.

Temas	AP (em 56 textos)	AR (em 30 textos)
1.Atenção na professora	50 vezes	7 vezes
2.Estudo individual	37 vezes	6 vezes
3.Assiduidade	12 vezes	2 vezes
4.Inteligência	8 vezes	2 vezes
5.Saber ler e escrever	7 vezes	4 vezes
6.Saber os "fatos"	3 vezes	1 vez
7.Ajuda da professora	7 vezes	-

Quadro 1: De que Falam os Textos dos Alunos

Salta aos olhos, nesse quadro, a alta frequência do tema "atenção na professora", utilizado principalmente pelos AP - 50 vezes -, tanto para justificar sua promoção, como para justificar a reprovação dos colegas. Sendo a professora a mediadora privilegiada no discurso pedagógico, para se obter o sucesso na escola, o aluno deve estar atento, o mais possível, às suas ordens e orientações, conforme explica Orlandi (1987: 15) *"no discurso autoritário, o referente está*

ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo" (p.15). Assim escreve um aluno AP:

"Eu estudei muito e porque eu prestei atenção na aula e também porque eu não faltava à aula, e porque eu não conversava na hora da prova".

O estudo individual também aparece com alta frequência - 37 vezes pelos AP - para explicar tanto o sucesso como o fracasso ao final da 1a. série, conforme aparece no seguinte texto de um AP, referindo-se aos AR:

"Eles não estudava e só queria saber de brincar, por isso eles não passava de ano, também não foi por causa da professora".

A assiduidade também é destacada como um fator de sucesso. Um AR assim se expressa sobre o valor dela, no sucesso dos AP:

"Eles não faltô".

O fator inteligência é destacado por algumas crianças, às vezes de modo bem enfático, como no caso dessa aluna AP:

"Porque eu sou inteligente, presto atenção na aula, ganho nota boa, saí do pré sabendo ler e escrever, sou muito boa em fatos e escritas".

E como se expressa também este AR, sobre seus colegas AP:

"Eles eram inteligente".

Quanto aos conteúdos escolares, saber ler-escrever aparece como uma condição mais importante do que a competência em matemática, para a promoção à 2a. série. Um AP assim explica o fracasso dos colegas AR:

"Eles não sabiam ler e escrever".

E assim explica um AR sobre a razão da sua reprovação, num verdadeiro ritual de auto-execração, coerente com a característica de criar a noção de erro e de sentimento de culpa, própria do discurso autoritário, visando o esmagamento do outro (Orlandi, 1987):

"Eu não sabia ler, eu não sabia os fatos, eu não prestei atenção na aula".

Curiosamente, a menção à ajuda da professora só aparece em textos dos AP, indicando que as relações "professor-aluno AP" e "professor-aluno AR" não eram equivalentes, com prejuízo para os últimos. Tal fato permite reconhecer, com Bakhtin (1990), que a interação verbal está *"indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais"* (p.14). Um aluno AP assim ilustra sua relação com a professora:

"A tia Enilda me ajudou muito, ela me ensinou a ler e escrever, ela também ensinou os fatos e foi assim que eu aprendi a ler e escrever e os fatos".

A análise do quadro 1 permite supor que os alunos tendem a atribuir a eles mesmos a autoria do seu sucesso ou do seu fracasso, muito provavelmente ressoando as vozes da professora e da família sobre os seus desempenhos escolares, evidenciando a ilusão dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos, como observa Orlandi (1987).

Muito provavelmente, eles estão reproduzindo o que ouviram falar a respeito deles mesmos, na sociedade, em casa e na escola, como resume Sercovich (1977) *"la inserción comportamental del sujeto em los rituales de una práctica social, está precedida por toda una serie de mediaciones que van del discurso a la acción, dos formas de codificación semiótica que pueden ser de la misma naturaleza: la acción-efecto de un discurso es, en gran medida, otro discurso"* (p.73).

Além disso, é possível supor, também, que a produção acadêmica não seja a condição primeira e única para o sucesso/fracasso. Os alunos revelaram, através de seus textos, terem apreendido que, no imaginário da escola, ocorre, conforme resume Orlandi (1987), *"a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema"* (p. 18)

Os textos produzidos pelos alunos mostram que eles representam a professora como um objeto central de atenção, sugerindo uma hipertrofia do mediador, no processo da aprendizagem escolar. A diferença de ocorrências - 50 vezes nos AP e 7 vezes nos AR - parece indicar que os bem sucedidos apreenderam melhor ou puderam corresponder melhor ao imaginário da sala de aula, que faz do professor o centro do processo da aprendizagem, cabendo aos alunos obedecer suas orientações e evitar as interações dialógicas com os pares.

Além dos temas destacados no Quadro 1, outros elementos de análise se apresentam, como no caso dos "qualificativos" que os alunos utilizam para se representarem. Os AP demonstram auto-estima positiva, referindo-se a si próprios como: esperta, inteligente, alegre, ótima, forte, esforçado, com força de vontade, com respeito pela professora, não faltou à aula, calado, caderno bonito. E eles vêem seus colegas AR como o avesso das qualidades que se atribuíram, assim classificando-os: fica burro, malandros, fraco, bagunceiro, irritante, chato, levados, sem uniforme, sem respeito pela professora, falta à aula, brincando na aula, brigão.

Nos textos dos AR, aparecem poucas expressões qualificadoras, e elas se referem aos colegas promovidos à 2a. série: inteligentes, iam na aula, eles estudava, eles sabiam tudo. Sobre eles mesmos, eles se referem assim: tive crise de bronquite, mudei de casa, meu pai me tirou do colégio, uma menina ficou mexendo comigo. É possível supor que, julgando não terem em que ancorar uma auto-imagem positiva, eles dão justificativas externas para o seu fracasso, sem, entretanto, incluir nelas as condições escolares.

A atribuição desses qualificativos e dessas justificativas, a si e aos colegas, permite ilustrar o que observou Bakhtin (1990): *"a consciência é um fato sócio-ideológico"* (p.35). Na auto-imagem dos 49 sujeitos que fazem parte deste estudo, ressoa a voz da professora, na sala de aula, inculcando e reforçando comportamentos que lhe favorecem o controle do grupo e se isentando da responsabilidade de trabalhar com as diferenças e com as dificuldades dos alunos.

Também aqui, é possível observar, como Sercovich (1977) e Orlandi (1987) a ilusão do sujeito, no que se refere à autoria primeira dos seus discursos. Na verdade, esses alunos estão dizendo o que ouvem dizer sobre eles, na sociedade, em casa e principalmente na escola.

Dos 21 alunos AR que participaram deste estudo, apenas 12 redigiram os dois textos solicitados e, entre os 9 que não redigiram os dois textos, 6 redigiram apenas o texto "Porque eu não passei para a 2a. série" e 3 não redigiram nem um dos dois textos. Resguardada a condição de dificuldade de trato com a língua escrita, o silêncio desses alunos também merece ser analisado porque, tanto como a palavra, ele tem suas condições de produção e é tão ambíguo quanto elas, como explica Orlandi (1987), *"imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência"* (p.263).

Considerando também, conforme Bakhtin (1990), que a expressão-comunicação está determinada pelas condições reais da expressão em questão, pela situação social mais imediata - neste caso, o clima ansioso que se instalou na sala de aula, no momento das redações dos textos - pode-se supor que o silêncio desses alunos permite ser entendido de dois modos: como uma dificuldade de lidar com a língua escrita, e como uma resistência de realizar duas tarefas difíceis - explicar seu próprio fracasso e falar sobre o sucesso dos colegas.

Essa exclusão - esse silêncio - pode ser atribuído às condições de produção de seus discursos: eles foram explicitados dentro da escola e respondendo à solicitação de uma autoridade escolar. Assim, como o escritor/falante tem uma representação de si e do seu interlocutor, ele escreve/fala o que o seu interlocutor espera ler/ouvir e o que ele supõe que pode/deve escrever/falar.

Resumindo, os textos produzidos pelos alunos das duas turmas (AP e AR) refletem o "discurso pedagógico", de natureza autoritária, assim explicado por Orlandi (1987): visando mais inculcar do que ensinar, anulando os conteúdos referenciais do ensino e substituindo-os por conteúdos ideológicos; assim, a escola vai convertendo as hierarquias sociais em hierarquias escolares.

Os textos dos 49 alunos mostram que eles captam bem o imaginário da escola, refletido no discurso da escola, pois os discursos desses alunos se apresentaram como *discursos sobre o discurso da escola*.

4. Resultados, conclusões e perguntas.

Os dados obtidos e analisados neste estudo permitem que se chegue a alguns resultados, conclusões e perguntas a respeito das representações sobre o sucesso/fracasso escolar que circulam no imaginário da sociedade, da escola e dos alfabetizados.

- Quanto aos resultados:

- (a) O sucesso/fracasso escolar não é associado à participação ativa do aluno mas, sim, à "absorção" do que diz a professora e aos atributos pessoais do aluno, como também verificou Resende (1994): *"sucesso e fracasso estão relacionados com a*

aquisição ou não das qualidades necessárias para exercer o ofício de bom aluno" (p.11).

- (b) A necessidade do domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, como condição para a promoção à 2a. série, é uma representação de primeira ordem no imaginário da escola, refletindo o imaginário da sociedade que faz do uso da linguagem escrita um instrumento de domínio, conforme resume Gnerre (1991): *"a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder"* (p.22).
- (c) Os AP apresentam mais justificativas para seu sucesso. Os AR apresentam poucas justificativas, fato este talvez devido às condições de produção dos seus discursos.

- Quanto às conclusões:

- (a) As representações que os alunos fazem de si e do seu desempenho na alfabetização são re-apresentações das representações que tem deles a escola, a família e a sociedade, pois *"o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente"* (Orlandi, 1987, p.26).
- (b) Os alunos mal sucedidos na alfabetização podem estar fracassando tanto por adesão a um processo de resistência à cultura escolar, como por uma incapacidade de compreender e de se adaptar a essa cultura.
- (c) O sucesso e o fracasso na alfabetização inicial podem confirmar ou alterar a auto-imagem dos alunos, levando-os a uma trajetória escolar futura orientada por esse sucesso ou por esse fracasso inicial.

- Quanto às perguntas:

- (a) Uma pergunta, destaca-se dentre muitas outras, a partir dos discursos dos 49 alunos aqui focalizados: por que os alunos AR, sabendo que "prestar atenção na professora" era uma das fortes condições de aproveitamento e de probabilidade de sucesso na alfabetização, não se enquadraram nessa condição?
- (b) Quais são as vozes que falam através e atrás do discurso autoritário da professora e da escola?

Essas e outras perguntas sinalizam direções para estudos posteriores que ampliem tanto as técnicas de coleta dos "dados" quanto o quadro teórico de interpretação desses "dados". Tais ampliações podem permitir uma maior e melhor captação dos sentidos que se produzem no confronto da "fala" dos alfabetizados com a "escuta" dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. J. (1991) *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. **Cadernos de Pesquisa**, 77: 53-61.
- ANSART, P. (1978) **Ideologia, Conflitos e Poder**. RJ: Zahar.
- BARDIN, L. (1988) **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BAKHTIN, M. (1990) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec.
- GNERRE, M. (1991) **Linguagem, Poder e Escrita**. SP: Martins Fontes.
- GOLBERG, M. M. A. (1976) Por que temos sido e por que continuemos sendo inocentes em educação. **Cadernos de Pesquisa**, 17: 75-77.
- MOSCOVICI, S. (1978) **A representação Social da Psicanálise**. RJ: Zahar.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (1987) **Sujeito e Cotidiano: Um estudo da dimensão psicológica do social**. RJ: Campus.
- ORLANDI, E. P. (1986) *A análise do discurso: algumas observações*. **DELTA**, 2(1).
- _____. (1987) **A linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso**. Campinas: Pontes.
- PENIN, S. (1992) *Educação básica e construção do sucesso escolar*. Em **Aberto**, 53: 3-12.
- PESAVENTO, S. J. (1993) *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. In **Imaginário Social: Representações urbanas do "fin de siècle" à "belle époque"**. Relatório de Pesquisa. Paris, mimeo.
- _____. (1993a) *O desfazer da ordem fetichizada: Walter Benjamin e o imaginário social*. In **Imaginário Social: Representações urbanas do "fin de siècle" à "belle époque"**. Relatório de Pesquisa. Paris, mimeo.
- RESENDE, V. B. (1994) **A Produção do Fracasso e do Sucesso na Alfabetização de Crianças das Camadas Populares**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG.
- SERCOVICH, A. (1997) **El Discurso, el Psiquismo y el Registro Imaginario**. Buenos Aires: Nueva Vision.
- SOARES, M. (1986) **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.

TEVES, N. (1992) *O imaginário social na configuração da realidade social*.
In N. Teves (Org.) **Imaginário Social e Educação**. RJ: Gryphus.

