UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ARGUMENTAÇÃO E(M) DISCURSO PEDAGÓGICO: ESPAÇO DE CONFRONTO,
SILÊNCIO E AUTORIA**

APARECIDA PIN RIBEIRO

RIBEIRÃO PRETO - SP
2017

APARECIDA PIN RIBEIRO

Argumentação e(m) Discurso Pedagógico: espaço de confronto, silêncio e autoria

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências. Área: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico

VERSÃO CORRIGIDA

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

RIBEIRÃO PRETO – SP

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ribeiro, Aparecida Pin

Argumentação e(m) Discurso Pedagógico: espaço de confronto, silêncio e autoria. Ribeirão Preto - SP, 2017.
160 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Versão Corrigida

Orientador: Pacífico, Soraya Maria Romano

1. Argumentação. 2. Autoria. 3. Discurso. 4. Sujeitos-escolares.

RIBEIRO, A. P. Argumentação e(m) Discurso Pedagógico: espaço de confronto, silêncio e autoria. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Altamiro (in memoriam) que, esteja onde estiver, está muito orgulhoso de sua “professorinha”. À minha mãe Maria Inês que sempre incentivou e me apoiou em cada momento e à professora Soraya que mais que uma orientadora foi amiga fiel e conselheira.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, ressurgem muitas lembranças de momentos e pessoas importantes para a constituição dos sentidos em minha vida, e que merecem ficar marcados, aqui, em forma de agradecimentos.

Não posso deixar de agradecer, primeiramente, a Deus por me permitir concluir essa etapa acadêmica e por sempre guiar meus caminhos.

À minha família, especialmente aos meus pais, Altamiro e Inês, minha eterna gratidão por sempre me incentivarem a estudar e por apoiarem cada escolha que eu fazia, desde a opção pelo magistério até o ingresso no mestrado. Eles, juntamente com meu irmão, Altamiro Filho, sempre estiveram ao meu lado, mesmo nas fases mais difíceis de nossas vidas, trazendo coragem, perseverança e fé. Infelizmente, meu pai nos deixou dias antes do resultado da seleção para o mestrado, mas tenho certeza de que assim como minha mãe e meu irmão, ele também está muito orgulhoso de mais essa conquista minha.

Muito obrigada ao Higor, namorado e companheiro que com muito amor apoiou e aguentou todas as minhas crises e incertezas, encorajando-me, aconselhando-me a não desanimar e a seguir sempre em frente.

Agradeço a todos os professores, colegas e alunos que fizeram parte de minha trajetória escolar e profissional, pois contribuíram para formação de muitos dos sentidos sobre escola e educação que hoje carrego.

Aos amigos da 2ª turma de Pedagogia da FFCLRP/USP, mais conhecidos como “Pedagobafão”, obrigada pela amizade e apoio sempre, e à minha querida amiga Luana, especial gratidão por me trazer de volta à Filô, e por me ajudar a criar coragem de “encarar” o desafio de fazer o tão sonhado mestrado.

Às amigas do grupo de pesquisa e estudo em Análise do Discurso, Elaine, Marina, Jacqueline, Mariana, Juliana, Rita, Thaís, Ana Pê, Lólia, Dayane e Lia: sou muito grata por me acolherem tão bem e por constituírem grupo em que o espírito de partilha e fraternidade prevalecesse. Agradeço por todas as interlocuções, leituras compartilhadas, viagens acadêmicas, desabafos, choros, risadas e, principalmente, pelo apoio durante todo esse percurso acadêmico do mestrado.

Gratidão, também, às escolas e aos professores que permitiram que eu fizesse a coleta de dados e aos alunos que participaram das atividades solicitadas, enriquecendo-nos com os mais diversos sentidos, possibilitando que esse trabalho existisse.

Aos professores doutores, Eduardo Lopes Piris e Débora Cristina Piotto, fico muito grata pela leitura criteriosa e pelas contribuições que vieram para enriquecer ainda mais o trabalho.

Aos amigos Jefferson pela revisão criteriosa e Marcelinho pela arte, feita para a capa, com todo carinho e profissionalismo.

E, finalmente, um agradecimento mais do que especial à professora Soraya, por possibilitar a realização desse sonho. Ela não só estuda, mas faz com que a AD se manifeste em seu jeito de viver e de orientar. Obrigada por saber ouvir e entender as angústias das orientandas, por nos apoiar e orientar não só nas questões acadêmicas, mas também, para a vida. E, principalmente, obrigada por me possibilitar mergulhar em um mar infinito de sentidos possíveis.

*A vida é fruto da decisão de cada momento. Talvez seja por isso, que a ideia de plantio
seja tão reveladora sobre a arte de viver.*

*Viver é plantar. É atitude de constante sementeira, de deixar cair na terra de nossa
existência as mais diversas formas de sementes.*

*Cada escolha, por menor que seja, é uma forma de semente que lançamos sobre o
canteiro que somos. Um dia, tudo o que agora silenciosamente plantamos, ou deixamos
plantar em nós, será plantação que poderá ser vista de longe...*

*Para cada dia, o seu empenho. A sabedoria bíblica nos confirma isso, quando nos diz
que "debaixo do céu há um tempo para cada coisa!"*

*Hoje, neste tempo que é seu, o futuro está sendo plantado. As escolhas que você
procura, os amigos que você cultiva, as leituras que você faz, os valores que você
abraça, os amores que você ama, tudo será determinante para a colheita futura.*

*Felicidade talvez seja isso: alegria de recolher da terra que somos, frutos que sejam
agradáveis aos olhos!*

Infelicidade, talvez seja o contrário.

*O que não podemos perder de vista é que a vida não é real fora do cultivo. Sempre é
tempo de lançar sementes... Sempre é tempo de recolher frutos. Tudo ao mesmo tempo.*

Sementes de ontem, frutos de hoje, Sementes de hoje, frutos de amanhã!

[...]

(Fábio de Melo)

RESUMO

RIBEIRO, A. P. Argumentação e(m) Discurso Pedagógico: espaço de confronto, silêncio e autoria.

A argumentação é um ato social imprescindível na vida de todo e qualquer sujeito, entretanto a escola delega o trabalho com argumentação aos anos escolares finais, como preparo para o vestibular. No entanto entendemos a argumentação como um espaço discursivo que os sujeitos têm o direito de ocupar desde a mais tenra idade. Diante disso, utilizando a Análise do Discurso pecheuxiana como dispositivo teórico-analítico, este trabalho tem como objetivo analisar o discurso dos sujeitos-escolares, especificamente dos que frequentam os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, sobre o fracasso escolar, com foco na argumentação, e como o direito (ou não) às práticas argumentativas está relacionado à assunção ou à ausência de autoria. Para isso, foi oferecida aos alunos uma coletânea de textos que abordava, sob diferentes pontos de vista, o tema “fracasso escolar” para, assim, promover uma discussão oral e propor que os alunos escrevessem textos argumentativos sobre o tema debatido. Serão analisados os discursos orais e escritos dos sujeitos-alunos e, para as análises, consideraremos os indícios de determinado funcionamento discursivo, os quais, para o analista do discurso, são constituídos pelas marcas linguísticas que cada sujeito deixa em seu dizer. Em nossas análises observamos que os sujeitos-alunos se posicionam e argumentam na oralidade, enquanto na escrita há a predominância da paráfrase. Isso ocorre devido a, provavelmente, uma prática escolar pautada pelo discurso autoritário. Além disso encontramos indícios do discurso dominante que culpabiliza o próprio aluno pelo sucesso/fracasso escolar. Tais sentidos sustentam-se em uma formação discursiva dominante sobre o fracasso escolar, que isenta a escola dessa responsabilidade e, pelo efeito da ideologia, naturaliza os sentidos de que os alunos não estudam; logo, não aprendem. A relação do sujeito com a linguagem não é transparente, mas está vinculada a aspectos sócio-históricos; é por meio da ideologia que se naturaliza o que é produzido historicamente e se leva o sujeito a pensar que o sentido só pode ser “aquele” e não outro. Por fim, com este estudo, buscamos construir espaços para o discurso polêmico em sala de aula a fim de promover a argumentação, bem como esperamos contribuir para a compreensão da argumentação como um direito que leva à autoria.

Palavras-chave: Argumentação; Autoria; Discurso; Sujeitos-escolares.

ABSTRACT

RIBEIRO, A. P. Argumentation and (in) Pedagogical Discourse: space of confrontation, silence and authorship.

Argumentation is an indispensable social act in the life of all and any subject, however, the school delegates the work with argumentation to the final school years, as preparation for the college entrance exam. However, we understand the argumentation as a discursive space that subjects have the right to occupy from an early age. Therefore, using the theory of Discourse Analysis by Michel Pêcheux as a theoretical and analytical device, this work aims to analyze the discourse of school subjects, specifically those who attend the 5th and 9th grade of Elementary School, about school failure, focusing on argumentation, and how the right (or not) to argumentative practices is related to the assumption or absence of authorship. For this purpose, we offered the students a collection of texts that addressed, from different points of view, the theme "school failure" in order to promote an oral discussion and to propose that students write argumentative texts about the theme discussed. The oral and written discourses of the school subjects will be analyzed and, for the analysis, we will consider the signs of a certain discursive functioning, which for the discourse analyst are constituted by the linguistic marks that each subject leave in his/her saying. In our analyzes we observed that the school subjects have positioned themselves and argued in orality while in writing there is predominance of the paraphrase. This is probably due to a school practice based on authoritarian discourse. In addition, we find indications of the dominant discourse that blames the student for school success/failure. Such meanings are sustained in a dominant discursive formation about school failure which exempts the school from this responsibility and, by the effect of ideology, naturalizes the meanings that students do not study and therefore, they do not learn. The relation of the subject to language is not transparent, but it is bounded to social and historical aspects and is through ideology that it naturalizes what is produced historically, and leads the subject to think that the meaning can only be "that" and not another. Finally, with this study, we seek to construct spaces for controversial discourse in the classroom in order to promote the argumentation, as well as we hope to contribute to the understanding of argumentation as a right that leads to authorship.

Keywords: Argumentation; Authorship; Discourse; School Subjects

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	19
Fundamentos teóricos da Análise do Discurso Pecheuxiana	19
1.1. O discurso sobre o fracasso escolar	34
CAPÍTULO 2	39
Argumentação e autoria: percurso histórico e diálogos com a Análise do Discurso	39
2.1. Argumentação e autoria em discurso	40
CAPÍTULO 3	67
Percurso metodológico: o caminho percorrido para argumentação e construção de sentidos sobre o fracasso escolar	67
3.1. As condições de produção do <i>corpus</i> da pesquisa	73
CAPÍTULO 4	94
Análises: Sujeito, oralidade e escrita: “o que pode e deve ser dito” sobre fracasso escolar	94
4.1 Sentidos sobre provas escolares	95
4.2 A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar	100
4.3 O silenciamento sobre a nomeação fracasso escolar	107
4.4 A resistência do sujeito à escrita	109
CONSIDERAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

Este trabalho é fruto de questionamentos que me instigam desde o ingresso na carreira do magistério. Iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental há pouco mais de 10 anos e sempre me incomodou muito o fato de o aluno, de um modo geral, não conseguir produzir textos autorais, não exercer o poder de argumentar, posicionando-se como autor de seu próprio dizer.

Ainda na graduação em Pedagogia tive um breve contato com conceitos aristotélicos, como os de retórica e argumentação; porém eles não foram suficientes para me ajudar a compreender como ocorria, na escola, o processo de escrita e, principalmente, de autoria.

No entanto participar das oficinas do Centro de Aprendizagem da Docência para Egressos da Pedagogia (CADEP), mais especificamente da Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa (OPL), coordenada pela Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico possibilitou-me conhecer melhor a teoria da Análise do Discurso (AD), e assim tornar a reflexão acerca de conceitos como argumentação, interpretação e autoria no contexto escolar mais significativa.

Em minha experiência como professora do Ensino Fundamental, percebo muitas vezes que os alunos não conseguem desenvolver uma argumentação coerente frente a um questionamento e, conseqüentemente, não conseguem se posicionar como autores de seu próprio dizer. É possível observar isso quando ouvimos ou lemos as tradicionais respostas “porque sim”, “porque não” ou ainda “porque é legal” ou “porque é chato”, muito comum entre as respostas dos alunos, ou quando, ao solicitarmos que escreva sobre um tema já abordado, o aluno repete os sentidos já “transmitidos” anteriormente pelo professor ou pelo livro didático, sem questionar ou duvidar dos sentidos dados.

Isso ocorre provavelmente porque a escola, com práticas parafrásticas baseadas em repetição de sentidos ou reprodução de modelos, desautoriza os alunos a ocuparem o lugar de autor, colocando-os na posição de fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), ou seja, do leitor que não questiona, não duvida e que, por consequência, não argumenta.

No entanto consideramos que “a argumentação é um conhecimento imprescindível na vida de todo e qualquer sujeito, sendo útil não apenas no caso do aprendizado da língua materna, mas também nos vários outros campos de saberes e na vida cotidiana de um modo geral” (LEMES, 2013, p. 14). E, por isso, pode e deve ser incentivada desde a mais tenra idade, da educação infantil ao ensino superior. Se a argumentação for trabalhada desde o início da escolarização, os alunos aprenderão a argumentar durante toda a vida escolar e terão condições, então, de exercer o poder argumentativo dentro e fora da escola em qualquer fase de sua vida.

Contudo, em sua pesquisa de mestrado, Lemes (2013) verificou que há uma ausência de seções destinadas ao ensino de textos argumentativos nos livros didáticos do Ensino Fundamental. De acordo com a pesquisadora, o trabalho com argumentação fica delegado aos últimos anos escolares devido à ideia de que apenas depois de dominar completamente a língua escrita é que o sujeito seria capaz de escrever argumentativamente, o que, “na verdade pode configurar como uma subestimação da capacidade dos alunos de lidarem com um saber mais elaborado” (*idem*, p. 14) ou como afirma Pfeiffer (2002, p. 12), que o sujeito-escolar ocupa, na maioria das vezes, o lugar de eterno aprendiz da língua, que “se conforma nas condições de produção de uma sociedade moderna” e por isso não é capaz de argumentar.

Segundo Pacífico (2002, p. 2) o sujeito interpreta desde cedo, pois “atribui sentidos ao mundo, à sua relação com a família, à sociedade que o cerca e vai construindo uma representação simbólica sobre a realidade que o envolve”. No entanto, no contexto escolar, os alunos acabam apresentando certa resistência ao realizarem atividades relacionadas à leitura e interpretação. Isso ocorre segundo a autora, devido a uma concepção de leitura que se fundamenta na visão de transparência da linguagem, isto é, na ideia de que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo.

Com a Análise do Discurso, porém, sabemos que a relação do sujeito com a linguagem não é transparente, mas está vinculada a aspectos sócio-históricos que contribuem para o processo de construção de sentidos, perpassados pela ideologia. De tal modo, não deveria haver um sentido legítimo, único (como o que é, muitas vezes, exigido na escola), mas um espaço para a construção de efeitos de sentido. Entretanto a instituição escolar como o lugar socialmente legitimado para reprodução cultural e transmissão de conhecimento/poder, torna-se a reprodutora da ideologia dominante naturalizando e normalizando a interpretação e os sentidos.

Ainda de acordo com Pacífico (2013), a língua escrita é comumente trabalhada na escola como mero instrumento de comunicação a ser apreendido por meio de atividades mecânicas, que não possibilitam a construção da identidade do autor e não criam espaço para que o sujeito tome a responsabilidade pelo dizer e pela direção dos sentidos de seu texto, ou seja, para que assuma a condição de autor.

Além disso, a autoria no discurso oral também não é valorizada, uma vez que na escola prioriza-se, muitas vezes, a escrita em detrimento da oralidade, prática pautada num modelo autônomo de letramento (STREET, 2014 [1984]), o qual considera a prática da escrita superior a oral.

No entanto consideramos, assim como Tizzio (2010, p. 21), que “a língua oral é tão importante quanto a escrita, e que as duas são necessárias para o desenvolvimento do aluno e para sua participação nas práticas sociais”, e, conseqüentemente, para que ele argumente e se torne autor de seu discurso.

Porém, diante das práticas que relatamos acima, observamos que talvez o direito à argumentação é, não raro, negado na escola, e que a consequência disso é a ausência de interpretações diversas e de marcas de autoria nos discursos orais e escritos dos alunos.

Sabendo que o espaço escolar deve promover as condições para que o sujeito escolar ocupe a posição de sujeito autorizado na/pela língua, e que “a interpretação é algo muito mais complexo do que a visão simplista de entendê-la como explicação de um sentido a fim de torná-lo ‘claro’” (PACÍFICO, 2002, p. 20), resolvemos abordar, em nossa pesquisa de mestrado, o tema “fracasso escolar” propondo que os alunos produzissem textos argumentativos acerca do assunto.

A escolha do referido tema deu-se por ser um assunto que permeia a realidade escolar, não só em sala de aula, através de provas, notas, aprovação/reprovação, mas, também, por meio das Avaliações Externas (Prova Brasil, Saresp, Enem, entre outros) com a divulgação e ranqueamento de seus resultados. Sendo assim, se há um discurso sobre fracasso escolar que permeie a instituição escolar, por que não ouvir o que os sujeitos-escolares têm a dizer sobre isso?

Dessa forma queremos conhecer os sentidos de fracasso escolar evocados por esses sujeitos, pois ao enunciar determinados sentidos em seu dizer, o sujeito se inscreve em determinada formação discursiva (FD), assim

“a sua identificação ou des-identificação, contra-indicação com determinada formação discursiva, isto é, com aquilo que pode e deve

ser dito no contexto sócio-histórico no qual ele se insere, dão-nos indicativos de sua constituição enquanto sujeito de seu dizer, de sua subjetividade: um sujeito, como já dissemos e reiteramos, perpassado por sentidos outros” (POSSIDÔNIO, 2011, p. 26).

Nossa hipótese era a de que, por se tratar de um tema conhecido, o sujeito-escolar teria mais familiaridade para posicionar-se sobre o tema, falando de sentidos com os quais ele possivelmente se (des)identificaria e, portanto, seria mais fácil argumentar para sustentar seu ponto de vista.

Entendemos que por meio do discurso seja possível compreender a relação entre sujeito e linguagem, porém, vale ressaltar que essa relação não se dá por via direta ou mecânica, no que tange à significação, uma vez que a linguagem, para a AD, não é transparente, mas é perpassada por aspectos sócio-históricos e pela ideologia, esta entendida como mecanismo de naturalização dos sentidos.

Dessa forma, destaca-se que o objetivo geral deste trabalho é analisar o discurso dos sujeitos-escolares, especificamente dos que frequentam os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF), sobre o fracasso escolar, com foco na argumentação, e como o direito (ou não) às práticas argumentativas está relacionado à assunção ou ausência de autoria.

Para isso selecionamos alguns textos de diferentes gêneros discursivos (tiras, charges, textos literários e jornalísticos) que abordam a temática do fracasso escolar a fim de ampliar o arquivo dos alunos a respeito do tema. Tais textos foram lidos e discutidos pelos professores com seus alunos em quatro salas, sendo duas de 5º e duas de 9º anos do Ensino Fundamental. Em seguida, foi proposto aos alunos que escrevessem dois textos, num primeiro momento sobre fracasso escolar e, depois, outro sobre avaliações e desempenho dos alunos.

Dessa forma, nosso foco de análise seria o texto escrito produzido pelo sujeito-aluno. Tais produções comporiam o *corpus* de nossa pesquisa. Contudo, após o exame de qualificação, voltamos ao nosso *corpus* e refletindo sobre a leitura criteriosa, bem como sobre as sugestões dos membros da banca, chegamos à conclusão de que nosso *corpus* traz a oralidade também como ponto relevante e de que a argumentação e a autoria sustentam as produções orais, talvez de forma mais contundente do que nas produções escritas, que são muitas vezes pautadas pela paráfrase e não pela argumentação. Diante disso, nossa atenção mudou e passamos a considerar também as produções orais como integrantes do nosso *corpus* e, portanto, como foco também de

nossas análises. Essa mudança de enfoque analítico será explicitada e aprofundada melhor no capítulo que versa sobre a metodologia adotada.

Vale lembrar ainda que em nossas análises não pretendemos interpretar todos os sentidos dos discursos (orais ou escritos) produzidos pelos alunos e, sim, compreender e descrever como ocorre a construção dos sentidos e argumentos nos discursos por eles produzidos, quais sentidos são ditos e quais sentidos estão possivelmente silenciados.

Além disso, queremos defender que a argumentação seja entendida como um espaço discursivo que os alunos têm o direito de ocupar, bem como contribuir para a compreensão da argumentação como um direito que leva à autoria.

Para tanto elencamos como objetivos específicos deste trabalho: escutar, no sentido pecheuxtiano, o que os sujeitos-escolares têm a dizer sobre o fracasso escolar e problematizar o discurso dominante que naturaliza o lugar da argumentação apenas no Ensino Médio, cujo objetivo é o ingresso no vestibular.

É importante lembrar ainda que, para a Análise do Discurso, os dados a serem analisados são o próprio discurso, dessa forma, estes não são objetos empíricos ou evidências, mas efeitos de sentidos, pois “não existem dados como tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 2012 [1996], p. 38). Dessa forma, não é possível separar análise e teoria neste trabalho, uma vez que é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está relacionado e é esse processo de produção de sentidos que se pretende investigar.

Apresentaremos ao longo deste trabalho os conceitos fundamentais para entender os sentidos que são tecidos em nosso *corpus*, de forma que sejam exemplificados pelo próprio *corpus*, fazendo com que teoria e análise tenham um diálogo por todo o nosso texto. Para isso traremos ao longo do texto recortes de nosso *corpus* a fim de exemplificar a teoria, lembrando que o próprio recorte é também um gesto de análise produzida pelo analista do discurso, que busca “compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (LAGAZZI, 2009, p. 67).

Queremos marcar também que, ao escrevermos esse trabalho, assumimos a posição de sujeito-professor que é também pesquisador, visto que para nós é impossível separar o sujeito-pesquisador (analista do discurso) do sujeito-professor (que atua em sala de aula), uma vez que os sujeitos na Análise do Discurso (AD) são “intercambiáveis” (ORLANDI, 2013 [1990]), portanto consideramos que ambas as posições (professor e pesquisador) são fundamentais para a constituição do sujeito que aqui escreve e para a elaboração deste trabalho. Lembrando que para a AD o sujeito é

pensado como “posição”, ou seja, como “o ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (*idem*, p. 49).

A estrutura do trabalho foi construída de modo a proporcionar ao leitor um percurso teórico, metodológico e analítico, delineado da seguinte maneira: os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esse trabalho serão apresentados no primeiro capítulo, no qual trataremos, na primeira parte, alguns conceitos-chave da Análise do Discurso pecheuxtiana, que nos ajudarão a melhor compreender os sentidos que aparecem nos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos, e, em seguida, na segunda parte do capítulo, apresentaremos também alguns sentidos sobre o fracasso escolar, tema norteador para os sujeitos-escolares realizarem gestos de interpretação e argumentação.

No segundo capítulo, entendendo que todo discurso remete a discursos anteriores (interdiscurso), faremos uma breve explanação sobre a argumentação, traçando um pequeno histórico, desde a Grécia Antiga, com os sofistas e Aristóteles, passando pela nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca para, então, buscar uma interface com a Análise do Discurso Pecheuxtiana, que norteia nosso trabalho. Além disso, apresentaremos o conceito de autoria, que engloba noções como as de paráfrase, polissemia, função-autor, função-leitor e fôrma-leitor, entre outras. Isso se justifica porque, para nós, argumentação e autoria são conceitos que se complementam.

O caminho metodológico será apresentado no terceiro capítulo, através do qual buscaremos expor as condições de produção que se deram na constituição de nosso *corpus* de análise. Lembrando que as condições de produção são entendidas para a AD como tudo o que, fora a linguagem, faz um discurso ser o que é, isto é, o tecido histórico que o constitui (MALDIDIER, 2003, p. 23). Também nesse capítulo, analisaremos os discursos orais produzidos pelos sujeitos-alunos durante a atividade de leitura da coletânea de textos.

No quarto capítulo, faremos um cotejamento entre as produções orais e as escritas, a fim de analisar como a argumentação e a autoria se manifestam, ou não, nessas práticas discursivas. Lembrando que, por ser tratar de um trabalho pautado pela AD pecheuxtiana, buscaremos compreender o funcionamento discursivo dessas produções (orais e escritas), os sentidos evocados e também aqueles possivelmente silenciados, pois ao produzirmos sentidos, silenciaremos outros. Sendo assim, compreender o silêncio é de suma importância para nossas análises e procedimentos reflexivos.

Por último, este trabalho será finalizado com algumas considerações que não se pretendem finais, uma vez que os sentidos para a Análise do Discurso estão abertos, nunca se fecham; portanto as interpretações suscitadas por ele podem ser inúmeras a cada leitor ou leitura dele realizada.

Na seção de anexos serão apresentadas a coletânea de textos utilizada nas aulas para nortear as discussões e ampliar o arquivo dos alunos a respeito da temática do fracasso escolar, bem como a íntegra das produções escritas dos recortes analisados neste trabalho.

CAPÍTULO 1

Fundamentos teóricos da Análise do Discurso Pecheuxtiana

“todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamento no seu espaço”.

(PÊCHEUX, 2006 [1983], p. 56)

Há diversas formas de se estudar a linguagem, porém optamos por usar a Análise do Discurso (AD), proposta por Michel Pêcheux, por ser, a nosso ver, a que melhor se aproxima das pretensões deste estudo, pois não trabalha a língua como um sistema de códigos, uma vez que considera a produção de sentidos como parte da vida dos sujeitos, membros de uma sociedade, ou seja, considera os processos e condições históricas e sociais de produção da linguagem.

Por esse motivo, a Análise do Discurso Pecheuxtiana se inscreve no campo da reflexão sobre a linguagem e sua relação com a exterioridade e a historicidade, o que a leva a questionar a transparência da linguagem, e concebê-la como mediação (através do discurso) entre o homem e a realidade natural e social. Dessa forma o sentido para a AD não é pré-determinado e, também, não pode ser qualquer um, pois ele é determinado historicamente pela ideologia, sobre a qual falaremos mais adiante.

Michel Pêcheux nasceu em 1938, foi professor de alemão, e seu sucesso na Escola Normal Superior (ENS) “autorizou-o” a ser filósofo, o que resultou na obtenção da agregação de filosofia em 1963. Quando entrou na ENS era ainda sartriano, influência de sua infância católica. No entanto o encontro com Althusser se tornou decisivo, pois agregou a política e o marxismo aos seus estudos.

De acordo com Orlandi (2013 [1990], p. 19), a Análise do Discurso se constituiu, nos anos 60, no espaço de questões que relacionavam três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. No entanto a AD não se reduz ao objeto das três, uma vez que as questiona e constitui um novo objeto, o discurso, considerando a historicidade, o simbólico e a ideologia.

Ainda segundo Orlandi (2003, p. 11), Michel Pêcheux, fundador da Análise do Discurso, encontrou dificuldade em ser ouvido por seus pares, pois alguns teóricos

tentavam forçá-lo a abrir mão de seu “objeto” – o discurso – para integrá-lo a outros campos, como o da linguística, a psicanálise ou a história.

À inquietação do filósofo, que fundava uma nova forma de conhecimento e estabelecia um novo objeto de linguagem – que fazia parte das disciplinas de interpretação mas que exigia o gesto descritivo – respondia o balbucio precavido de intelectuais sustentados em suas disciplinas já estabelecidas e ciosos da grande crise política (que respingava na ciência) daquele tempo (ORLANDI, 2003, p. 11).

Vale ressaltar que a AD surgiu numa época de virada da conjuntura teórica na França e, “nesse novo contexto, Michel Pêcheux tentou, até o limite possível, repensar tudo o que o *discurso*, enquanto conceito ligado a um dispositivo, designava para ele” (MALDIDIER, 2003, p. 16).

Podemos dizer, assim, que a vida acadêmica de Pêcheux, bem como a trajetória que percorreu em seus estudos, reflete a teoria por ele proposta, uma vez que se utilizou de teorias já postuladas, tais como a Linguística de Saussure, o Materialismo de Marx e a Psicanálise de Freud, para elaborar uma teoria nova, uma teoria do discurso, que continuaria a ser revisitada, criticada e “corrigida” por ele, até o fim de sua vida em 1983. Nas palavras de Maldidier (2003, p. 97),

Michel Pêcheux não é nem o homem da tábua-rasa nem “o inventor” de uma linguística materialista, nem eclética, aquele que faz seu mel de qualquer flor. É um filósofo que se tornou linguista, sem deixar de ser filósofo. Este pensador sempre pensou a partir dos outros, com ou contra, os outros. Ele não parou de ler e re-ler.

Em 1969, o autor lançou *Análise Automática do Discurso* (AAD 69), fruto de sua tese universitária defendida em 1968. Neste texto “se ligam – pela primeira vez – todos os fios constitutivos de um objeto radicalmente novo: o *discurso*” (MALDIDIER, 2003, p. 19). Podemos dizer que Pêcheux começa ali um esboço de sua teoria, que emerge no terreno da epistemologia e da crítica das ciências humanas e sociais.

É válido lembrar que Pêcheux não admite que se chamem de ciência as disciplinas que ficam centradas no sujeito psicológico e ignoram a relação deste com a política, pois como veremos adiante, a teoria que ele começa a propor já no AAD 69 é uma teoria do discurso que tem a ver com uma teoria da ideologia e com uma teoria geral da produção dos efeitos de sentido.

Segundo Maldidier (2003, p. 21), desde esse momento, “o discurso deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem”. Pois para Pêcheux (2009 [1975]), a partir da

influência de Saussure, a língua é um sistema de signos que exprimem ideias e por isso é possível conceber “uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social” (SAUSSURE, *apud* PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 10)¹, uma vez que “a ‘língua’ como sistema se encontra contraditoriamente ligada, ao mesmo tempo, à ‘história’ e aos ‘sujeitos falantes’” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 20).

Todavia dizer que a língua é um sistema não significa falar em uma “estrutura” rígida e imutável, mas em algo cujo funcionamento vai além dos níveis fonológico, morfológico e sintático, e que difere conforme as condições materialistas das lutas de classe, uma vez que o laço que liga as significações de um texto às suas condições sócio-históricas é constitutivo dessas significações. Dessa forma, Pêcheux critica a dicotomia saussureana entre língua e fala, pois segundo ele

a língua é pensada por Saussure como um objeto científico homogêneo (pertencente à região do ‘semiológico’), cuja especificidade se estabelece sobre duas exclusões teóricas:
 - a exclusão da *fala* no inacessível da ciência linguística;
 - a exclusão das *instituições ‘não-semiológicas’* para fora da zona de pertinência da ciência linguística. (PÊCHEUX, 1990 [1969], p. 71, grifos do autor).

A consequência dessas exclusões, segundo o autor, seria a reaparição de um sujeito falante livre ou de uma “*subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados à sua disposição” (PÊCHEUX, 1990 [1969], p. 71), posição que vai de encontro à teoria que o autor quer postular, uma vez que para ele um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, situadas no interior da relação de forças existentes, o que faz do discurso um ato político que não é neutro, mas, como já dissemos, constitui-se por meio das condições sócio-históricas.

Vemos, assim, que Pêcheux “desloca a dicotomia entre língua e fala e propõe uma relação não dicotômica entre língua e discurso” (ORLANDI, 2010, p. 14). Dessa forma, “em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (ORLANDI, 2013 [1990], p. 22).

Portanto a noção de discurso na Análise do Discurso, segundo Orlandi (2013 [1990]), distancia-se da visão tradicional centrada no esquema de comunicação

¹ SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral, 13ª ed. Org. por Ch. Bally e A. Sechehayé, com a colaboração de A. Reidlinger. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1987 [1915].

constituído por emissor, receptor, código, referente e mensagem, pois para a AD, não se trata apenas de transmissão de informação, nem ocorre um processo linear, uma vez que “emissor” e “receptor” estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação. Sendo assim, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013 [1990], p. 21) e a língua é assim “condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2011 [1983], p. 118).

Exemplifiquemos, através de nosso *corpus*, o efeito de sentidos entre interlocutores que define o que é discurso.

Recorte 1: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

SP: “Precisamos aprender?”

A: “Sim, pra ser alguém na vida.”

SP: “Por que, vocês não são ninguém?”

A: “Somos seres humanos.”

A: “Temos que aprender para sermos melhores.”

A: “A gente vai na escola pra ser alguém na vida.”

A: “Pra ter futuro.”

SP: “Se eu não for para escola eu não tenho futuro?”

A: “Tem futuro sim, futuro de mendigo, catador de lixo...”

A: “A gente até pode ter um futuro, mas vai ter uma vida mais difícil do que se tivesse ido para escola.”

Observamos no recorte acima que professora e alunos interagem e num processo simultâneo (re)produzem sentidos como o de que a pessoa só se torna “alguém na vida” quando tem conhecimento, ou ainda que aquele que vivencia o fracasso escolar não pode vir a ter um futuro promissor. Vemos assim que sujeito-professor e sujeitos-alunos não estão inseridos num processo apenas de transmissão pela professora e recepção de informação pelos alunos, pois tais sujeitos encontram-se num momento de interação e comunicação onde ambos disputam os sentidos, ou seja, por meio do qual através da significação (re)constroem discursos.

Como dissemos anteriormente, um fator decisivo para a construção da teoria elaborada por Michel Pêcheux foram os estudos sobre Althusser, especialmente por meio do artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” publicado na revista *La Pensée* em junho de 1970. A partir daí “suas reflexões sobre o discurso o levavam exatamente ao ponto de encontro com a ideologia” (MALDIDIER, 2003, p. 33) e aqui, também, a questão do sujeito se coloca.

É importante destacar que o sujeito para a Análise do Discurso não é o sujeito empírico, “de carne e osso”, mas o sujeito social, que pode ocupar várias posições e a partir daí produzir sentidos. Segundo Orlandi (2010), um conceito importante para compreender o que é o sujeito na AD é o de forma-sujeito, que é “a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (p. 18). Ainda segundo a autora, não podemos pensar o sujeito como origem de si, uma vez que, como já afirmava Althusser, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia – e pelo simbólico, acrescentaria Pêcheux.

O sujeito é, então, constituído pelo que Pêcheux chama de ilusão constitutiva do sujeito, que é a ilusão que o sujeito tem de estar na fonte do sentido. Para explicar essa ilusão, o autor formula a “teoria dos dois esquecimentos”, segundo a qual no esquecimento nº 1 o sujeito “esquece” que o sentido se forma num processo exterior a ele, em outras palavras, o sujeito não reconhece sua subordinação-assujeitamento à formação discursiva que o domina. Nas palavras de Pêcheux,

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, [...], enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 150, grifo do autor).

Ainda sobre os esquecimentos – voltaremos às noções de formação discursiva e interdiscurso mais adiante –, temos o nº 2, aquele “pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação à paráfrase” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 161).

De modo a incrementar essa definição dos esquecimentos, recorreremos a Pacífico (2002, p. 31), que afirma que o esquecimento nº 1 é

um ocultamento ideológico, um apagamento para o sujeito do processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida ou reconhecida como tendo sentido, o que faz o sujeito achar que é a origem do seu dizer, que o sentido do seu discurso “nasce” nele; o sujeito não reconhece a inclusão daquilo que ele diz em determinada formação discursiva e não em outra, uma vez que é interpelado pela ideologia; logo, a ilusão nº 1 é inconsciente.

A fim de exemplificar o esquecimento nº 1 vejamos o recorte a seguir, no qual o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer e não se dá conta de que repete sentidos

já ditos anteriormente, tais como, “cada um faça a sua parte” corroborado pelo ditado popular “uma andorinha só não faz verão”.

Recorte 2: Sujeito-aluno C.O (9º ano – discurso escrito)

Em muitas situações falta base, conhecimento e força de vontade de alunos e até mesmo alguns professores, o Brasil necessita de melhorar de ambos os lados para que melhore o nosso país, sugiro que cada um faça sua parte porque “uma andorinha só não faz verão”.

Em muitas situações falta base, conhecimento e força de vontade de alunos e até mesmo de professores, o Brasil necessita de melhorar de ambos os lados. Para que melhore o nosso país, sugiro que cada um faça sua parte porque “uma andorinha só não faz verão”.

A respeito do esquecimento nº 2, a autora afirma que ele é pré-consciente/consciente, pois faz o sujeito acreditar que aquilo que ele diz corresponde ao que ele pensa, como se houvesse uma relação direta entre palavra e mundo, ou ainda uma transparência do pensamento.

É um ocultamento linguístico (pré-consciente/consciente), está relacionada à seleção de palavras e da forma como colocá-las sem discurso (paráfrase), isto é, escolher uma maneira entre as várias possíveis de se dizer a mesma coisa. No entanto, o que não foi enunciado continua a existir, pode ser acessível ao sujeito, que fez a opção por determinado dizer a fim de induzir o interlocutor a entender de um modo e não de outro o discurso produzido (PACÍFICO, 2002, p. 32).

No próximo recorte notamos que o sujeito-aluno ia escrever fracasso, porém faz uma rasura e escreve sucesso, ou seja, ele escolhe a seleção de palavras que deseja colocar em discurso através do esquecimento nº 2, e explica o que ele entende por sucesso escolar, “O sucesso escolar significa que o aluno(a) está pronto para cursar uma boa faculdade”, como se a explicação pudesse conter todas as possibilidades de sentidos para a palavra sucesso.

Recorte 3: Sujeito V. (9º ano – discurso escrito)

O sucesso escolar interfere na vida do aluno, porque significa que o aluno(a) que está indo bem, tirou notas boas em toda as matérias, está pronto para cursar a próxima série.
 O sucesso escolar significa que o aluno(a) está pronto para cursar uma boa faculdade.
 O fracasso escolar é um fracasso de todos!

“O (rasura) sucesso escolar interfere na vida do aluno porque significa que o aluno(a) que está indo bem, tirou notas boas em toda as matérias, está pronto para cursar a próxima série.

O sucesso escolar significa que o aluno(a) está pronto para cursar uma boa faculdade.

O fracasso escolar é um fracasso de todos!”

Outro ponto fundamental para a AD é o das condições de produção do discurso, pois para Pêcheux (*apud* MALDIDIER, 2003, p. 23)² “é impossível analisar um discurso como um texto [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção”.

Segundo Pacífico (2002, p. 54) “as condições de produção envolvem a imagem que os interlocutores fazem de si e do referente”. Sendo assim, não se refere somente às condições materiais através das quais um discurso é produzido, mas “incluem pois os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2010, p. 15), situação aqui entendida não apenas como as circunstâncias da situação, mas também como o contexto sócio-histórico, ideológico, que não pode ser dissociado do contexto imediato.

De acordo com Orlandi (2010, p. 15-16), também fazem parte das condições de produção “as formações imaginárias que presidem todo discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso”, e mais que isso,

faz parte do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem o que chamamos relações de força. Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho, etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso, essas posições não são

² PECHEUX, M. *Análise Automática do Discurso* (1969). Cap. da trad. Brasileira de Por uma Análise Automática do Discurso – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux, F. Gadet e T. Hak (orgs.) Ed. Da Unicamp, Campinas, 1990.

neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força. (ORLANDI, 2010, p. 16)

Diante de tais formulações, podemos dizer que para Pêcheux o sentido de uma palavra não existe em si mesmo e nem no próprio sujeito, mas é determinado “pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é reproduzidas)” (ORLANDI, 2010, p. 17). Desta forma, o sentido das palavras muda de acordo com as posições ocupadas por aqueles que as utilizam, de acordo com as formações discursivas e ideológicas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Chegamos, então, ao conceito de formação discursiva (FD) que, segundo Foucault (2008 [1969], p. 43), diz respeito aos casos em que se pode “descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas” apresentam uma regularidade.

Segundo Indursky (2007, p. 164), “a formação discursiva, em Foucault é regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento”. E, embora o autor tenha pensado na transformação, esta estaria submetida a uma regularidade. Desta forma, Foucault “afasta a ideologia como princípio organizador” de uma FD, enquanto em Pêcheux a noção de formação ideológica é fundamental para o conceito de formação discursiva.

Portanto, para Pêcheux (2009 [1975], p. 147, grifo do autor) Formação Discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”.

Deste modo, a noção de FD está intrinsicamente ligada à noção de ideologia, uma vez que se caracteriza por posições e funcionamentos discursivos que não são neutros, mas determinados por formações ideológicas. E por isso,

as formações discursivas só têm sentido em função das condições de produção, das instituições que as implicam, das regras constitutivas do discurso e das posições dos interlocutores numa dada formação social, num determinado momento da história, sempre marcado por lutas de classes e ideológicas. (PACÍFICO, 2002, p. 13-14)

Por conseguinte a formação discursiva tem seus saberes regulados pela forma-sujeito (INDURSKY, 2007, p. 166), o que nos leva a outro conceito importante, o de “tomada de posição”, que de acordo com Pêcheux (2009 [1975], p. 160), deve ser

compreendida como o efeito do interdiscurso na forma-sujeito, em outras palavras a tomada de posição “deve ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da ‘exterioridade’ do real ideológico-discursivo, na medida em que ela ‘se volta sobre si mesma’ para se atravessar”.

A seguir observamos que ao ocupar a posição sujeito-aluno, ou seja, a posição discursiva daquele que está na escola para aprender, o educando cujo discurso é relatado no recorte 4 se inscreve numa formação discursiva dominante sobre o fracasso escolar, que culpabiliza o próprio aluno pela não-aprendizagem, afinal o aluno que não aprende não quer aprender. Tal sentido é fruto do interdiscurso sobre o fracasso escolar que chega aos sujeitos-alunos através das práticas escolares, dos professores, dos livros didáticos e da mídia. Um interdiscurso marcado ideologicamente por uma visão meritocrática, em que o esforço individual se sobrepõe às diferenças sociais.

Recorte 4: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A)

SP: “Por que tem criança que chega ao 5º ano sem saber ler?”

A: “Se não sabe ler é porque não quis saber, não se dedicou.”

SP: “De quem é a culpa quando não há aprendizagem?”

A: “Da pessoa.”

A: “A pessoa não aprende porque não quer.”

Como vimos, o interdiscurso é que determina uma FD, por isso é importante compreender o que Pêcheux chama de interdiscurso. Inicialmente, Pêcheux toma de Henry a expressão “pré-construído” que designava “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 89), ou ainda o “impensado de seu pensamento, impensado este que, necessariamente, pré-existe ao sujeito” (*idem*, p. 93). O autor ainda vai dizer que “esse efeito de pré-construído consistiria numa discrepância pelo qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes’, em outro lugar, independentemente” e que podemos “considerar o efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito” (*idem*, p. 142).

No entanto Pêcheux vai desenvolver esse conceito até chegar ao que vai denominar de interdiscurso, em uma de suas obras mais importantes, “*Semântica e Discurso*”, através da tese enunciada: “toda formação discursiva dissimula pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo

complexo com dominante' das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas" (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146). A esse todo complexo de dominantes das formações discursivas é que o autor vai chamar de interdiscurso. Segundo Orlandi (2010, p. 18)

o conjunto de formações discursivas, por sua vez, forma um complexo com dominante. Esse complexo com dominante das formações discursivas é o que chamamos interdiscurso, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas. O interdiscurso determina a formação discursiva. E o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória do interdiscurso reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente. (ORLANDI, 2010, p. 18).

E é pelo funcionamento do interdiscurso, através do efeito de transparência do sentido, que o sujeito não consegue reconhecer sua subordinação-assujeitamento ao Outro, que constitui os esquecimentos constitutivos do sujeito, que vimos anteriormente. Tal efeito, como também já dissemos, ocorre por meio da ideologia. É através da ideologia que se naturaliza o que é produzido historicamente, o que leva o sujeito a pensar que o sentido só pode ser um e não outro.

No recorte 5, vemos mais uma vez a naturalização da culpabilização individual pelo fracasso escolar, funcionando por meio da ideologia, fazendo com o que os sujeitos-alunos acreditem que a culpa do fracasso é deles mesmos, como se não existissem outros fatores relacionados a aprendizagem, e tampouco outros sentidos possíveis para a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Recorte 5: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A):

P: Sobre a imagem III:

SP: "Porque será que ele não entendeu nada, desde março até agora?"

A: "Ele vai todo dia na escola, mas não presta atenção."

A: "Pra mim é que ele não faz nada e a professora só dá péssimo pra ele, então não é a professora que tem que mudar, é ele, igual eu."

A: "O aluno não prestou atenção, ficou conversando."

Como podemos observar, o sujeito-aluno, ao dizer que "o aluno não presta atenção", "que ele não faz nada", "que ficou conversando", reverbera sentidos cristalizados no interdiscurso sobre os maus alunos e, pelo efeito da ideologia, o sujeito da pesquisa repete em seu dizer sem questionar ou criticar tais sentidos. Vale lembrar que, ao colocar em seu discurso sentidos que reforçam a FD sobre os maus alunos, o

sujeito o faz a partir da posição discursiva de aluno, o que marca a contradição (PÊCHEUX, 2009 [1975]), conforme Pêcheux bem explica em “*Semântica e Discurso*”.

Isso significa que esse dizer é naturalizado na voz do professor, porém o sujeito-aluno capturado pelo efeito de evidência dos sentidos, repete-os sem duvidar da ilusão de transparência da linguagem. Ele (o sujeito da pesquisa) repete o sentido da tirinha lida “a professora só da péssimo pra ele” sem questionar a prática da professora, “não é a professora que tem que mudar, é ele...”.

Outro conceito importante apresentado por Pêcheux, e que está intimamente relacionado ao de interdiscurso, é a noção de arquivo, que, segundo o autor, é “o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 59).

No recorte 6 vemos que os sujeitos-alunos têm acesso ao arquivo referente a práticas de punição utilizadas antigamente nas escolas, tais como a palmatória.

Recorte 6: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 9º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

SP: “Quais as primeiras impressões da escola?”

A: “Rigorosa.”

A: “Com castigos de palmatória.”

P: O professor lembrou que naquela época a escola ainda não era universalizada.

P: Alguns alunos falaram que a escola parecia uma prisão, principalmente por causa do excesso de rigidez e dos castigos: palmatória, “solitária” e castigo psicológico.

Pelo acesso ao arquivo, o sujeito da pesquisa relaciona castigos à palmatória, à prisão e também a castigos psicológicos. Essas formas de punição são recorrentes no Livro Doidinho, a que eles tiveram acesso. Certamente não foi esse o único livro a que eles tiveram acesso e por meio do qual tomaram conhecimento sobre os modos de castigo. Há filmes, novelas, vídeos, narrativas de pais e avós, que trazem esses exemplos, formando o arquivo que eles acessaram para fazer essa relação durante a atividade aqui relatada.

Conforme já exposto, Pêcheux encontra nos textos de Althusser, especialmente em “*Aparelhos ideológicos de Estado*”, o suporte para desenvolver seu conceito de ideologia. Nessa obra, Althusser faz uma crítica à teoria da ideologia formulada por Marx, pois segundo ele, o que Marx faz é a formulação de uma teoria das ideologias, sendo a mais visível a das economias vulgares. Sendo assim, Althusser defende a

necessidade de se formular uma Teoria da Ideologia em Geral baseada nos pressupostos marxistas. Dessa forma, Althusser arrisca-se em formular tal teoria e para isso apresenta três teses: “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, “A ideologia tem existência material” e “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”.

Sobre a primeira tese, “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, Althusser afirma:

não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que «os homens» «se representam» na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia. É esta relação que está no centro de toda a representação ideológica, portanto imaginária, do mundo real (ALTHUSSER, [1970?], p. 81).

Com a segunda tese, “A ideologia tem existência material”, Althusser mostra que a essa relação imaginária, a ideologia, materializa-se nos atos dos indivíduos através das relações de produção e de classe, por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Sendo assim, para o autor, não há prática sem ideologia, pois qualquer prática se realiza através de uma ideologia. Nas palavras do autor,

Dissemos, ao falar dos aparelhos ideológicos de Estado e das práticas destes, que cada um deles era a realização de uma ideologia (sendo a unidade destas diferentes ideologias regionais – religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc. – assegurada pela sua subsumção à ideologia dominante). Retomamos esta tese: uma ideologia existe, sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material (ALTHUSSER, [1970?], p. 84).

Ao falar de ideologia, Althusser ainda traz duas formulações importantes; são elas: “I – só há prática através de e sob uma ideologia. II – só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos” A partir dessas enunciações temos a terceira tese “A ideologia interpela os indivíduos como sujeito” (ALTHUSSER, [1970?], p. 91-93), através da qual o autor vai mostrar que “só existe ideologia para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito” (*idem*, p. 93).

A partir disso Althusser formula um quádruplo sistema de interpelação, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal no qual os sujeitos “caminham por si mesmos”, entregues à ideologia, cujas formas concretas se realizam nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (ALTHUSSER, [1970?], p. 111). Para Althusser (*idem*, p. 43) os AIE são “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, que ele divide em AIE

religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural. Sobre seu funcionamento o autor diz que

os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (ALTHUSSER, [1970?], p. 43).

Althusser, afirma ainda que os AIE funcionam, apesar de suas contradições e de sua diversidade, por meio da ideologia da classe dominante, pois

A partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, [1970?], p. 49).

Da mesma forma, os AIE podem ser “não só o alvo mas também o local da luta de classes”. Partindo de alguns pressupostos elaborados por Althusser, Pêcheux vai desenvolver alguns conceitos importantes para entender o discurso, e para tentar elaborar sua teoria materialista do discurso.

Segundo Orlandi (2013 [1990], p. 45), um dos pontos fortes da Análise do Discurso foi “re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem”. Para a autora, não há sentido sem interpretação e os mecanismos ideológicos afetam diretamente o processo de interpretação, uma vez que são esses mecanismos que naturalizam os sentidos, constroem transparências, como se a linguagem não tivesse uma opacidade.

Vale ressaltar que é a partir da tese althusseriana da interpelação ideológica que Michel Pêcheux avança em sua teoria do discurso, aproximando a evidência do sentido e a evidência do sujeito, por meio da figura da interpelação (MALDIDIER, 2003, p. 49-50).

Pêcheux fala sobre condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, e afirma que “a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que na área da ideologia, significa que a luta de classes passa por aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 130).

O autor chama atenção para “o fato de que as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 130), sendo assim, elas não se impõem de maneira igual e homogênea à sociedade, uma vez que são frutos da luta de classes. Portanto,

É impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como se cada uma delas vivesse “previamente à luta de classes” em seu próprio campo, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas, sendo a luta de classes ideológica o encontro de dois mundos distintos e pré-existentes, cada um com suas práticas e suas “concepções de mundo”, seguindo-se a esse encontro a vitória da classe “mais forte”, que imporá então, sua ideologia à outra (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 130).

E afirma que “A ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu” [...], é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. No entanto os AIE não são “máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produções existentes”, pois estes “constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”, de onde o autor traz a expressão reprodução/transformação citada anteriormente. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 131).

Sendo assim, “a ideologia é da ordem do representável e da ordem do (ir)repetível, uma vez que ela se materializa no discurso e se descola na própria movimentação/transformação das classes.” (SCHONS; MITTMANN, 2009, p. 298).

Sobre as proposições Althusserianas, já expostas – 1) Só há prática através de e sob uma ideologia; 2) Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos –, Pêcheux vai fazer uma distinção entre os termos usados, dizendo que

na primeira, o artigo indefinido leva a pensar a pluralidade diferenciada da instância ideológica sob a forma de uma combinação (todo complexo com dominante) de elementos onde cada um é uma forma ideológica; em síntese: uma ideologia. Na segunda proposição, a determinação do termo “Ideologia” funciona “em geral” [...] a significação dessa segunda proposição, que prefigura, na verdade, a ‘tese central’, é, realmente, que “a categoria de sujeito... é a categoria constitutiva de toda ideologia” (PÊCHEUX, 2009 [1975], 135-136).

Ainda segundo Pêcheux (*idem*, p. 134), “a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’”. Em outras palavras,

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2009 [1975], 146).

É, portanto, por meio da ideologia que os sujeitos-alunos (re)produzem sentidos que não seriam próprios de sua posição ou de sua classe, mas que lhes foram “transmitidos” pelo professor, diretor, livro didático, conforme vimos nos recortes anteriormente apresentados.

O autor ainda vai mostrar que as palavras, expressões, proposições recebem seu sentido na formação discursiva em que são produzidas, ou seja, elas “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto, é, em referência às formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146-147).

Podemos dizer, então, que Pêcheux faz, a partir de Althusser, uma “definição discursiva de ideologia” (ORLANDI, 2013 [1990]), pois para o autor “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 147). Sendo assim,

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2009 [1975], 150).

Segundo Orlandi (2013 [1990], p. 20), na figura da interpelação estão criticadas duas formas de evidência: a da constituição do sujeito e a do sentido, ou seja, o sujeito, não pode ser a origem de si, uma vez que sentido e sujeito são produzidos na/pela história. Ainda segundo a autora,

A materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos/outros lugares, outras posições. É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados *ad eternum*, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns (ORLANDI, 2013 [1990], p. 20).

Por fim, vale destacar que “o palco privilegiado e a condição essencial para a manifestação singular da luta de classes é a língua. É nesse sentido que a língua não é só materialidade linguística (estrutura), mas materialidade histórica (acontecimento)” (SCHONS; MITTMANN, 2009, p. 298). Ainda de acordo com Schons e Mittmann (2009, p. 301) “é a Ideologia que regula o jogo de desigualdade entre as ideologias, a contradição constitutiva da formação social, das formações ideológicas e das formações

discursivas”. Sendo assim, “não é possível conceber transformação sem a existência simultânea da contradição, presente na língua, na história e no discurso”.

Portanto a contradição pode ser considerada como heterogeneidade discursiva, ou seja, “o discursivo (e com ele o gesto de interpretação), ao mesmo tempo em que constitui, transforma o objeto, os movimentos de suas contradições” (SCHONS; MITTMANN, 2009, p. 302), assim, é a contradição, constitutiva do sujeito, que possibilita a deriva de sentidos e, por que não dizer, a própria interpretação, e que me levaria, enquanto sujeito que ocupa o lugar de professora, e também de pesquisadora da AD, a sempre buscar e tentar criar espaços para que inúmeros sentidos possam ser disputados no cotidiano da escola.

1.1. O discurso sobre o fracasso escolar

Vários pesquisadores, entre eles Sposito (1981), Patto (1999 [1987]), Algarte (1991), Aiello (1995), Bossa (2000), Piotto (2002, 2007), já se preocuparam em pesquisar a relação das pessoas oriundas de camadas populares com a educação escolar, problematizando casos como os de reprovação ou de evasão escolar, de trabalho-estudo e suas implicações no aproveitamento acadêmico, ou seja, no sucesso ou fracasso escolar.

De acordo com Sposito (2001, p. 16) quando a relação do aluno com a instituição escolar foi proposta como objeto de pesquisa, quase sempre a ideia do fracasso escolar ficou em evidência, sendo normalmente explicado através de fatores econômicos, responsáveis pela exclusão escolar.

No entanto, para Telles (2003, p. 307),

Essa desigualdade não é apenas material, mas também abrange relações de poder desiguais, a sensação subjetiva de inferioridade de um cidadão ou seu tratamento como inferior e sua inabilidade de participar efetivamente da vida social, inclusive no acesso ao trabalho, educação, saúde e habitação, assim como a seus direitos civis e políticos. O sistema brasileiro de educação, extremamente desigual, é um dos principais responsáveis por uma das maiores desigualdades sociais do mundo, sendo essa desigualdade maior nas regiões onde há mais negros (TELLES, 2003, p. 307).

Muitos pesquisadores já afirmaram que a escola é detentora de um sistema de classificação do conhecimento historicamente acumulado e os transmite de acordo com os princípios da classe dominante e, dessa forma, acaba reproduzindo desigualdades que

já estão estabelecidas socialmente. Nas palavras de Bourdieu (1998 [1966], p. 55), “é uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige”.

Vale lembrar que, para Bourdieu (1998 [1966]), a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. Sendo assim,

a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 71).

No entanto, ainda segundo Bourdieu (1998 [1966]), a legitimidade da instituição escolar e de sua ação pedagógica só é garantida na medida em que a cultura escolar é apresentada como uma cultura neutra, e não arbitrária ou socialmente vinculada a determinados interesses de certa classe social.

Sendo assim, acreditamos ser possível diminuir as desigualdades através de ações que promovam a inclusão social, bem como o reconhecimento da diversidade social existente em nossa sociedade.

É importante ressaltar ainda que, para Bourdieu (1998 [1966]), o indivíduo é agente ativo que sofre a determinação das estruturas sociais, mas ao mesmo tempo é parte e determinante delas. Dessa forma, indivíduo e sociedade relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

É no conceito de *habitus*, segundo Piotto (2009), que Bourdieu encontra uma forma de superação da oposição entre indivíduo e sociedade. Segundo ela, “o *habitus* é o que permite aos indivíduos fazer escolhas, tomar decisões, agir adequadamente numa grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso” (PIOTTO, 2009, p. 4). Contudo, é preciso ressaltar que o *habitus* não é algo estático, mas é produto da história que produz práticas individuais e coletivas. O *habitus* consiste

em um conjunto de percepções, valores que auxiliam o indivíduo a circular – tanto física quanto simbolicamente – no espaço social. É composto por esquemas de percepção e de ação que fazem de cada agente um indivíduo singular e, ao mesmo tempo, membro de um grupo ou classe social (PIOTTO, 2009, p. 4-5).

Outro conceito importante na teoria de Bourdieu (2014 [1964]) é o de capital cultural, que “é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola” que permite ao indivíduo se

reconhecer frente às práticas educativas. Dessa forma, a desigualdade no desempenho escolar não está relacionada a qualquer espécie de aptidão ou “dom”, mas é fruto da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes sociais (PIOTTO, 2009).

Ainda segundo Setton³ (*apud* PIOTTO, 2009), Bourdieu não desconsidera a disputa pela cultura legítima pelos grupos populares. Para ele, as camadas populares possuem sim recursos que lhe permitem participar das disputas e dos conflitos de ordem cultural. Sendo assim a desigual distribuição do capital cultural estimula o conflito e a luta simbólica.

Patto (1999) afirma que as ideias vigentes no Brasil a respeito do fracasso escolar têm origem histórica numa visão de mundo que surge no século XIX, fruto das revoluções ocorridas no século anterior, como a transição do sistema feudal para o capitalista. A visão de mundo da nova burguesia, marcada pelo ideário iluminista, creditava o sucesso a habilidades individuais e mérito pessoal. Sendo assim, a divisão social em classes superiores e inferiores se dava com base no talento individual. Tais ideias marcaram, e ainda marcam, também os estudos que buscavam explicações para o fracasso escolar durante muito tempo, principalmente, no campo da psicologia. Ainda segundo a autora, “a defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano” (PATTO, 1999, p. 75).

Pensando nos conceitos pecheuxtianos, ousamos dizer que tal ideário marcado pelo preconceito e estereótipos sociais forma o interdiscurso a respeito do fracasso escolar. Lembrando que o interdiscurso não é algo estático, mas está em constante movimento, visto que ele é construído na e pela história.

Partindo desse pressuposto, entendemos que seja possível fazer a crítica do modelo escolar vigente e propor mudanças se o indivíduo, ao ocupar a posição discursiva de sujeito-escolar, puder ampliar seu conhecimento acerca do universo dominante e compreender que a transformação não deve ser efeito de um determinismo, mas de um processo consciente.

Cabe ressaltar, ainda, que num levantamento feito por Angelucci et al (2004) as pesquisas sobre fracasso escolar eram apresentadas sob diferentes vertentes. Ora traziam

³ SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n90, p. 77-105. Jan/abril. 2005.

a questão do fracasso como problema psíquico, através da culpabilização da criança e de seus pais; ora como um problema técnico, cuja culpa é do professor; ora como uma questão institucional, trazendo a lógica excludente da educação escolar; ora como uma questão política ligada às relações de poder estabelecidas no interior da escola.

No entanto poucas pesquisas se dedicaram a ouvir os sujeitos que estão diretamente relacionados a este processo. Angelucci et al (2004) afirmam ainda ser um aspecto positivo o aumento no número de pesquisas

a respeito do fenômeno do fracasso escolar que, de fato qualitativas, centram-se no estudo de poucos casos, e têm como material de campo entrevistas com os vários participantes da vida escolar, nas quais eles deixam de ser objetos e passam a sujeitos que participam ativamente da produção do conhecimento que resulta da pesquisa (ANGELUCCI et al, 2004, p. 65).

Diante disso, consideramos que nossa pesquisa pode trazer contribuições significativas, na medida em que buscará dar voz aos alunos através da produção argumentativa oral e escrita, que acreditamos serem instrumentos por meio dos quais seja possível apreender sentidos.

Por essa razão, pretendemos, através da produção de discursos argumentativos (orais e escritos) sobre fracasso escolar, escutar a voz aos alunos, situando-os num universo social mais amplo para compreendermos melhor quais sentidos sobre o fracasso escolar eles produzem e como estes se relacionam.

Desta forma esperamos poder contribuir para o processo de reconhecimento, por parte dos alunos, das identidades de grupos culturais e sociais a que pertencem, que são discursivizados como “minorias”, mas que, na verdade, constituem grande parte da sociedade, que vivem à margem e, portanto, são marginalizados e inferiorizados, bem como na superação dessa imagem de inferioridade internalizada que a falta de reconhecimento acarreta, e que, conforme veremos nas análises, está muito presente no imaginário dos alunos da rede pública de ensino.

Vale ressaltar que o reconhecimento aqui é entendido como um dos mecanismos que formam nossa identidade. Sendo assim, “o não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (TAYLOR, 1998, p. 45).

Ademais, o carácter dialógico da condição humana é que possibilita compreendermos a estreita relação entre identidade e reconhecimento. Em outras

palavras, “tornamo-nos em verdadeiros agentes humanos, capazes de nos entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades, quando adquirimos linguagens humanas de expressão, ricas de significado” (TAYLOR, 1998, p. 52).

Diante disso, reiteramos nossa preocupação de possibilitar aos alunos, através de nossa pesquisa, que se percebam parte integrante da sociedade e possam assim utilizar a linguagem para discursivizar o fracasso, presente na instituição escolar e, dessa forma, quem sabe, levá-los a compreender melhor os aspectos inerentes ao tema, bem como a lutar contra eles.

CAPÍTULO 2

Argumentação e autoria: percurso histórico e diálogos com a Análise do Discurso

Ensinar é acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante.

(Cecília Meireles)

Como já dissemos na introdução deste trabalho, a argumentação é uma prática discursiva imprescindível na vida das pessoas, uma vez que o ato de argumentar é social. Está presente no dia a dia, “tanto nas relações cotidianas quanto em âmbitos mais amplos, mediados pelo espaço público e as mais diversas instituições que regulam a sociedade” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 179-180). Sendo assim, “a argumentação não é somente uma atividade discursiva da qual os indivíduos eventualmente participam, mas, sobretudo, uma forma básica de pensamento que permeia a vida cotidiana” (LEITÃO, 2011, p. 14).

No entanto não entendemos argumentação apenas como um encadeamento lógico e sistemático de premissas e enunciados a fim de persuadir, mas como um espaço discursivo que os sujeitos podem e devem ocupar. Sendo assim, neste capítulo não queremos apresentar técnicas de como argumentar bem, mas refletir sobre a argumentação como um direito do sujeito, pois conforme Pacífico (2016a, p. 191) “ter o direito de argumentar deve ser o ponto de partida para tratar-se das questões relativas à argumentação”.

A autora defende a ideia do direito à argumentação a partir da leitura do texto “O direito à literatura” de Antonio Candido, no qual o autor, partindo do pressuposto de que direitos humanos são “aquilo que consideramos indispensável para nós e também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172), defende que ter acesso à literatura é um direito humano tal e qual o direito a bens fundamentais como moradia, alimentação, saúde e educação. Partindo dessa premissa, Pacífico defende, então, que a argumentação seja entendida também como um direito humano, “direito este que deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social” (PACÍFICO, 2016a, p. 192).

Concordamos com a autora e defendemos também que, para que a argumentação ocorra, é fundamental instaurar-se em sala de aula o discurso polêmico (ORLANDI, 2011 [1983]), pois é ele que permite a disputa de sentidos e o controle da polissemia, possibilitando que o sujeito-aluno se posicione como autor de seu dizer.

Dessa forma, podemos afirmar que, para nós, argumentação e autoria são campos discursivos que se entrelaçam, uma vez que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (ORLANDI, 2012 [1996], p. 70). E é exercendo a prática da argumentação que tal sujeito pode se sentir no “direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade” (PACÍFICO, 2016a, p. 192), ou seja, é argumentando que o sujeito se torna autor.

Sendo assim, buscaremos, neste capítulo, refletir sobre argumentação e autoria, historicizando sentidos e mostrando a relação intrínseca entre esses campos discursivos, bem como a importância deles em sala de aula.

2.1. Argumentação e autoria em discurso

Sendo a argumentação um conceito tão caro à nossa pesquisa, apresentaremos, nesta seção do presente capítulo, um pouco do contexto histórico em que se deram os primeiros estudos sobre argumentação, partindo da filosofia grega, passando por Perelman e Olbrechts-Tyteca para, então, buscarmos uma aproximação com a AD pecheuxtiana. Vale ressaltar, no entanto, que poucos são os estudos publicados sobre a argumentação do ponto de vista da Análise do Discurso Pecheuxtiana, dos quais destacamos os trabalhos de Pacífico (2002, 2016a) e Piris (2016).

O leitor pode pensar “se o objetivo desta seção é buscar uma aproximação entre argumentação e AD pecheuxtiana por que, então, trazer os filósofos pré-socráticos, Aristóteles, Perelman e Olbrechts-Tyteca, teóricos que não são da Análise do Discurso?” Para responder tal questionamento é importante ressaltar que todo discurso, ainda que aparentemente inédito ou inovador, é fruto de discursos anteriormente já produzidos (interdiscurso); nas palavras de Pêcheux (1990 [1969], p. 77), “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria prima”.

Por ser assim, consideramos de extrema relevância retornar um pouco à história da argumentação para, posteriormente, tentarmos compreender melhor a relação entre

argumentação, autoria e discurso visando a contribuir para os estudos que buscam aproximar argumentação e AD pecheuxtiana.

Historicamente, os estudos de como convencer, ou seja, de quais argumentos são mais eficazes, preocupam a humanidade desde a Antiguidade, o que leva ao surgimento da retórica, na Grécia, entre os séculos V e IV AC. De acordo com Zoppi-Fontana (2010), vários fatores são apontados para o surgimento da retórica, porém o que prevalece na opinião dos autores é sua ligação ao caráter político, de substituir a violência pelo convencimento, ou seja, “o exercício público da palavra com fins persuasivos na prática da democracia direta na ágora ateniense” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 180).

Também para Fiorin (2015, p. 9) o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade nas primeiras democracias e à necessidade de se resolver todas as questões não mais pela força, mas pela palavra e pelo convencimento.

Um dos aspectos que propiciou o surgimento da filosofia e, posteriormente, da retórica, foi a passagem do pensamento mítico para o pensamento científico ou racional, que Zoppi-Fontana (2010) chama de laicização do discurso, e que segundo a autora, “se dá conjuntamente com o processo de laicização das relações sociais e das instituições políticas nas sociedades ocidentais da Antiguidade” (p. 181), permitindo à tal sociedade passar da ordem do mito para a ordem da razão.

Vale lembrar que o pensamento mítico era a forma pela qual o povo explicava aspectos essenciais da realidade em que viviam. Tal pensamento era expresso por meio das lendas e narrativas míticas que faziam parte da tradição cultural e folclórica como forma de explicar a realidade apelando ao sobrenatural, ao mistério, ao sagrado, à magia, a algo exterior, divino. Para Rezende (2005, p. 16), a explicação pelo mito tem a força do sagrado: “Quando o mito fala, é como se Deus falasse – e com Deus não se discute”.

No entanto numa sociedade laicizada, como a grega do século VI AC, o mito perde força e surge a necessidade de outras explicações. Surgem, então, as explicações filosóficas.

Tales de Mileto, no séc. VI AC, é o precursor do pensamento filosófico-científico, que nasce basicamente da insatisfação com o tipo de explicação do real encontrado no pensamento mítico que esbarra no inexplicável, na impossibilidade do conhecimento. Assim os primeiros filósofos vão buscar explicação no mundo natural,

baseada essencialmente em causas naturais, a chave da explicação do mundo de nossa experiência estaria agora no próprio mundo.

Segundo Chauí (2002), as condições históricas que tornaram possível o nascimento da filosofia grega foram, entre outras, o desaparecimento da sociedade patriarcal e o surgimento das cidades livres e organizadas por leis. Nesse contexto, o filósofo aparece não como um sacerdote ou um mago ligado à religião, mas como um pensador, um homem político.

De acordo com Marcondes (2010, p. 23-24), a principal contribuição desses primeiros pensadores, também chamados de “filósofos pré-socráticos”, ao desenvolvimento do pensamento filosófico-científico, encontra-se num conjunto de noções que tentam explicar a realidade e “constituem o ponto de partida de uma visão de mundo que, apesar das profundas transformações ocorridas, permanece parte de nossa maneira de compreender a realidade ainda hoje”. Isso quer dizer que podemos reconhecer nesses pensadores as raízes de conceitos constitutivos de nossa tradição filosófico-científica. Tais noções segundo o autor (MARCONDES, 2010, p. 24-28) são:

✓ A **physis**: a noção de natureza, “a chave da compreensão da realidade natural encontra-se nesta própria realidade e não fora dela”.

✓ A **causalidade**: explicar é relacionar um efeito a uma causa que o antecede e o determina, é tomar um fenômeno (natural) como efeito de uma causa. No entanto a explicação causal possui um caráter regressivo, ou seja, explicamos sempre uma coisa por outra e há assim a possibilidade de se ir buscando uma causa anterior, o que invalidaria o próprio sentido da explicação, assim, mais uma vez, a explicação levaria ao inexplicável, a um mistério, como no pensamento mítico.

Para evitar que isso aconteça surge a necessidade de se estabelecer uma causa primeira, a **arqué** (elemento primordial): ponto de partida para todo o processo filosófico. Vale destacar que “diferentes pensadores buscaram eventualmente diferentes princípios explicativos”, como por exemplo, Tales de Mileto, a água; Anaxímenes e Anaximandro, o ar; Heráclito, o fogo; Demócrito, o átomo e Empédocles, os quatro elementos (terra, água, ar e fogo), tese retomada depois por Platão. De acordo com Marcondes (2010, p. 26),

A importância da noção de arqué está exatamente na tentativa por parte desses filósofos de apresentar uma explicação da realidade em um sentido mais profundo, estabelecendo um princípio básico que permeie toda a realidade, que de certa forma a unifique, e que ao mesmo tempo seja um elemento natural. Tal princípio daria

precisamente o caráter geral a esse tipo de explicação, permitindo considerá-la como inaugurando a ciência.

✓ O **cosmo**: o universo racionalmente ordenado encerra a ideia de ordem, harmonia e beleza. Cosmo é, portanto, um mundo natural ordenado de forma racional (razão significando a existência de princípios e leis que regem, organizam essa realidade), uma ordem hierárquica em que certos elementos são mais básicos e se constitui de forma determinada, tendo a causalidade como lei principal. É essa racionalidade que torna possível o entendimento, a compreensão humana acerca do real.

Chegamos, portanto, a duas noções que nos despertam mais o interesse nesse trabalho, pois se aproximam dos nossos objetos de estudo (discurso e argumentação), são eles: o *logos* e o caráter crítico.

✓ O **logos**: *logos* significa discurso. O *logos* enquanto discurso difere do *mythos* uma vez que é uma explicação, em que razões são dadas. É nesse sentido que o discurso dos primeiros filósofos, que explica o real por meio de causas naturais, é um *logos*. O *logos*, portanto, é um discurso racional argumentativo, em que as explicações são justificadas e estão sujeitas à crítica e à discussão. Daí deriva o termo "lógica".

✓ O **caráter crítico**: um dos aspectos mais fundamentais do saber, constituído nessas primeiras escolas filosóficas, é seu caráter crítico. As teorias não eram apresentadas de forma dogmática, não eram apresentadas como verdades absolutas e definitivas, mas como passíveis de serem discutidas, de suscitarem divergências, de permitirem formulações e propostas alternativas. Uma formulação poderia ser contraposta a outra desde que as propostas divergentes pudessem ser justificadas, explicadas e fundamentadas, e desde que também pudessem ser submetidas à crítica.

Podemos dizer que já temos aí um “embrião” das teorias da argumentação, embora elas sejam desenvolvidas mais tarde pelos sofistas e por Aristóteles, com sua Retórica, “considerada como a primeira reflexão sistemática, teórica e prática, desenvolvida sobre a arte oratória e as técnicas de persuasão” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 186).

Vale ressaltar, ainda, que Sócrates inaugura a filosofia clássica, trazendo a problemática ético-política para a discussão filosófica, superando a questão da natureza como ponto central. Contemporâneos de Sócrates, os sofistas compartilhavam do interesse por essa problemática, embora com visões diferentes das dele.

Os sofistas eram mestres de retórica e oratória. Percorriam as cidades-estado fornecendo sua técnica e ensinamentos aos governantes e políticos em geral. E, segundo

Zoppi-Fontana (2010), durante séculos os sofistas carregaram o estigma de “mercenários da palavra”, pois vendiam os conhecimentos sobre as técnicas argumentativas. Para a autora, os sofistas colocavam “com uma força extrema a tese da convencionalidade da linguagem e do estatuto contingente da realidade social, enquanto produto do agir humano” (p. 184). A consequência disso é o enfraquecimento e a relativização da noção de Verdade e Essência como fundamento da linguagem, “o que permite introduzir a dimensão do agir humano na construção do social e na decisão dos rumos da cidade-Estado (*polis*)” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 184). Sendo assim,

Dominar as técnicas argumentativas se coloca como condição necessária, embora não suficiente, da ação política, e desta maneira, na concepção dos sofistas, o ensino-aprendizado dessas técnicas contribui para o exercício da democracia, ao colaborar com a formação de cidadãos aptos ao debate da coisa pública. (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 184).

No entanto a ruptura do vínculo da linguagem com a realidade, que lhe serviria de fundamento ontológico, permite “significar além da função referencial e provocar a adesão do interlocutor além da razão” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 184), e abre espaço, assim, para o estudo das figuras de linguagem (tropos) como forma de mobilizar as emoções (*pathos*) em favor de uma tese defendida.

Vale destacar, porém, de acordo com Marcondes (2010), que o que nos resta dos textos dos sofistas são fragmentos, citações, testemunhos que nos chegaram através de Platão e Aristóteles, seus principais adversários, que “pintaram um retrato bastante negativo desses pensadores. Os próprios termos ‘sofista’ e ‘sofisma’ acabaram por adquirir uma conotação fortemente depreciativa, embora ‘sofista’, inicialmente, significasse tão somente ‘sábio’” (MARCONDES, 2010, p. 43).

De acordo com Fonseca (2004), apesar de os sofistas se interessarem por questões morais, filosóficas e políticas, eles têm como objetivo essencial o ensino da retórica, “é assim que, servindo-se de argumentos ilusórios, enganosos, emprega todo o seu esforço em criar a persuasão, sem o cuidado de ostentar uma convicção racional sobre o fundamento das coisas” (FONSECA, 2004, p. 102).

Por essa razão, Aristóteles considera que os sofistas fazem um uso arbitrário e manipulativo da retórica e oratória, sendo assim, desenvolverá sua Retórica no sentido de sistematizar

os elementos centrais do discurso retórico capazes de produzir o efeito persuasivo visado por este discurso, isto é, o recurso a metáforas e outras figuras de linguagem, enfatizando entretanto a retórica por seu caráter argumentativo e não se restringindo apenas à produção de uma

emoção, aproximando-se assim da dialética. (discutida no tratado dos *Tópicos*, parte da Lógica). A argumentação retórica difere da demonstração científica, já que suas premissas não se baseiam em um conhecimento verdadeiro, podendo ser da ordem da opinião (MARCONDES, 2010, p. 77).

Vemos, assim, que Aristóteles retoma a distinção platônica entre crença e ciência. Opondo o Verdadeiro, próprio do campo da Ciência, ao Verossímil, próprio do campo da Retórica. Segundo Zoppi-Fontana (2010, p. 186), “esta distinção permite opor a demonstração à argumentação, o que implica a oposição entre necessidade e aceitabilidade/razoabilidade da conclusão de um raciocínio”. A partir desta distinção podemos entender melhor também a oposição entre o convencimento e a persuasão, sendo o primeiro “definido pela sua necessidade formal e seu apelo à razão”, enquanto a segunda é “definido pela sua contingência e sua dependência da adesão do auditório” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 186).

Para Aristóteles, a oposição se dá entre raciocínios analíticos, próprios do campo da lógica e da matemática, que apelam à universalidade da Razão, e raciocínios dialéticos, cujas premissas não são necessárias, e por isso se apoiam em opiniões, geralmente aceitas, próprias do campo da argumentação, pois uma vez que esta sustenta seu funcionamento na opinião,

precisa mostrar as teses defendidas como prolongações razoáveis das premissas geralmente aceitas pelo auditório visado, o que implica na necessidade de persuadi-lo a partir de argumentos eficazes e da apresentação favorável da figura do próprio orador (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 186)

Vale lembrar que a Retórica era considerada como verdadeira arte, baseada na dialética e articulada com a política, e por isso digna de ser ensinada. Já a lógica constituía um saber instrumental de importância metodológica e não uma ciência, uma vez que todos os saberes ou conhecimentos pressupõem algum tipo de lógica.

Segundo Fiorin (2015), Aristóteles divide os raciocínios em necessários e preferíveis. Os raciocínios necessários pertencem ao campo da Lógica, são aqueles “cuja conclusão decorre necessariamente das premissas” (p. 17), ou seja, sendo verdadeiras as premissas, a conclusão necessariamente será verdadeira, já os raciocínios preferíveis são os estudados pela retórica e são “aqueles cuja conclusão é possível, provável, plausível, mas não necessariamente verdadeiras, porque as premissas sobre as quais ela se assenta não são logicamente verdadeiras”.

Sendo assim, “os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (FIORIN, 2015, p. 19).

Nesse sentido, Aristóteles afirmará que a Retórica é a contraparte da Dialética, pois ambas dizem respeito às coisas que se situam no horizonte geral dos indivíduos, mas não estão sob o domínio de nenhuma ciência determinada (ARISTÓTELES, 2013, p. 39). Aristóteles dirá ainda que todos se servem da retórica e da dialética, pois todos procuram “discutir e sustentar teses, realizar a própria defesa e a acusação dos outros” (p. 39), no entanto, as pessoas o fazem com ou sem método. E que indagar-se sobre a razão de alguns obterem êxito de uma ou de outra maneira é a função de uma arte, nesse caso, a arte da Retórica.

Por isso o filósofo se dedicará a expor o método da Retórica, ou seja, buscará desenvolver os meios de persuasão, pois segundo ele, a função da retórica “não é simplesmente atingir a persuasão, mas discernir os meios de persuasão em cada caso” (ARISTÓTELES, 2013, p. 44). Aristóteles dirá que há três meios de obter persuasão, são eles: a necessidade de raciocinar logicamente, compreender costumes e virtudes, e conhecer as emoções, sua natureza, suas causas e o meio pela qual são despertadas.

O autor vai afirmar ainda que os meios retóricos de demonstração real ou aparente são os mesmos da dialética: a indução, o silogismo e o silogismo aparente. No entanto as deliberações e indagações feitas no exercício da retórica dizem respeito às nossas ações, e, portanto, têm um caráter contingente e raramente são determinadas pela necessidade. Por isso, “entre as proposições que servem de base para os silogismos retóricos, são poucas as necessárias; em geral, os fatos que constituem o objeto dos julgamentos e das decisões podem admitir a possibilidade alternativa de uma diferente solução” (ARISTÓTELES, 2013, p. 49).

Assim o autor apresenta a noção de *entimema* que, de acordo com Zoppi-Fontana (2010, p. 49), “está na base da argumentação retórica e sua eficácia depende da força consensual da premissa subtendida”. O funcionamento do *entimema* simula um raciocínio dedutivo, no entanto ele aparece sob a forma de um silogismo incompleto, em que uma das premissas é considerada conhecida pelo auditório.

Sendo assim, para conseguir a adesão do auditório e obter sucesso na argumentação, é preciso que o orador forneça, através dos argumentos apresentados, provas aceitáveis que permitam inferir a validade das teses defendidas. Aristóteles apresentará dois tipos de provas: as Provas extra-técnicas: elementos preexistentes

indiscutíveis (confissões sobre tortura, textos bíblicos) e as Provas técnicas: produzidas pelo orador através do domínio das técnicas retóricas: imagem do próprio orador, as emoções do auditório e a organização textual da argumentação e sua estrutura (*logos*).

O filósofo apresentará ainda três gêneros retóricos (deliberativo, demonstrativo e forense), cujo elemento em comum “é o caráter público dos espaços institucionais e o auditório coletivo” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 191). O discurso deliberativo estava relacionado com o espaço da Assembleia do povo, em que o objetivo do orador é persuadir o auditório da pertinência e de validade de determinada tese referente à vida política da cidade, tem a ver com o futuro ou com coisas a serem realizadas. No demonstrativo ou epidíctico, o essencial é o presente e seu objetivo era reforçar ou enfraquecer determinados valores. Já o judiciário ou forense se referia ao espaço do Tribunal, o objetivo do orador era inclinar os membros do Júri a favor de determinado julgamento, e, portanto, diz respeito a fatos passados. Nas palavras de Aristóteles (2013, p. 53):

O discurso deliberativo nos induz a fazer ou a não fazer algo. Um destes procedimentos é sempre adotado por conselheiros sobre questões de interesse particular, bem como por indivíduos que se dirigem a assembleias públicas a respeito de questões de interesse público. O discurso forense comporta a acusação ou a defesa de alguém; uma ou outra tem sempre que ser sustentada pelas partes em um caso. O discurso demonstrativo ocupa-se do louvor ou da censura de alguém.

Como dissemos, as emoções/paixões do auditório são elementos fundamentais para a Retórica, pois “são as causas das mudanças nos nossos julgamentos” (ARISTÓTELES, 2013, p. 122). Para Zoppi-Fontana (2010, p. 189) “a provocação de determinados estados emocionais no auditório através, entre outros, da apresentação de argumentos axiológicos que mobilizem os principais valores (positivos ou negativos) da sociedade é crucial para assegurar a persuasão”, no entanto esse estudo das emoções e dos valores, será deixado de lado na Nova Retórica, que se concentrará, segundo a autora, “no estudo do *ethos* e do *logos* a partir do horizonte normativo ideal representado pela figura do auditório universal” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 189).

Daremos um salto na cronologia para nos dedicarmos ao campo da argumentação e da retórica no século XX, especialmente por meio da Nova Retórica de Perelman.

De acordo com Plantin (2008), na virada do século XIX para o século XX, a retórica é duramente criticada e eliminada do currículo da universidade republicana,

pois é acusada de não ser uma disciplina científica. Vale lembrar que, nessa época, temos a ascensão de uma visão laica e positivista da ciência e da sociedade – “Diante das descobertas positivistas da pesquisa histórica, nenhuma posição fundada no bom senso, no consenso, na opinião, na *doxa* ou nos lugares comuns pode ser seriamente sustentada” (PLANTIN, 2008, p. 13).

Diante disso, “a retórica está cientificamente invalidada como método por ser incapaz de produzir o saber positivo” (PLANTIN, 2008, p. 19). Já a lógica, ao se tornar formal, passa a ser um ramo da matemática e não é mais definida como “uma arte de pensar capaz de reger o bom discurso em língua nacional” (*idem*, p. 19) e os estudos de argumentação migram para o direito e para a teologia.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, os estudos de argumentação voltam a ser amplamente desenvolvidos, em francês, inglês e alemão. Em 1958, são publicadas duas obras que marcariam tais estudos sobre argumentação: “Os usos do argumento”, de Stephen E. Toulmin, e “Tratado da Argumentação – a nova retórica” de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

O modelo de Toulmin, segundo Plantin (2008, p. 25), “fornece uma excelente representação do ‘modelo da argumentação monologal’, constelação de enunciados ligados em um sistema e que dão ao discurso uma forma de racionalidade”. Segundo Amossy (2008, p. 132) nessa perspectiva, “a argumentação aparece como um encadeamento de proposições lógicas que temos de debrear da língua natural que as veicula e disfarça, simultaneamente”. Sendo assim, o modelo de Toulmin reduz a argumentação a uma ordenação de fatos, que não considera a dimensão linguística da argumentação, tão cara a nós, analistas do discurso.

O “Tratado da argumentação”, de Perelman e Olbrechts-Tyteca é pioneiro na tentativa de resgatar a retórica pela aproximação com a dialética, e por introduzir os conceitos de auditório interno e universal. Para Zoppi-Fontana (2010, p. 192) é uma obra que se propõe como “uma reflexão sobre o funcionamento da argumentação nos discursos proferidos com fins persuasivos e uma sistematização das técnicas argumentativas que contribuem para a persuasão”.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958], p. 1) afirmam que “a publicação de um tratado consagrado à argumentação e sua vinculação a uma velha tradição, a da retórica e da dialética gregas, constituem uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes”, visão que segundo os autores marcou a filosofia ocidental nos últimos séculos.

Os autores vão dizer, ainda, que não se delibera, ou seja, não é necessário argumentar, quando a solução é necessária ou evidente, e definem, então, o campo da argumentação como “o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 1). Criticam a ideia de evidência, como característica da razão, e a noção de prova concebida como redução à evidência. E afirmam que o objeto da teoria por eles postulada “é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (*idem*, p. 4, grifo dos autores); entretanto esclarecem que a adesão dos espíritos é variável e que, por isso, não se limitarão a “um grau particular de adesão”, nem a identificar evidência e verdade.

Outra inovação trazida por esses autores é a análise de textos impressos, pois, segundo eles, a importância moderna da argumentação escrita não possibilita que eles se concentrem apenas ao exame da técnica do discurso oral. Porém eles afirmam que a técnica do discurso oral difere da escrita, o que nos indicia uma aproximação relativamente à teoria da Grande Divisão⁴ de Walter Ong, na qual se conhece que, segundo Tfouni (2010), para alguns autores os usos orais e escritos seriam separados, isolados, por possuírem características próprias: no oral, “um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo” e no escrito, “um raciocínio abstrato, descontextualizado, lógico” (TFOUNI, 2010, p. 35), visão duramente criticada por Tfouni.

Todavia Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam também que todo discurso, seja oral ou escrito, dirige-se a um auditório, mas que no caso da escrita,

a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 7).

Arriscamo-nos a dizer que aqui encontramos uma pequena aproximação com algumas ideias da Análise do Discurso, uma vez que, para essa teoria, as condições de produção do discurso englobam “o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar social que ocupam para produzir o discurso, a imagem que fazem de si, do outro e do referente envolvidos na produção do discurso” (PACÍFICO, 2002, p. 11).

⁴ Também conhecida como teoria da Grande Divisa, optamos por adotar aqui o termo Grande Divisão conforme aparece na obra de Street (2014) traduzida por Marcos Bagno, edição utilizada por nós neste trabalho.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 8) afirmam que “mudando o auditório, a argumentação muda de aspecto” e que, por isso, é preciso levar em conta a qualidade dos espíritos que cada argumentação consegue convencer. Contudo “as mesmas técnicas de argumentação se encontram em todos os níveis, tanto no da discussão ao redor da mesa familiar como no do debate num meio muito especializado”.

E, por essa razão, o tratado versará apenas sobre recursos discursivos usados para obter a adesão dos espíritos, pois embora existam outras formas, tais como as que são baseadas em crenças sólidas, que são admitidas sem prova, o que interessa a eles é a utilização da argumentação, que se torna inevitável nos casos em que “tais provas são discutidas por uma das partes, quando não há acordo sobre seu alcance ou sua interpretação, sobre seu valor ou sua relação com os problemas debatidos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 8).

Segundo Plantin (2008, p. 47), ao trazer para primeiro plano a questão da adesão dos espíritos, o “Tratado da argumentação” retoma “um elemento essencial da definição tradicional da retórica como desencadeadora de persuasão”, as noções de persuasão e convicção, o que permite a Perelman, de acordo com Zoppi-Fontana (2010, p. 192), “distinguir o ato de convencer do ato de persuadir, sem lançar mão do conceito de Verdade, que ele reserva para a demonstração”.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) mostrarão que persuadir e convencer podem ter diferentes sentidos, “para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação.”, enquanto “para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir” (p. 30), sendo assim os autores recusam-se a adotar tais distinções e propõem uma noção que daria conta de um matiz apreensível: “chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (p. 31).

E mostram como o matiz entre os termos convencer e persuadir são imprecisos, pois dependem do auditório ao qual são dirigidos, uma vez que “a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 33).

Os autores vão dizer, ainda, que é a natureza do auditório ao qual alguns argumentos são submetidos que determina o aspecto, caráter e alcance das argumentações. Sendo assim “o estatuto de um auditório varia conforme as concepções

que se têm” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 38). Para eles, são três as espécies de auditórios:

O primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, que chamaremos de auditório *universal*; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo *interlocutor* a quem se dirige; o terceiro, enfim, constituído pelo *próprio sujeito*, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 34, grifo dos autores).

Ao apresentarem o conceito de auditório universal, os autores fazem a seguinte ressalva: “toda argumentação que visa somente um auditório particular oferece um inconveniente”, o de que o orador pode adaptar-se ao modo de ver de seus ouvintes e assim usar argumentos que ouvintes com visão opostas daqueles derrubariam facilmente. Isso é ainda mais notável nos casos em que o auditório é heterogêneo, pois

nada mais fácil, para o adversário, do que voltar contra o seu predecessor imprudente todos os argumentos por ele usados com relação às diversas partes do auditório, seja opondo-os uns aos outros para mostrar a incompatibilidade deles, seja apresentando-os àqueles a quem não eram destinados (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 35).

Assim eles mostram a fraqueza dos argumentos aceitos somente por auditórios particulares e o valor daqueles que possuem aprovação unânime, ressaltando que “o valor dessa unanimidade depende do número e da qualidade dos que a manifestam, sendo o limite atingido, nessa área, pelo *acordo do auditório universal*” (*idem*, p. 35).

Os autores advertem ainda que a universalidade e a unanimidade não dizem respeito a um fato experimentalmente provado, mas a algo que o orador imagina, ou seja, à ideia que o orador tem de um auditório universal, em que aqueles que não participam dele são desconsiderados. Sendo assim,

O auditório universal é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de que tem consciência. Assim, cada cultura, cada indivíduo tem sua própria concepção do auditório universal, e o estudo dessas variações seria muito instrutivo, pois nos faria conhecer o que os homens consideram, no decorrer da história, *real, verdadeiro e objetivamente válido* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 34, grifo dos autores).

De acordo com Zoppi-Fontana (2010), uma das críticas feitas por Plantin à ideia de auditório universal é que, por se tratar da imagem que o orador produz sobre o auditório, ao qual se destina a argumentação, “a participação do auditório na configuração processual do texto argumentativo seria mínima e seu papel seria passivo”,

além de “desconsiderar as emoções e paixões do auditório, enquanto elementos fundamentais para a eficácia de uma argumentação” (ZOPPI-FONTANA, 2010, p. 194).

Vale ressaltar que a também noção de auditório de elite apresentada por Perelman e Olbrechts-Tyteca nos chama a atenção, pois acreditamos estar contida nela, embora não fosse o objeto de estudo dos autores, a noção de ideologia, enquanto mecanismo de difusão da cultura dominante. O auditório de elite é aquele no qual há o apelo aos bons, aos crentes, aos homens que têm a graça. Sendo assim,

o auditório de elite é considerado o modelo ao qual devem amoldar-se os homens para serem dignos desse nome; o auditório de elite, cria, então, a norma para todo o mundo. Nesse caso, a elite é a vanguarda que todos seguirão e à qual se amoldarão (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 38).

Sobre os efeitos da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) vão dizer que uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade da adesão dos espíritos, “de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno” (p. 50). E vão acrescentar ainda que “a intensidade da adesão, visando à ação eficaz, não pode ser medida pelo grau de probabilidade conferido à tese aceita, mas, antes, pelos obstáculos que a ação supera, pelos sacrifícios e escolhas que ela acarreta e que a adesão permite justificar” (p. 55).

Em seguida, os autores discorrerão sobre a argumentação em cada um dos gêneros retóricos, retomados de Aristóteles, deliberativo, judiciário e epidíctico, focando mais neste último, dizendo que o gênero epidíctico, por dizer respeito ao elogio ou à censura, portanto de valores, ficou desagregado da retórica e foi englobado pela prosa literária por muitos séculos. No entanto Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) acreditam que “os discursos epidícticos constituem uma parte central da arte de persuadir, e a incompreensão manifestada a seu respeito resulta de uma concepção errônea dos efeitos da argumentação”, pois “por reforçar uma disposição para a ação ao aumentar a adesão aos valores que exalta, que o discurso epidíctico é significativo e importante para a argumentação” (*idem*, p. 54). Sendo assim,

Não receando a contradição, nele o orador transforma facilmente em valores universais, quando não em verdades eternas, o que, graças à unanimidade social, adquiriu consistência. Os discursos epidícticos apelarão com mais facilidade a uma ordem universal, a uma natureza ou a uma divindade que seriam fiadoras dos valores incontestes e que são julgados incontestáveis. Na epidíctica, o orador se faz educador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 57).

A partir disso, os autores discorrerão sobre educação e propaganda, dizendo que “enquanto o propagandista deve granjear, previamente, a uma audiência de seu público, o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela e, como tal, usufrui um prestígio devido as suas funções” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 58). Dessa forma, tanto no gênero epidíctico, quanto na educação, a discordância e a controvérsia são vistas com certa desconfiança, uma vez que “a comunhão em torno dos valores é uma finalidade que se persegue” (*idem*, p. 59).

Já para nós, na área da Análise do Discurso, o que leva a essa busca pela “ordem universal”, por valores incontestáveis na educação, são as formações imaginárias e ideológicas que permeiam a escola. Lembrando que tais formações imaginárias levam a uma naturalização dos sentidos ou a um apagamento dos efeitos da ideologia, sendo assim, é por meio da ideologia dominante que se constrói o imaginário sobre o lugar que o professor deve ocupar, ou seja, o lugar do detentor do saber, que não deve ser questionado.

Defendemos, porém, que é possível romper com esse imaginário por meio da argumentação, não uma argumentação baseada em regras ou sistemas rígidos, pautados pela lógica, mas uma argumentação por meio da qual circule o discurso polêmico, em que professor e alunos possam “disputar” os sentidos preestabelecidos e duvidar deles. Pois conforme afirma Pacífico (2016a, p. 192)

é na escola que o sujeito pode e deve conhecer as relações desiguais de poder implicadas nas práticas argumentativas para poder exercer seu poder de argumentar, para poder encontrar nos discursos, os espaços para argumentação.

Como dissemos no início deste capítulo, no campo da AD pecheuxtiana, destacamos os estudos de Pacífico (2012) sobre argumentação. Segundo a autora, “a argumentação faz parte da vida do homem e está relacionada à relação de poder que se estabelece, em determinado momento, entre as classes sociais, isto é, sempre haverá quem argumente e quem ‘é argumentado’” (p. 43), além disso, para que haja argumentação é necessário que se instaure a polissemia, e o discurso polêmico (ORLANDI, 2011 [1983]), que para Pacífico (2012) é entendido como aquele que “permite a disputa, considera a ação e a reação dos interlocutores, enfim, possibilita o movimento do sujeito na construção do seu discurso” (p. 48), é que possibilita que o sujeito ocupe “um lugar que lhe permita olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca disso”. (PACÍFICO, 2012, p. 49).

Entretanto, alguns trabalhos (MORALES DA SILVA, 2015; LEMES, 2013; RONCONI, 2015) já nos mostraram que a escola não costuma trabalhar com os diferentes sentidos possíveis para o discurso, uma vez que a instituição escolar se pauta pelo que Orlandi (2011 [1983]) chama de discurso autoritário.

De acordo com a autora, o funcionamento do discurso pode ser analisado segundo uma tipologia que se dá conforme a relação dos interlocutores com o objetivo discursivo, fazendo com que predomine, no processo de constituição dos sentidos, o discurso lúdico, o discurso polêmico e/ou o discurso autoritário.

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando) (ORLANDI, 2011 [1983], pp. 15-16, grifos do autor).

Sendo a escola o lugar legítimo em que se dá a aquisição da escrita, defendemos que, para que o sujeito ocupe a posição de autor, é preciso que se instale o discurso polêmico em sala de aula, pois, segundo Pacífico (2002, p. 49), é ele que permite “ao sujeito ocupar um outro lugar que não aquele ocupado por um ouvinte que recebe ‘informações’, mas sim, um lugar que permita ao sujeito olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca disto”.

Pacífico (2012) considera ainda que a leitura é imprescindível para o ato de argumentar, pois é “através da leitura que o sujeito constrói seu ponto de vista sobre determinado assunto” (p. 49), ou seja, é através da leitura que o sujeito tem acesso ao arquivo.

E entendemos, assim como Pacífico, que, para que o discurso polêmico se instaure, é fundamental um trabalho incessante com a leitura, que permita aos alunos o acesso ao arquivo e, assim, o trabalho com os diferentes sentidos a partir do já-dito, ou seja, do interdiscurso. Pacífico afirma, ainda, que diante da tipologia dos discursos proposta por Orlandi,

podemos dizer que o discurso polêmico permite o exercício da argumentatividade, pois permite a disputa, considera a ação e a reação

dos interlocutores, enfim, possibilita o movimento do sujeito na construção do seu discurso.

Já no discurso autoritário, a argumentatividade não permite a reversibilidade de papéis, este tipo de discurso não permite a discussão, a disputa pelo objeto discursivo, pois os argumentos arrolados são impostos de cima para baixo, numa estrutura hierárquica. Aqui, o sujeito é argumentado (PACÍFICO, 2002, p. 49).

A autora afirma também que o trabalho com o discurso polêmico deveria acontecer desde os anos escolares iniciais, e, nós acrescentaríamos, desde a Educação Infantil, para que o sujeito-aluno esteja preparado para argumentar e, conseqüentemente, ser autor de seu dizer. Lembrando que, para nós, argumentação e autoria estão intimamente relacionadas.

É ainda importante destacar que autor, para nós analistas do discurso, é uma posição ocupada pelo sujeito que se responsabiliza pela organização do sentido e pela unidade do texto, que historiciza seu dizer e que, por meio da repetição histórica (interdiscurso), instaura discursividade. Conforme Orlandi (2012 [1996], p. 68) “a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito”.

A autora faz um contraponto às ideias de Foucault (s/d), para o qual a função-autor “é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” que não se forma espontaneamente, mas “é o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de *razão* que se chama de autor”.

Para Orlandi (2012 [1996], p. 69), “a função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”. Sendo assim, o autor supondo estar na origem do que escreve consegue formular e se constituir numa história de formulações.

Pacífico (2002), partindo do conceito de função-autor de Orlandi, formula os conceitos de *fôrma-leitor* e *função-leitor*. Para a autora (2002, pp. 30-31),

existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de **fôrma-leitor** (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza uma leitura inteligível, (parafrástica) em que o controle do sentido sempre está presente.

Por outro lado, existem analistas de discursos, isto é, sujeitos que assumem a **função-leitor** e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como

dominantes, e sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a **função-leitor** realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

A partir dessa formulação, Pacífico propõe que a escola deixe de impor a fôrma-leitor e crie condições para que o sujeito assuma a função-leitor, proposta corroborada por nós neste trabalho.

Vale destacar que tais conceitos (fôrma e função-leitor) estão intimamente relacionados à questão da paráfrase e da polissemia. Paráfrase entendida aqui como o repetível, e polissemia como “o deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 1993 *apud* PACÍFICO, 2002, p. 26)⁵.

Segundo Pacífico (2016a, p. 192), “o discurso autoritário é aquele em que os interlocutores não podem disputar o objeto discursivo, pois o sentido já está dado e deve ser repetido, esse discurso é o polo da paráfrase”, ou seja, pelo discurso autoritário o sujeito-aluno se mantém na fôrma-leitor, repetindo sentidos cristalizados e não fazendo uso da argumentação para duvidar de tais sentidos, uma vez que não lhe é permitido ocupar o lugar de autor. Já o discurso polêmico é o polo da polissemia, uma vez que ele dá condição para a circulação de múltiplos sentidos, possibilitando a prática da argumentação e a assunção da função-autor.

Não podemos falar em autoria e argumentação sem pensarmos em interpretação, que, segundo Orlandi (2012 [1996]), é um gesto que se dá no espaço simbólico, lembrando que este é marcado pela incompletude e pela relação com o silêncio. Além disso, a interpretação “sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política” (*idem*, pp. 18-19). Desse modo, a interpretação “é o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história” (p. 18).

Sendo assim, não podemos pensar em uma interpretação única, imutável, pois há muitos modos de significar, uma vez que “a linguagem é estrutura e acontecimento, tendo assim de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco)” (ORLANDI, 2012 [1996], p. 12).

Não obstante, sabemos que “sujeito e sentido se constroem junto com o texto, em determinado contexto sócio-histórico”, contexto sócio-histórico entendido como “as relações ideológicas, as oposições, as lutas de classe que perpassam a construção do

⁵ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

discurso e fazem com que o sujeito ocupe determinadas posições para produzir seu discurso, criando, assim, os efeitos de sentido” (PACÍFICO, 2002, p. 4).

Todavia o sujeito, por meio da ideologia, ao interpretar, muitas vezes o faz como se o sentido fosse único e verdadeiro, como se tais “sentidos estivessem na palavra: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui” (*idem*, p. 65). Segundo Orlandi (2012 [1996], p. 67),

A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo).

Dessa forma, a interpretação se faz entre o arquivo e o interdiscurso, sendo que, no âmbito do arquivo, a repetição se congela; já no do interdiscurso, ela encontra a possibilidade de o sentido vir a ser outro. Assim a interpretação é a possibilidade de trabalhar com a paráfrase e a polissemia, num movimento de contradição entre o mesmo e o diferente (*idem*, p. 68).

Quando concebemos a língua como materialidade, lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos, passamos a “compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos”, ou seja, os efeitos de sentido (ORLANDI, 2007, p. 21). Segundo Orlandi (2012 [1996], p. 65), “uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais”. Lembrando que condições de produção englobam também as condições histórico-sociais em que se dá um discurso.

E é da relação histórica entre as várias formações discursivas que se constituem os diferentes sentidos entre os locutores, ou seja, “a relação com as múltiplas formações discursivas nos mostra que não há coincidência entre a ordem do discurso e a ordem das coisas” (*idem*, p. 21). Sendo assim, os sentidos não são sempre os mesmos, pois sempre podem ser outros, ou seja,

Uma mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos. E é aí que se manifestam a relação contraditória da materialidade da língua e a da história.

Falar em “efeitos de sentido” é, pois, aceitar que se está sempre no jogo, na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos. Daí a presença do equívoco, do sem-sentido, do sentido “outro” e, conseqüentemente, do investimento em “um” sentido (ORLANDI, 2007, p. 21-22).

De acordo com Pacífico (2016b, p. 248), o sujeito é “entendido como uma posição discursiva que o indivíduo, interpelado pela ideologia, ocupa ao produzir sentidos”. E é essa posição ideológica que projeta o indivíduo num jogo de formações imaginárias a partir do qual os sentidos são construídos. Ainda segundo a autora,

Transpondo esse jogo imaginário para o contexto escolar, podemos dizer que temos o seguinte quadro: o sujeito-professor tem uma imagem de si, ocupa seu lugar e dirige-se ao sujeito-aluno, que também ocupa o lugar que o professor projetou para aquele que está na escola para aprender (PACÍFICO, 2016b, p. 249).

Sendo assim, a imagem projetada por ambos na situação educativa influenciará a produção de sentidos em sala de aula.

Nessa situação de interlocução, pode ocorrer que o referente seja disputado pelos interlocutores, como ocorre quando o que funciona é o discurso do tipo polêmico, ou que o sentido seja predeterminado pelo sujeito-professor ou pelo livro didático, e o sujeito-aluno só tenha permissão para repetir o que foi dito, característica do discurso do tipo autoritário (*idem, ibidem*).

Ainda segundo Pacífico (2016b, p. 249) “esse jogo de projeção imaginária pode autorizar, ou não, a assunção da autoria pelos alunos”. Outro fator que pode facilitar ou cercear a assunção da autoria são os meios de controle do poder na escola, tais como normas disciplinares rígidas e utilização de avaliações pedagógicas (internas e externas) com o objetivo de controlar a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor.

Foucault (2009 [1975]) mostra que a disciplina é um mecanismo aparentemente simples que utiliza instrumentos como o olhar, a sanção e o exame de maneira institucionalizada (podemos, aqui, incluir as avaliações escolares) a fim de conseguir o poder através do adestramento dos indivíduos.

Vale lembrar que, muitas vezes, esse “adestramento” ocorre de forma tão sistematizada e arraigada às práticas institucionais que acaba, por meio da Ideologia, ganhando status de algo natural; logo, os sujeitos se tornam disciplinados e não se dão conta do cerceamento de sua liberdade ou vontade própria.

Tais indivíduos não percebem que essas práticas “moralizadoras” são parte de um processo histórico e, por que não dizer, social também, uma vez que através do poder disciplinador se dá, de certa forma, a manutenção do poder social.

Para que essa manutenção ocorra é necessário que se mantenha um esquema de vigilância constante, que vai desde a organização dos espaços até a fiscalização das práticas de ensino. Fiscalização essa que aparece como parte integrante do processo educacional, por exemplo através das avaliações externas. A respeito de tais avaliações, Pacífico (2016b, p. 258) afirma que

O sujeito produz sentidos a partir de uma posição ideológica; porém, a escola e as avaliações externas não consideram o processo de produção dos sentidos e, a partir de seu poder institucional determinam uma única possibilidade do dizer, apagando a constituição sócio-histórica dos sentidos.

Podemos dizer que ainda hoje encontramos muitas dessas ideias e práticas disciplinadoras, presentes no imaginário e no cotidiano das escolas, através da organização das salas (como por exemplo, alunos sentados em fileiras, um atrás do outro) e da aplicação de determinadas atividades e/ou avaliações, que acabam por buscar a homogeneidade entre os educandos, além de outras práticas cotidianas que buscam disciplinar os alunos e silenciar seus dizeres.

Com relação ao desenvolvimento da autoria, observamos que não é dado, nos anos escolares iniciais, espaço para que os alunos possam se colocar como autores de seus próprios dizeres, pois na maioria das vezes eles são “treinados” a fazer reescritas de textos conhecidos, ou a responderem questões parafrásticas do livro didático, que não lhes permitem duvidar e/ou questionar os sentidos já colocados.

Diante dessas práticas, os alunos, muitas vezes, sentem-se controlados e na obrigação de dizer ou escrever o que o professor, o diretor ou coordenador “querem ouvir”, ou a repetir o que eles próprios já leram. E nas poucas vezes em que lhes é dado o direito de argumentarem ou de se posicionarem como autores, eles acabam repetindo ideias de textos já conhecidos, mostrando como o controle dos sentidos já está instaurado em suas práticas como escritores.

De certa forma vimos isso acontecer em nossa coleta de dados. Quando, em nosso projeto de pesquisa, nós planejamos trabalhar com a escrita, construindo um espaço discursivo para que os sujeitos-alunos argumentassem por escrito, nós não pensamos em reproduzir as mesmas condições que a escola costuma oferecer, ou seja, em reforçar o modelo autônomo de letramento, nem tampouco em valorizar a escrita em detrimento da oralidade como a escola, normalmente, faz. Nós objetivávamos romper com esse modelo através da leitura de vários textos e da possibilidade de discussão dos sentidos que emergiriam através dessas leituras, pensávamos que assim os alunos teriam

condições e sentir-se-iam autorizados a argumentar por escrito, criando sentidos novos e posicionando-se criticamente a respeito do fracasso escolar. Porém, paradoxalmente, acabamos observando que, na prática, aconteceu o inverso. Notamos que em nosso *corpus* escrito havia a repetição do modelo dominante que a escola tanto cobra, ou seja, nos textos escritos produzidos pelos sujeito-alunos, o que predominava era a paráfrase. Porém, após o exame de qualificação, ao voltarmos nosso foco de análise também para os textos que os sujeitos produziram oralmente, observamos que a argumentação foi praticada, pois, nos momentos de interpretação e discussão oral, vimos a instauração do discurso polêmico, a possibilidade de disputa dos sentidos com a predominância da polissemia.

Na ocasião da leitura do recorte de “Doidinho”, a professora leu um trecho em que os personagens-alunos relatam apanhar no internato. Com base nessa leitura, a professora questionou as crianças sobre a possibilidade de apanhar para aprender. Foi um momento muito rico em termos de argumentação, pois a maioria dos alunos quiseram disputar os sentidos. Observamos que os sujeitos-alunos se sentiram à vontade para relatar experiências, bem como para interagir com a professora a respeito do assunto, colocando suas opiniões, recorrendo ao arquivo, acessando o interdiscurso, enfim, colocando em ação a prática da argumentação. A seguir, apresentamos, por meio de um recorte do nosso *corpus*, um exemplo desse funcionamento discursivo.

Recorte 7: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

A: “Minha mãe fala, fala e eu não obedço e quando ela bate parece que eu aprendo.”

A: “Eu apanho do meu pai porque eu mereço.”

A: “Eu apanho quando faço arte. A gente apanha e a gente aprende.”

[...]

P: A professora questiona se eles merecem apanhar e muitos dizem que não.

[...]

P: A professora continua questionando: “E as lições, coisas da escola precisa apanhar para aprender?”

Todos foram unânimes na resposta: “Não!”

A professora questionou por que não? E entre várias respostas duas nos chamaram a atenção:

A: “Por causa dos direitos humanos.”

A: “Você vai ser julgada e presa.”

P: Ela então os provoca:

SP: “Mas a mãe também bate, cadê os direitos humanos?”

A: “Elas estão ensinando.”

SP: “mas eu também”.

A: “Mas você não é nossa mãe”; “pra bater tem que ter uma ordem”.

SP: “E onde eu pego essa ordem?”

A: “com a mãe”.

SP: “ah, se a mãe autorizar eu posso?”

A: “Não, porque se eu não quero comigo, não faço com os outros”.

P: A professora pergunta o que são os direitos humanos. E eles respondem que é uma lei. Que as crianças têm direitos especiais.

Observamos, neste recorte, indícios de que a professora instaura o discurso polêmico, pois os sujeitos-alunos podem “enfrentar” a professora, disputar os sentidos, mudando o sentido, até então instaurado por eles mesmos, de que é possível aprender apanhando, dizendo para a professora que ela não pode bater para ensinar, pois, se assim o fizer, será julgada e presa.

Tal disputa de sentido não seria possível caso a relação da professora com os alunos se sustentasse no discurso do tipo autoritário, pois nesse caso, o aluno não poderia questionar a professora e, tampouco, dizer que ela poderia ser julgada e presa, pois para que o discurso autoritário se mantenha é necessário que o sujeito-professor ocupe o lugar de autoridade, de quem detém o saber e o poder dizer, enquanto o sujeito-aluno ocupa o lugar daquele “que está na escola para repetir o que lhe é ensinado” (PACÍFICO, 2016b, p. 249). Contudo percebemos que, por meio do discurso polêmico, alunos e professora puderam disputar os sentidos, o que para nós é fundamental no exercício da argumentação. Aprofundaremos mais essa questão nos capítulos de metodologia e análise.

Como dissemos, embora nosso foco inicial fosse a análise dos textos escritos, não tínhamos como intenção reforçar a dicotomia entre oralidade e escrita, nem tampouco o modelo autônomo de letramento que, segundo Street (2014 [1984], p. 91), trata o letramento “como uma variável independente, supostamente desvinculada de seu contexto social”.

O autor mostra que, dentro do modelo autônomo, a questão central é a preocupação com a técnica: como ensinar a decodificar sinais, como evitar problemas de ortografia, enfim, como transmitir o letramento, centrado na prática da escrita. De acordo com Kleiman (1995, p. 22) no modelo autônomo a escrita é considerada

um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência

interna, que acabem influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação (KLEIMAN, 1995, p.22).

Além disso, tal modelo “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014 [1984], p. 44). Podemos dizer que emerge, desse modelo, a ideia de meritocracia, tão presente no contexto escolar e que vemos refletida nas produções escritas de nosso *corpus*, em que os sujeitos-alunos se culpabilizavam pela não aprendizagem escolar.

No entanto, em contraponto ao modelo autônomo de letramento, temos o modelo ideológico, que se concentra em práticas sociais de leitura, reconhecendo a natureza ideológica delas. Tal modelo “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014 [1984], p. 172). Segundo Kleiman (1995, p. 39)

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Além disso, o modelo ideológico “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento”, bem como “na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada”, ao invés de enfatizar uma “grande divisão” entre elas, tal como no modelo autônomo (STREET, 2014 [1984], p. 44).

O autor faz assim uma crítica à teoria da Grande Divisão, proposta por Walter J. Ong, na qual ele afirmava que os usos orais e letrados da língua seriam separados, isolados por características próprias. Os discursos orais teriam um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo, ou seja, primitivo, concreto, pré-lógico, enquanto o discurso escrito/letrado teria um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Dessa forma, para Street (2014 [1984], p. 187), o letramento não pode ser separado da oralidade

com base seja na coesão, seja na conectividade ou no fato de empregar recursos paralinguísticos em oposição a recursos lexicais. Tampouco se pode sugerir que a língua oral é mais encaixada em situações sociais e em “intercâmbios”, enquanto a escrita permanece

independente e autônoma. A atenção a essas supostas diferenças entre letramento e oralidade, que ajudou a sustentar a crença na grande divisão, mesmo quando seus aspectos mais grosseiros foram rejeitados, pode ser vista agora como um produto da metodologia linguística tradicional e das convenções culturais dos próprios linguistas (STREET, 2014 [1984], p. 187).

Tfouni (1995) também critica a teoria da Grande Divisão, a partir de Street (2014 [1984]), e mostra, através de uma pesquisa realizada com adultos não alfabetizados, que “existem características linguístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, e que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos” (TFOUNI, 2010, p. 51). Podemos, através de trabalhos como o de Street (2014 [1984]) e de Tfouni (2010), compreender que é possível haver autoria em textos orais, fato presente também em nosso *corpus*.

Da mesma maneira, concordamos com Tizzio (2010, p. 22) que “o sujeito pode ocupar a posição de autor mesmo sem saber sobre o escrito, ou seja, mesmo sem ser/estar alfabetizado”. E mesmo o sujeito já alfabetizado pode ocupar o lugar de autor tanto em produções orais quanto em produções escritas, embora nosso *corpus* tenha mostrado a autoria prevalecendo nos discursos orais dos sujeitos-alunos, provavelmente devido ao que Rodrigues (2011, p. 15) aponta sobre o contexto escolar:

no que se refere à leitura e à escrita vamos caindo em uma espécie de inércia, acomodação, uma ausência de deslumbramento; seguida pelo não reconhecimento na/da escola, frequentemente escrevemos para o professor (leitor único cuja atribuição muitas vezes fica restrita a avaliar e julgar o texto), para merecer uma nota e passar de ano, para chegar o mais próximo que pudermos do ideal e do modelo dos autores reconhecidos.

Diante disso, podemos dizer que a necessidade de escrever apenas por “obrigação”, para entregar um texto ao pesquisador, pode ter levado os sujeitos-alunos a se manterem na paráfrase, repetindo sentidos cristalizados e, consequentemente, não argumentando e nem assumindo a função-autor no texto escrito. Tal indício fica marcado na fala dos sujeitos-alunos, como veremos no recorte a seguir:

Recorte 8: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

SP: “Vocês podem escrever o que quiserem?”

A: “Não, sempre tem uma comanda.”

SP: “Mas pode ser criativo num texto?”

P: Eles unanimemente: “Pode!”

SP: “Quem acha que a escola faz odiar escrever?”

A: “Eu amo minha escrita.”

A: “Um texto eu até escrevo, mas perguntas e respostas é muito chato.”

A: “Eu gostava de escrever, mas agora eu não gosto porque tá ficando mais difícil, sempre tem um erro.”

A: “Eu prefiro criar, e não tenho problemas com as perguntas, mas odeio ter que copiar.”

Observamos no recorte acima duas formações discursivas em jogo, uma que valoriza a cópia, interpretação através de perguntas e respostas, ou seja, que exige a paráfrase, muitas vezes representada pelo uso do livro didático em sala de aula e pela exigência da língua culta ou padrão, representada pelas frases “tá ficando mais difícil, sempre tem um erro” e “odeio ter que copiar”. E outra que valoriza o criar, a polissemia e, conseqüentemente, promove a autoria, que aparece na reposta dos sujeitos-alunos sobre a afirmativa da possibilidade de ser criativo num texto e marcada também na resposta “Eu amo minha escrita”.

É importante destacar também que, nesse recorte, a argumentação se faz presente, uma vez que os sujeitos-alunos disputam os sentidos de criar em oposição ao de copiar, posicionando-se contra o ato de copiar e a favor do criar.

Vemos ainda, nesse recorte, indícios de uma prática escolar que valoriza o copiar em detrimento do criar, o que leva os alunos a perderem o interesse em escrever. Além disso, a obrigação de escrever segundo a norma culta ou padrão da língua escrita também acaba por inibir a vontade de escrever, levando o sujeito-aluno a não se sentir mais confortável com a prática da escrita, como vemos em “Eu gostava de escrever, mas agora eu não gosto porque tá ficando mais difícil, sempre tem um erro”.

Segundo Tizzio (2010, p. 25), a escola coloca um abismo para os alunos “separando aquilo que eles conhecem sobre o uso da língua e aquilo que essa instituição espera que seja feito”, o que faz com que deixem de gostar de escrever. De acordo com Bagno (2015, p. 57)

as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós.

O autor ainda afirma que se os professores desenvolverem as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos ao invés de cobrarem que os alunos copiem ou decorem regras gramaticais, eles sentiriam mais confiança e prazer em escrever (BAGNO, 2015, p. 61).

Porém sabemos, a partir de Gnerre (2009, p. 28), que a inserção da gramática normativa na escola e a valorização da língua padrão em nossa sociedade é um elemento privilegiado de poder que mantém uma aparência democrática, pois aparentemente a difusão da variedade linguística de maior prestígio (a língua padrão) visa a diminuir a desigualdade entre os grupos sociais, dando “oportunidades iguais” a todos, afinal “já que existe uma norma para ser ensinada, é bom que todo mundo aprenda esta norma” (*ibidem*). No entanto aqueles que não conseguem empregar tal variedade linguística são discriminados e colocados à margem do processo educativo.

Ainda de acordo com o autor, “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (*idem*, p. 22), pois “pode ser usada para impedir a comunicação de informações a grandes setores da população” (p. 21). Dessa forma, na variedade padrão

São introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado. (GNERRE, 2009, p. 20)

Gnerre (2009, p. 61) afirma também que a ausência ou redução de instrumentos teóricos ou momentos de mediação entre oralidade e escrita é um problema central na alfabetização de crianças e adultos. Para o autor, algumas práticas podem fortalecer ou até mesmo instituir essa mediação entre oralidade e escrita, entre elas:

devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias de tradição oral (*idem, ibidem*).

Concordamos com Gnerre e, de certa forma, buscamos introduzir tais práticas nas salas de aulas onde coletamos nosso *corpus*, obtendo, no discurso oral dos sujeitos-alunos, um material riquíssimo para a análise da argumentação e da autoria, porém, para que víssemos os mesmos resultados também nas produções escritas, seria necessário um trabalho mais prolongado e contínuo com esses alunos, pois

na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, recebemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos (*idem*, p. 62)

Por fim, gostaríamos de citar uma frase que circula na internet, cuja autoria é atribuída a Mahatma Gandhi, e que, a nosso ver, traduz um pouco do que vemos nas escolas: “A prisão não são as grades, e a liberdade não é a rua; existem homens presos na rua e livres na prisão. É uma questão de consciência”.

Fazendo uma analogia, em que a escola opera como prisão e a escrita, como liberdade, podemos dizer que a escola, com suas práticas disciplinadoras e arcaicas, centradas apenas na prática da escrita, acaba por aprisionar os sentidos e tornar a própria escrita um mecanismo de controle e não de liberdade do dizer.

Porém queremos mostrar, com este trabalho, que é possível mudar tal realidade a partir do trabalho com leituras variadas, discussão de ideias e sentidos, enfim, lançando mão do discurso polêmico para escutar os alunos, valorizando o trabalho com a oralidade para levá-los a redescobrir o interesse pela escrita, mostrando que ambas as modalidades de linguagem são importantes para o desenvolvimento da prática da argumentação e da autoria.

CAPÍTULO 3

Percurso metodológico: o caminho percorrido para argumentação e construção de sentidos sobre o fracasso escolar

Mesmo que a rota da minha vida me conduza a uma estrela, nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo.

(José Saramago)

Neste capítulo buscaremos traçar algumas linhas sobre o percurso metodológico que fizemos ao longo deste estudo, especialmente durante a coleta dos textos que constituem nosso *corpus* de análise.

É importante destacar que este trabalho é uma pesquisa de caráter qualitativo, pois conforme afirmam Bogdan e Biklen (*apud* Giorgenon et.al, p. 33)⁶, “a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Sendo assim, conforme já explicitado na introdução, este trabalho tem como objetivo analisar o discurso dos sujeitos-escolares sobre o fracasso escolar, com foco na argumentação e na sua relação com a autoria. Para isso, inicialmente, ambicionávamos analisar textos escritos por alunos que cursam os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas, da cidade de Ribeirão Preto; porém, no decorrer da pesquisa o foco de análise estendeu-se também aos discursos orais desses alunos.

Por se tratar de um trabalho pautado pela Análise do Discurso, a escolha dessas séries/anos não se deu ao acaso, mas por entendermos que seja importante propiciar um ambiente de argumentação já no Ensino Fundamental.

Além disso, os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa também serviram de norte para tal escolha, uma vez que preveem que, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 33).

Destaca-se ainda que ao final do Ensino Fundamental I (5º ano) os alunos devam ser, de acordo com o documento, capazes de utilizar a linguagem oral com eficácia, adequando-a a intenções e situações comunicativas que requeiram o planejamento

⁶ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis. Além de compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, reconhecendo a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos (BRASIL, 1997, p. 78-79).

E ao final do Ensino Fundamental II (9º ano), espera-se que o “aluno amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso”, bem como trocar “impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor” (BRASIL, 1998, p. 49-51).

Diante disso, consideramos que nos anos finais dos Ensinos Fundamental I e II, ou seja, no 5º e 9º ano, os alunos tenham condições de produzir os textos escritos que comporão nosso *corpus*.

Os PCNs serviram como base para a escolha dos anos em que faríamos nossa coleta de dados, por serem um documento oficial, ou seja, um discurso legitimado dentro e fora da escola, que muitas vezes norteia o trabalho do professor e determina o que deve ou não ser trabalhado por ele. Todavia não coadunamos com tudo o que tal documento preconiza, uma vez que observamos uma série de equívocos em seu texto, como, por exemplo, nos objetivos de Língua Portuguesa elencados para o primeiro ciclo, dos quais destacamos dois:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo *os propósitos e intenções* do autor;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à *intenção comunicativa*; (BRASIL, 1997, p. 68, grifos nossos);

Tais objetivos se pautam numa concepção de transparência da linguagem, como se houvesse uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, no entanto entendemos a partir da AD que não há maneira de se saber qual foi a intenção do autor, entretanto há como saber quais são os efeitos de sentido do texto. Os objetivos acima destacados implicam também a ideia de sentido único do texto, concepção criticada pela AD.

Do mesmo modo, o discurso expresso pelo PCN e que transparece através dos signos “adequadamente”, “competente”, “eficaz”, que aparecem em diversos trechos do documento, como em “falar bem é falar adequadamente” (BRASIL, 1997, p. 26) ou em “que o aluno seja um usuário competente da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), leva a uma cobrança pelo uso da língua padrão correta do ponto de vista das normas ortográficas e gramaticais, o que culmina numa ideia de apagamento da possibilidade do equívoco que, segundo a AD, é próprio da linguagem, como já vimos anteriormente.

A partir de tais reflexões, é importante ressaltar que a análise do nosso *corpus* não será sobre o conteúdo dos textos, pois não há a intenção de responder à questão “o que esse texto quer dizer?”. Por se tratar de um trabalho baseado na teoria da Análise do Discurso, busca-se compreender “como esse texto significa”, partindo do próprio texto para concebê-lo em sua discursividade (ORLANDI, 2013 [1990], p. 18).

Além disso, destaca-se a importância de um trabalho incansável de leitura para abrir espaço para o discurso polêmico (ORLANDI, 1996) em sala de aula, pois este possibilita que se discuta o objeto discursivo, apoiando ou não a visão ou opinião do outro e criando argumentos para justificar a tomada de posição. De acordo com Pacífico,

Este trabalho de colocar o discurso polêmico em funcionamento poderia ter início, na escola, a partir da leitura e isso traria ao sujeito um embasamento para a produção de textos argumentativos, pois na disputa pelo objeto discursivo instaurada com o discurso polêmico, o sujeito busca argumentos para sustentar seu ponto de vista e refutar o do outro, quando julgar necessário (PACÍFICO, 2002, p. 50).

Partindo dessa ideia, considerando que a linguagem é marcada por uma incompletude que abre espaço para uma infinidade de sentidos e que não podemos escrever a partir do nada, propusemos o tema “fracasso escolar”, para que servisse de objeto de interpretação para, depois disso, os alunos escreverem.

A nosso ver, o tema “fracasso escolar”, por ser um tema que circula no discurso pedagógico e, portanto, está próximo dos alunos, aborda sentidos vividos por eles; logo, discursivizar sobre isso pode afetar o sujeito de diversas maneiras, promovendo, assim, a emergência da subjetividade na produção do discurso, pois o sujeito “se manifesta quando sustém um ponto de vista sobre determinado tema, posicionando-se e falando de sentidos com os quais ele se (des)identifica e que, portanto, constituem sua identidade e, do mesmo modo, sua subjetividade” (POSSIDÔNIO, 2011, p. 14).

Sendo assim, para a constituição do *corpus*, oferecemos inicialmente aos professores e aos alunos uma coletânea de textos que abordavam, sob diferentes pontos de vista, o tema “fracasso escolar” e, em seguida, os professores promoveram uma discussão na qual os alunos fizeram interpretações orais, e, finalmente, propuseram aos alunos que escrevessem, eles próprios, um texto sobre o tema debatido, o qual seria objeto de análise de nosso trabalho, visto que para a AD o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade, enfim, o texto é objeto de interpretação (ORLANDI, 2012 [1996], p. 61).

A coletânea de textos selecionados para a leitura e a discussão oral com os alunos consta nos anexos deste trabalho. A mesma é formada pelos seguintes textos:

- Recortes da obra *Doidinho*, de José Lins do Rego, que narra o percurso do personagem Carlos de Melo em sua vida escolar, a qual fora repleta de fracassos, resultando em sua fuga da escola;
- Imagem intitulada *O nosso sistema educacional em uma imagem*, que aborda a questão da avaliação na escola;
- Duas tirinhas do personagem Calvin, nas quais o garoto de seis anos de idade retrata sua insatisfação com o sistema escolar;
- E duas tirinhas da personagem Mafalda, de Quino, em que seu amigo Manolito, um estudante que tira notas baixas (menos em matemática, por causa das contas que aprende no mercado do pai) traz questionamentos a respeito do processo de aprendizagem escolar;
- Ademais, selecionamos dois artigos que circularam na internet: um sobre o mau desempenho de muitos estudantes que tiraram nota zero na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014 publicado por Rodrigo Maia em 14/01/2015, e o outro a respeito do desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) publicado pelo site Clicrbs em 26/12/2012.

A partir da leitura, da discussão e da oportunidade dada aos alunos para que realizassem gestos de interpretação, eles poderiam produzir textos escritos, expondo seus pontos de vista sobre a temática do fracasso escolar.

De acordo com Petri (2013) a análise para o analista do discurso se dá em um movimento pendular entre teoria e análise, pois

é no movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o

corpus, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise (PETRI, 2013, p. 42).

Posto isto, é válido lembrar que, quando pensamos esse projeto de pesquisa, a ideia era analisar somente os textos escritos pelos alunos, no entanto, com o decorrer da pesquisa, especialmente após o exame de qualificação, percebemos, diante dos comentários e sugestões da banca, que tínhamos no discurso oral dos alunos, produzidos durante as discussões sobre as leituras realizadas em sala de aula com a professora, um material riquíssimo para análise.

Dessa forma, voltamos ao nosso trabalho com um novo olhar, que nos levou a um novo desafio: compreender como se dá a produção de sentidos nos discursos orais e escritos dos sujeitos-alunos, se ocorre da mesma forma ou não, e como a relação com a argumentação se dá em cada uma dessas materialidades discursivas. De acordo com Petri (2013, p. 43), “o movimento pendular que se produz sobre a teoria e as análises de discurso sofre resistências e entra em atrito com seu ponto de apoio, sim! Muito embora isso não signifique nenhum prejuízo às partes, pelo contrário: só enriquece o processo”.

Diante disso, queremos ressaltar que nosso foco de análise foi alterado a fim de enriquecer ainda mais nosso trabalho; analisaremos, relativamente às produções dos sujeitos-alunos, tanto o discurso oral quanto o escrito e, assim, poderemos perceber em qual deles a argumentação e a autoria se fazem mais ou menos presentes.

Para Orlandi (2010, p. 20 *apud* PETRI, 2013, p. 44)⁷, “uma produção não resulta tão diretamente da teoria e do método, quando se trata de análise de discurso. Resulta também da resistência dos materiais que analisamos, da capacidade que eles têm de nos desafiar em nossa compreensão”.

Vale lembrar ainda que, para as análises dos discursos orais e escritos, serão considerados os indícios de determinado funcionamento discursivo, os quais, para o analista do discurso, são constituídos pelas marcas linguísticas que cada sujeito deixa em seu dizer.

Citando mais uma vez Petri (2013, p. 44), nós analistas do discurso trabalhamos “da perspectiva de quem ‘lê’ diferentes materialidades, sendo esta leitura algo em movimento e, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, é algo

⁷ ORLANDI, E. P. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: RG, 2010. P. 11-42).

que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos” (PETRI, 2013, p. 44).

Sendo assim, não buscamos compreender o que o autor quis dizer, mas entender o funcionamento discursivo presente nos discursos orais e escritos produzidos pelos sujeitos-alunos, ou seja, pretendemos analisar quais são os sentidos mais recorrentes no *corpus* e quais sentidos foram silenciados, pois o silêncio também é um indício de sentidos.

Segundo Orlandi (2012 [1996]), há um aspecto histórico da noção de sujeito, em função de sua autoria, que pode ser melhor compreendido na AD, através do que ela chama de silenciamento.

Para a autora, “as palavras são cheias de sentido a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14). Vale ressaltar, porém, que quando falamos em silêncio não nos referimos ao vazio, ou à falta de sentido, mas ao silêncio enquanto “a possibilidade da multiplicidade de sentidos, do diferente, do sem sentido, do equívoco” (PACÍFICO, 2002, p. 35).

Para Orlandi, o silêncio é fundante, uma vez que ele é “um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). Sendo assim,

O silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante (*idem*, p. 14).

A autora apresenta duas categorizações para o silêncio, a saber: o silêncio fundante e o silêncio político.

A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente não dizendo “outros” sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos (ORLANDI, 2007, p. 53).

Diante disso, as marcas de silenciamento de sentidos que porventura aparecerem nos recortes também serão fontes para nossa análise.

A fim de apresentação, trabalharemos com a noção de recorte, que segundo Orlandi (2011 [1983], p. 139) “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Para a autora “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução” e remetem à noção de polissemia (*idem*, p. 140).

De acordo com Pacífico (2002, p. 64), “a AD ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto”. Sendo assim, ao final do trabalho, na seção Anexos, apresentaremos a íntegra dos textos escritos que deram origem a alguns dos recortes aqui analisados, pois também para Orlandi (2011 [1983], p. 140) “o texto é o todo que organiza os recortes”, dessa forma, consideramos importante que o leitor deste trabalho tenha acesso a esse todo.

Segundo Pacífico (2002, p. 64), “os recortes, aqui, não devem ser compreendidos enquanto estrutura linear, mas sim, como pedaços, ‘nacos’ do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento”.

Ao realizarmos as análises, visaremos a encontrar indícios, ou seja, marcas linguísticas que nos possibilitem compreender o modo de funcionamento discursivo. A noção de indícios é baseada no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), e, segundo Orlandi (1993, p. 54), para encontrá-los é preciso teorizar, uma vez que “a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção”.

Por meio desses procedimentos será possível analisar como esses alunos produzem sentidos, além de possibilitar a assunção de leituras de caráter intertextual, o acesso ao interdiscurso e a autorização para uma interpretação polissêmica. Por fim, pretende-se dar oportunidade para os alunos se tornarem autores de seus discursos, podendo posicionar-se criticamente e/ou criativamente, levando-os, assim, a argumentarem e a assumirem a posição autor. Além de contribuir para que possam compreender melhor os mecanismos inerentes à prática educacional, que podem ou não levar à exclusão e ao fracasso escolar – e, assim, desenvolverem um posicionamento mais crítico acerca do assunto.

3.1.As condições de produção do *corpus* da pesquisa

Conforme já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, um conceito importante para a AD é o de condição de produção, pois este afeta a construção de sentidos. Sendo assim, dedicar-nos-emos a partir de agora a explicar as condições nas quais se deram a produção dos textos dos sujeitos-alunos.

Lembrando que as condições de produção, para Pêcheux (1990 [1969]), não se restringem às condições materiais ou imediatas da produção de sentido, mas também ao contexto histórico-social e ideológico nos quais o discurso é produzido.

Como já dito anteriormente, a coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas da cidade de Ribeirão Preto, sendo duas salas de 5º ano e duas salas de 9º ano, ambas do Ensino Fundamental. Coletamos 134 redações; porém não obtivemos autorização por parte de todos os pais para que pudéssemos utilizá-las em nossa pesquisa, sendo assim, o *corpus* de análise deste trabalho é constituído por 94 redações, devidamente autorizadas, além dos discursos orais produzidos durante as atividades de interpretação oral das leituras realizadas em sala.

O início da constituição de nosso *corpus* se deu a partir da escolha e da conversa com os professores, que nos abririam as portas para o desenvolvimento do trabalho, explicando nossos objetivos e como seria a participação deles na pesquisa. Vale destacar que ambos foram muito solícitos e nos ajudaram muito durante toda a pesquisa, inclusive com sugestões de materiais para a coletânea de textos a serem trabalhados com os alunos.

A princípio faríamos a coleta em uma sala de cada ano, no entanto, em conversa com os professores, ambos pediram que fizéssemos nas duas salas em que eles atuavam. A professora do 5º ano divide as disciplinas com outro professor, ela leciona as disciplinas de Língua e Linguagem (Português) e também Ciências nas duas salas de 5º ano que a escola possui, no período da tarde. E o professor do 9º ano também leciona a disciplina de Português nas duas salas que a escola possui, no período da manhã.

Após esse contato com os docentes, procuramos a Secretaria Municipal da Educação a fim de obtermos autorização para que pudéssemos realizar a pesquisa nas escolas em que eles atuavam, sendo uma escola a do 5º ano e outra a do 9º, ambas localizadas na periferia, embora em bairros diferentes. Esse processo levou duas semanas e não tivemos problemas para conseguir tal autorização.

Dessa forma, pudemos entrar em contato com as escolas, por meio da figura dos diretores, a fim de explicar nosso trabalho e pedir que eles também nos autorizassem a realizar a pesquisa nas salas dos professores (5º e 9º) com os quais já havíamos conversado. Destacamos que fomos muito bem recebidos e, assim, pudemos iniciar a coleta de dados no mês de junho de 2015 nas duas salas de 5º ano e, em julho, nas de 9º ano, pois o professor nos pediu que aguardássemos a aplicação das provas e o final do trimestre para que começássemos.

Pode-se dividir a composição de nosso *corpus* em dois momentos. No primeiro foi trabalhado o recorte do livro *Doidinho* e quatro das tirinhas da Coletânea já citada no início deste capítulo, e, então, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto sobre como o sucesso/fracasso escolar afeta a vida dos alunos. Para esse momento foram necessários dois encontros em cada sala do 5º ano e três em cada sala do 9º ano, que serão descritos a seguir. Relataremos como se deram as atividades e quais os questionamentos feitos pelos professores, bem como algumas respostas dos alunos. Vale destacar que, para não se tornar um relato exaustivo, elencaremos apenas as respostas que nos chamaram a atenção ou que julgamos colaborar para o entendimento do contexto de produção dos textos escritos pelos sujeitos-alunos.

Considerando, como já dissemos, que “o dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise” (PETRI, 2013, p. 40) buscaremos apresentar esse momento de discussão e interpretação das leituras realizadas com os sujeitos-alunos seguido pela análise teórica dos questionamentos e discursos orais produzidos por eles, sob a forma de recortes, conforme já explicamos anteriormente.

Primeira produção textual:

O primeiro encontro com o 5º ano C aconteceu no dia 22 de junho de 2015 e teve a duração de uma aula dupla (100 minutos), a professora nos apresentou e explicou aos alunos que estávamos ali para ouvir o que eles pensavam sobre educação, sobre a escola, as relações com os colegas, com os professores, com a lição, explicou também que iríamos ler alguns textos juntos e que, depois, eles iriam escrever. Feito isso, entregou uma cópia para cada criança do texto a ser lido e iniciou a leitura em voz alta do recorte do livro *Doidinho*, de José Lins do Rego. No decorrer da leitura, algumas crianças pediram para ler também, o que foi prontamente atendido pela professora. Além disso, ela foi fazendo pausas para intervir e levantar questionamentos sobre os sentidos que a leitura estava despertando nas crianças.

Recorte 9: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) segundo a voz da pesquisadora (P):

P: As próprias crianças explicaram o que era a tal palmatória que aparecia na história; muitos se identificaram com o medo sentido pelo personagem Carlinhos e quiseram relatar momentos em que sentiram medo, tais como em uma prova, em que um aluno sabia o conteúdo,

mas ficou com medo de errar; já outro aluno disse que, devido ao nervosismo, acabou “se embaralhando” e errando as respostas.

P: Diante desses relatos, a professora questionou se “fazer prova é legal”. Alguns poucos alunos responderam que sim, mas a maioria disse que não. Diante das respostas, ela lhes perguntou como a professora poderia fazer para saber o que os alunos aprenderam ou não.

P: Um aluno respondeu que poderia ser com leitura e pergunta, mas outro, imediatamente, interrompeu dizendo que leitura também dava nervoso, e, então, eles propuseram que a professora poderia fazer de forma oral, sem escrita.

Já começamos a perceber aqui a relação que os sujeitos-alunos têm com a oralidade e a escrita. Na qual a escrita e, conseqüentemente, a leitura aparecem como algo chato, que “dá nervoso”, enquanto a oralidade é marcada como uma prática melhor, mais fácil, por não ter a exigência da escrita.

Pudemos, assim, começar a compreender os sentidos que eles traziam para atividades de leitura e escrita, vistas ainda como algo difícil e chato, as quais muitos sentem medo de realizar por acharem que iriam fracassar.

Tal visão a respeito da leitura e da escrita pode ser fruto de práticas escolares baseadas no que Tfouni (1995, p. 18) chama de ideologia instrumental, ou seja, que dá ênfase as questões formais da escrita e reduz a aprendizagem ao domínio de habilidades, enfatizando regras e estruturas, sem considerar o conteúdo.

Outro momento interessante foi quando a professora, ao ler o trecho em que os personagens/alunos relatam apanhar, questiona as crianças sobre se é possível aprender apanhando.

Algumas crianças disseram que também aprendem apanhando. Esse foi um momento em que a maioria dos alunos quis participar, contando experiências tais como as que se seguem:

Recorte 10: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

A: “Minha mãe fala, fala e eu não obedeço e quando ela bate parece que eu aprendo.”

A: “Eu apanho do meu pai porque eu mereço.”

A: “Eu apanho quando faço arte. A gente apanha e a gente aprende.”

A: “Faço tudo na marra, apanho porque não arrumo a casa.”

A: “A cinta na minha casa tem nome ‘Chico Doce’. Meu pai fala ‘vou pegar o Chico Doce’ e eu fico quietinha.”

P: A professora questiona se eles merecem apanhar e muitos dizem que não. Ela, então, pergunta que outra solução haveria, e eles respondem:

A: “Minha mãe podia me deixar de castigo ou então sentar para conversar.”

P: Nesse momento, crianças que não têm costume de apanhar se sentiram à vontade para participar da conversa.

A: “Eu não apanho. Meu pai faz combinado comigo e eu obedeço”.

A: “Dá pra aprender sem apanhar.”

P: A professora continua questionando:

SP: “E as lições, coisas da escola precisa apanhar para aprender?”.

P: Todos foram unânimes na resposta:

A: “Não!”.

P: A professora perguntou por que não e, dentre várias respostas, algumas nos chamaram a atenção:

A: “Por causa dos direitos humanos.”

A: “Você vai ser julgada e presa.”

P: Ela então os interpela: “mas a mãe também bate, cadê os direitos humanos?”

A: “Elas estão ensinando.”

SP: “Mas eu também.”

A: “Mas você não é nossa mãe.”

A: “Pra bater tem que ter uma ordem.”

SP: “E onde eu pego essa ordem?”

A: “Com a mãe.”

SP: “Ah, se a mãe autorizar eu posso?”

A: “Não, porque se eu não quero comigo, não faço com os outros.”

P: A professora pergunta o que são os direitos humanos. E eles respondem que é uma lei. Que as crianças têm direitos especiais.

Observamos no recorte acima o discurso polêmico funcionando em sala de aula, uma vez que os sujeitos-alunos têm a possibilidade de disputar sentidos sobre bater, aprender, ter direitos. É válido ressaltar aqui que, embora muitas vezes o discurso da professora pareça o autoritário (ORLANDI, 2011[1983]), uma das grandes marcas, um forte indício de que ela instaura o discurso polêmico com seus alunos, revela-se quando a criança responde que, se a professora bater neles, ela “*vai ser julgada e presa*”. Vemos aqui que o sujeito-aluno pode enfrentar o sujeito-professor, o que só é possível através do discurso polêmico (*idem, ibidem*).

Além disso, é importante destacar que, enquanto no posto de sujeito-pesquisador, estivemos presentes durante toda a atividade, observando, e podemos afirmar que a professora permitia a disputa de sentidos durante toda a discussão, provocando reflexões, possibilitando que vários sentidos circulassem, sem os intimidar para que apenas um sentido fosse instaurado ou validado pelos alunos.

Essa mesma atividade foi realizada no 5º ano D no dia 24 de junho, também com a duração de uma aula dupla (100 minutos). A dinâmica foi semelhante à anterior, a

professora nos apresentou, explicou o trabalho e iniciou a leitura do recorte do livro *Doidinho*. Perguntou se alguém gostaria de morar, dormir na escola como o personagem Carlinhos, e nos chamou a atenção um aluno que respondeu que queria sim, para ficar mais inteligente e pensar mais.

Mais uma vez o sentido do medo e da vergonha de errar ficou marcado na fala das crianças. Sobre a palmatória e a violência (apanhar ou não), todos quiseram falar e contar experiências, provavelmente por se identificarem com o assunto, e os sentidos que surgiram foram parecidos com os levantados na outra sala. Mais uma vez é válido destacar que a emergência da subjetividade dos alunos e da variedade de sentidos só foi possível diante da instauração, pela professora, do discurso polêmico.

Recorte 11: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

A: “Apanhar nunca é a melhor solução, se for muito arteiro, uma chinelada tudo bem.”

A: “Podia chamar para conversar, colocar de castigo.”

A: “Minha mãe sempre conversou comigo, o melhor jeito é conversar e explicar.”

A: “Tirar alguma coisa que a pessoa gosta até ela aprender.”

P: Sobre a escola eles disseram:

A: “A função do diretor e do professor é ensinar se errou e não bater.”

A: “Acho que poderia dar bronca, pôr de castigo. Sem recreio, sem educação física.”

SP: “Mas educação física não é importante? Por que não deixar sem português ou matemática então?”

A: “Porque esses a gente precisa.”

SP: “E educação física não precisa?”

P: E eles não responderam, mas começaram a criticar o professor de Educação Física, sendo assim, a professora, rapidamente, continuou a leitura trazendo outros questionamentos.

De acordo com Leitão (2011, p. 17-18), “a argumentação favorece tanto processos de reflexão como os de apropriação de conteúdos diversos” e por isso deve ser trabalhada em sala de aula a fim de que favoreça o processo de aprendizagem. Ainda segundo a autora, a argumentação surge em situações discursivas nas quais mais de um ponto de vista ou mais de uma alternativa de ação sejam possíveis relativamente a um determinado tópico (*idem, ibidem*). Vemos, assim, que a professora trabalha argumentação em sala de aula, a partir de indagações e reflexões sobre os assuntos que emergem das leituras dos textos, pois em muitas delas a oposição ou a divergência acontecem (como no caso do bater ou não para aprender), dessa forma a prática da

argumentação acontece mesmo que os alunos não tenham aprendido os mecanismos formais presentes muitas vezes no ensino tradicional da argumentação.

Vale ressaltar que, em ambas as salas, a professora, durante toda a leitura e conversa, deixa claro para os alunos que eles podem falar o que quiserem, que não há certo ou errado quando se trata de opiniões, que estamos discutindo para ouvir a opinião dos alunos, o que, a nosso ver, confirma a instauração do discurso polêmico e confere aos sujeitos-alunos o direito à argumentação.

Notamos também, como já dissemos anteriormente, que nessa atividade de leitura, com a discussão concomitante, a professora coloca em jogo o discurso do tipo polêmico, pois embora ela diga que eles podem falar o que quiserem, há um tema que norteia a discussão, e quando começa a haver dispersão, a docente imediatamente lança um questionamento que os faz voltar ao assunto norteador da discussão, porém sem controlar os sentidos ou direcionar as respostas dos alunos, como aconteceria se o discurso instaurado fosse o do tipo autoritário.

O segundo encontro com os 5º anos foi realizado em uma aula tripla (150 minutos) nos dias 29 e 30 de junho, no 5º C e no 5º D, respectivamente. Para que não se torne exaustivo ao leitor, e visto que os sentidos produzidos nas duas salas foram semelhantes, optamos por descrever a atividade sem distinção de sala.

Para essa atividade, a professora entregou uma cópia para cada aluno contendo os seguintes textos:

Imagem I

Fonte: <http://edu-cacao.blogspot.com.br/2012/07/processos-de-aprendizagem-para-combater.html>

Imagem II

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Imagem III

Fonte: <https://cronicasurbanas.files.wordpress.com/2008/10/mafalda-e-o-fregues.jpg?w=584&h=666>

Imagem IV

© nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: <http://didaticasgeograficas.wordpress.com/2012/06/19/o-fracasso-escolar/>

Como na aula anterior, os alunos quiserem participar da leitura em voz alta. É interessante observar que os alunos nessa fase da escolaridade (Anos Iniciais do EF) ainda mantêm uma relação de proximidade com a leitura, demonstrando interesse em participar das atividades de leitura coletiva. No entanto essa relação aparentemente se modifica, conforme a progressão nos estudos, nos anos finais do EF, como poderemos observar nas atividades aplicadas nos 9º anos – e isso provavelmente devido às práticas escolares pautadas pelo discurso autoritário e à exigência cada vez maior por notas e aprovações.

Ao longo da leitura das quatro imagens/tirinhas, a professora foi levantando questões a respeito da imagem I, diálogo já apresentado por meio do recorte 1 (p.22). Notamos, no referido recorte, indícios de uma FD dominante que, por meio da ideologia, naturaliza sentidos como o de que só tem sucesso profissional quem tem histórico de sucesso escolar, ou ainda, de que só através da escola é possível “ser alguém na vida”.

No recorte a seguir podemos observar o interdiscurso sobre o fracasso escolar funcionando na fala dos sujeitos-alunos, por meio do qual se responsabiliza o próprio sujeito pelo desempenho escolar, dessa forma os sujeitos-alunos são capturados por essa

FD dominante e acabam reproduzindo máximas populares como “o aluno não aprende porque não quer”. O discurso de culpabilização é reforçado pelos sujeitos-alunos, mesmo que o texto imagético denuncie as injustiças das avaliações escolares padronizadas, que não respeitam as diferenças.

Recorte 12: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: Sobre a imagem IV:

SP: “E as provas que a professora dá, são justas?”

P: Alguns dizem que sim, outros que não.

SP: “Não? Porque?”

A: “Tem criança que não sabe ler.”

SP: “Por que tem criança que chega ao 5º ano sem saber ler?”

A: “Se não sabe ler é porque não quis saber, não se dedicou.”

SP: “De quem é a culpa quando não há aprendizagem?”

A: “Da pessoa.”

A: “A pessoa não aprende porque não quer.”

[...]

SP: “Uma avaliação de Ciências aqui na nossa sala é justo?”

A: “Não.”

A: “Cada um dá seu esforço e merece sua nota.”

SP: “Mas eu ensinei, dei lição, atividades, porque é injusto uma prova?”

A: “Eu achei injusto uma prova que teve porque todo mundo errou a questão.”

SP: “E porque erraram?”

A: “Porque ficamos conversando, não prestamos atenção.”

A FD que responsabiliza o próprio aluno por seu sucesso/fracasso escolar se pauta pelo que Dubet (2004) chama de modelo de igualdade de oportunidades meritocrático, que, sob a aparência de “justiça”, pressupõe “uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542). No entanto tal modelo está longe de ser justo, pois

quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua possibilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (*idem*, p. 543).

Ainda segundo o autor, o modelo meritocrático demonstra certa crueldade, pois a escola se torna o principal agente de seleção social, legitimando as desigualdades sociais e levando os alunos que fracassam a se culpabilizarem, conforme é possível observar em nosso *corpus*. Segundo Dubet,

Quando adoramos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como

vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

De acordo com Nogueira e Nogueira (2015), o sistema escolar tem a função de legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, uma vez que

A imagem mistificada que os estudantes sustentam sobre si mesmos se constrói em cumplicidade com um sistema que negligencia sua função racional de ensinar, metódica e racionalmente, uma profissão especializada e se concentra em sua função tradicional de formação do homem culto, ou mais precisamente, de consagração de um padrão cultural dominante, ao qual, finalmente, somente alguns têm acesso (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 58).

Observaremos que a mesma formação discursiva, orientada pela ideia da meritocracia e da culpabilização de si, prevalece também no discurso dos sujeitos-alunos do 9º ano.

Após a leitura e a interpretação oral das tirinhas, a professora entregou uma folha pautada e pediu que cada um escrevesse um texto sobre o que haviam conversado nas últimas aulas: escola, aprendizagem, educação.

No 5º ano C havia 25 alunos presentes, dos quais 23 fizeram a atividade escrita; já no 5º ano D, de 24 alunos presentes, 22 escreveram o texto solicitado. É importante dizer que, dos quatro alunos que não entregaram o texto escrito, um era aluno com necessidade educativa especial, enquanto os outros três não quiseram escrever e não nos contaram seus motivos.

Pudemos perceber que na atividade oral, os alunos se sentiram autorizados a dizer o que pensavam, argumentaram sobre seus pontos de vista quando questionados pela professora; entretanto, como veremos nas análises dos textos produzidos, o mesmo não ocorreu de forma tão espontânea na escrita.

Conforme já discurremos no segundo capítulo deste trabalho, isso se dá provavelmente porque a escola ainda está muito presa à teoria da Grande Divisão (STREET, 2014), que valoriza a escrita, por ser mais objetiva e estar ligada às funções lógicas e formais da linguagem, e despreza a oralidade por relacioná-la às funções interpessoais, subjetivas (TFOUNI, 1995).

Contudo, segundo Gnerre (2009, p. 62), é preciso valorizar também a oralidade, pois na medida em que é dado espaço à criatividade da oralidade, recebemos resultados

na criatividade escrita, “cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos” (*idem, ibidem*), ou seja, valorizando a oralidade na escola, a escrita pode se tornar mais prazerosa aos alunos.

Vejamos a seguir como se deram os encontros e o desenvolvimento das atividades para composição do *corpus* nas salas dos 9º anos.

O primeiro encontro no 9º ano A aconteceu no dia 28 de julho, e no 9º B no dia 29 de julho, e tiveram duração de uma aula dupla (100 minutos). Assim como nas salas de 5º ano, as questões do professor e as respostas dos alunos foram muito semelhantes em ambas as salas, e, por isso, o relato será feito sem distinção de turmas.

O professor iniciou a aula nos apresentando e dando-nos a palavra para explicarmos a pesquisa aos alunos. Em seguida entregou o texto impresso, um para cada aluno, e elucidou o contexto histórico e literário em que se passa a história do livro *Doidinho*, bem como algumas informações sobre o autor, José Lins do Rego. Feito isso, ele procedeu com a leitura em voz alta do recorte da referida obra.

Recorte 13: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 9º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: O professor leu um trecho do texto e iniciou a discussão com a seguinte questão:

SP: “Quais as primeiras impressões da escola?”

A: “Rigorosa.”

A: “Com castigos de palmatória.”

P: O professor lembrou que naquela época a escola ainda não era universalizada.

P: Alguns alunos falaram que a escola parecia uma prisão, principalmente por causa do excesso de rigidez e dos castigos: palmatória, “solitária” e castigo psicológico.

P: No entanto, ao contrário da professora do 5º ano, o professor não os questionou sobre o que achavam disso.

Observamos, neste recorte, que os sujeitos-alunos fazem uso do arquivo sobre o funcionamento da escola ao longo da história. Eles demonstram conhecimento a respeito do que era um internato, bem como das práticas educativas que ali se davam, práticas rigorosas, que chegavam a lançar mão de meios físicos, como a palmatória, para obter os resultados esperados. Além disso os sujeitos-alunos fazem uma analogia dessas práticas escolares antigas com as de uma prisão atual, relação que poderia ter sido aproveitada pelo professor para o desenvolvimento de uma maior argumentação por parte dos alunos.

A seguir apresentaremos dois recortes que mostram a relação dos alunos com a escrita, bem como opiniões sobre o fracasso/sucesso escolar, o primeiro referente ainda ao encontro inicial, e o recorte 15 que relata a discussão do segundo encontro que ocorreu no dia 04 de agosto com o 9º A, e 05 de setembro com o 9º B, ambos em aulas duplas novamente. Nessas aulas, o professor inicialmente explicou quem eram os personagens Calvin, Mafalda e Manolito e fez a leitura das tirinhas com os alunos.

Recorte 14: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 9º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: O professor então continuou a leitura e depois perguntou:
 SP: “Como vocês veem a relação com a escrita e a leitura ao longo da vida escolar? Vocês podem ler e escrever o que quiserem?”
 P: Os alunos responderam que não, mas não explicaram os motivos de tal resposta. O professor então perguntou se eles já haviam sentido o mesmo que o Doidinho. E os alunos responderam:
 A: “Sim, nas provas.”
 A: “Se escreve o que não deve, leva nota zero.”
 SP: “E o que acontece com quem leva nota zero?”
 A: “Reprova”.
 SP: “A estrutura escolar favorece ou prejudica a aprendizagem?”
 A: “Devia ter mais professores, mais material, lousa digital, computadores.”
 A: “O aluno com dificuldade devia ter acompanhamento diferenciado.”

Recorte 15: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 9º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: A respeito da imagem I questionou:
 SP: “O que está acontecendo?”
 A: “Não quer ir pra escola?”
 SP: “Qual o primeiro argumento dele?”
 A: “Que está aprendendo contra a vontade.”
 SP: “E por que ele gostava mais quando não sabia?”
 A: “Por que sofria menos.”
 P: Sobre a imagem II:
 SP: “Como é para vocês ficar escrevendo?”
 A: “Não gosto.”
 A: “Quando faz algo chato, demora mais.”
 A: “Quando interessa a gente faz mais rápido.”
 A: “Quando é do interesse é mais fácil fazer.”
 A: “Notas, prazos é uma pressão, você fica preocupado.”
 SP: “E como seria a escola ideal?”
 A: “Escola ideal seria que tivesse computador, wi-fi, não tivesse professor.”
 P: Sobre a imagem III:
 SP: “O que está acontecendo com o Manolito?”
 A: “Ele vai todo dia pra escola e a tiazinha dá péssimo pra ele.”
 A: “Ele tá desanimado. Resultados ruim desanima”.

A: “Faz se sentir excluídos.”
 A: “Se considera pior que outros”.
 SP: “E o que poderia ser feito?”
 A: “Estudar em casa.”
 A: “Explicar para ele.”
 A: “Aula particular.”
 P: Sobre a imagem IV:
 SP: “Essa avaliação é justa?”
 A: “Não”
 P: O professor explica o conceito de Meritocracia e questiona: SP:
 “Todos têm direito à educação. Mas todos têm o mesmo acesso a ela?”
 P: Os alunos responderam que não, mas não argumentaram sobre o assunto.
 SP: “Como deveria ser essa avaliação para que fosse justa?”
 A: “Cada um fazer uma coisa de acordo com suas características.”

Observamos nos recortes 14 e 15 que, assim como para os alunos do 5º ano, a escrita aparece como algo rígido, através da qual os sujeitos-alunos não podem se posicionar, uma vez que “Se escreve o que não deve, leva nota zero”, ou seja, a escrita para esses sujeitos acaba se pautando na paráfrase devido à cobrança por nota e o medo do fracasso escolar representado pela reprova, marcada por “Notas, prazos é uma pressão, você fica preocupado” e ainda “Resultados ruim desanima”. No entanto é possível observar que os sujeitos-alunos do 9º ano não se conformam com as condições atuais da escola e argumentam através de propostas que visam a melhorar tal realidade, entre elas, “Devia ter mais professores, mais material, lousa digital, computadores”. Argumentam inclusive a respeito dos alunos com dificuldades de aprendizagem, isto é, aqueles com mais propensão a enfrentar situações de fracasso escolar, dizendo que estes deveriam ter um acompanhamento diferenciado ou que deveriam fazer as avaliações de acordo com suas características.

Apesar disso, é importante ressaltar que quando os alunos foram questionados acerca de quem é a responsabilidade pela não aprendizagem ou pela “nota baixa”, a maioria respondeu, assim como no 5º ano, que a “culpa” é dos próprios alunos, que não prestam atenção, ficam conversando, mexendo no celular. Vemos, assim, que o sentimento de culpabilização de si próprio pelo fracasso escolar é bastante recorrente na fala dos alunos, e isso também aparecerá em seus discursos por escrito, conforme veremos no próximo capítulo. Segundo Pacífico (2002, p. 34), isso acontece, pois

o fato de o sujeito estar na ilusão nº 1 torna-se um mecanismo facilitador da tarefa escolar (e institucional, em sentido amplo) de “padronizar” sujeitos e sentidos, pois a formação discursiva (FD) dominante, na instituição, (discurso do Outro, inconsciente) leva o

sujeito a inscrever-se nela, ler e ser lido por ela, sem questioná-la, como se esta FD representasse aquilo que ele pensa (ilusão nº 2).

Desse modo o sujeito acredita que a culpa do fracasso é dele e que não pode ser de outra forma, isso acontece, como já vimos, por meio da ideologia que leva à naturalização de sentidos, como os da meritocracia e a ilusão do sujeito de que é fonte do sentido, o que o leva ao esquecimento nº 1, por meio do qual o sujeito-aluno não reconhece estar subordinado a formação discursiva dominante.

Podemos relacionar a ilusão associada ao sentido de meritocracia ao que Dubet (2004) chama de ficção necessária, pois segundo o autor

em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis (*idem*, p. 544).

Entretanto o autor afirma ainda que, para que tais desigualdades não ocorram, “é preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais”. Também sobre essa questão, Nogueira e Nogueira (2015), ao analisarem a obra “Os herdeiros” de Bourdieu e Passeron, afirmam que é preciso

se rebelar contra a explicação costumeira e equivocada das desigualdades escolares pelas diferenças de dons (“naturais”) entre os indivíduos, que tem por consequência camuflar as desigualdades “reais” (de origem social), desembocando na defesa do julgamento escolar meritocrático, o qual, sob o pretexto de ignorar os privilégios sociais, não faz senão convertê-los em mérito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 58-59).

Questionados se tal relação poderia ser diferente, Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) respondem que não, pois o sistema educacional tem por função social “produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida” (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1964], p. 93), e para os autores seria um absurdo “levar em conta os privilégios ou as desvantagens sociais e pretender hierarquizar os sujeitos segundo seu mérito real, isto é, segundo os obstáculos superados” (*idem*, *ibidem*).

Com base nisso, defendemos que, por meio de atividades com leituras e interpretações polissêmicas, bem como de discussões orais e produções escritas que levem os alunos a duvidarem e questionarem a ideia da meritocracia, é possível modificar tais sentidos no espaço escolar, ainda que a longo prazo.

Nas atividades aqui relatadas, pudemos perceber que no 9º ano, se comparado ao 5º, menos alunos se arriscam a dizer o que pensam, e, quando o fazem, muitas vezes não completam suas respostas com argumentos que sustentem sua opinião. Isso talvez ocorra por não estarem, ao longo da escolaridade, habituados ao trabalho com a oralidade e tampouco com a inserção do discurso polêmico, em sala de aula.

Para o terceiro encontro, o professor solicitou que elaborássemos uma proposta de redação e nos esboçou um “modelo” nos moldes das avaliações externas, tais como o ENEM. Tal proposta consta nos anexos desta dissertação. Notamos aqui que o próprio professor acaba, capturado pela ideologia, reproduzindo modelos exigidos pelas avaliações externas mesmo que a atividade sugerida não estivesse relacionada a elas.

O terceiro encontro aconteceu no dia 05 de agosto, em uma aula simples (50 minutos). O professor iniciou a aula lendo e explicando a proposta de redação e retomando a estrutura de um artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão e, então, os alunos começaram a escrever. Porém, ao final da aula, o professor deixou que eles levassem o texto para terminar em casa e entregar depois.

É importante dizer que, dos 19 alunos presentes no 9ºA, e 18 do 9ºB, apenas 10 de cada sala entregaram as redações, mesmo tendo o professor advertido que também as utilizaria como instrumento de avaliação, o que nos demonstra uma recusa por parte dos alunos em escrever.

A partir da AD, sabemos que as escolhas não são neutras; nesse caso, queremos dizer que escrever para uma pesquisa, em que o sujeito tem a liberdade de aceitar participar ou não, não equivale a escrever para uma avaliação, em que o sujeito se vê na obrigação de escrever e escrever bem, para ser bem avaliado e obter uma boa nota.

Segundo Pfeiffer (1995, p. 53), há na língua escrita um processo histórico marcado por um domínio do controle, do poder, que repercute ainda hoje na escola, e que é percebido na dificuldade que os alunos sentem em escrever, como se não se sentissem autorizados a fazê-lo, ou se sentissem na obrigação de convencer o professor de que o texto que escrevem é bom. Dessa forma “o aluno se vê obrigado a realizar uma atividade que não parece ser condizente com a posição que ocupa”, ou seja, “há todo um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor” (*idem*).

Sendo assim, quando a atividade não é “obrigatória”, o aluno não escreve e, por conseguinte, abstém-se de ocupar o lugar de autor, talvez por estar preso a uma formação imaginária de que só quem pode ocupar esse lugar é o professor, portanto o

aluno não se apropria da “escrita como linguagem sua” (ZACCUR, 2008), pois não foi ensinado ou estimulado a fazer tal apropriação ao longo de sua escolarização, e por isso acaba não percebendo que pode fazer uso da linguagem escrita como instrumento de criação, de resistência, enfim, de tomada de posição.

Segunda produção textual:

O segundo momento ocorreu em uma aula tripla (150 minutos), a partir da leitura dos artigos: *MEC divulga notas do ENEM 2014: redação com média baixa*, de Rodrigo Maia, publicado no site de notícias R7 e *Mesmo com evolução, Brasil segue mal posicionado no Pisa*, publicado no site Clicrbs e, também, da tirinha a seguir:

Imagem V

Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007/09/tirinha-390.html#.VTvo5stOWM8>

No 5º ano D, esse encontro aconteceu no dia 05 de agosto e havia 26 alunos presentes, dos quais 24 fizeram a produção textual.

A professora leu os artigos com os alunos e, ao longo da leitura, procedeu aos seguintes questionamentos:

Recorte 16: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

SP: “Vocês podem ser criativos na escola?”

A: “Sim!”

SP: “A escola é lugar de criar, ou reproduzir e copiar?”

A: “É função do professor deixar criar.”

SP: “Criar ou copiar é importante?”

A: “Os dois, porque criar e copiar é importante.”

A: “Por exemplo, o cara quer aprender gramática, copiando ele vai saber.”

A: “Criar é importante para ter criatividade.”

SP: “São coisas importantes só para escola ou para vida também?”

A: “Pra vida também.”

A: “Se a vida der oportunidade você tem que aproveitar.”

SP: E pra que vocês tem que estudar?”

A: “Pra ser alguém na vida.”
 SP: “Quem não estuda, não é ninguém na vida?”
 A: “É, mas quem estuda vai ter uma profissão melhor, ganhar mais.”
 SP: “E porque vocês acham que os alunos não conseguem argumentar no Enem, mesmo depois de ter estudado quase doze anos?”
 A: “Nervosismo.”
 A: “Falta de atenção.”
 A: “Porque não prestou atenção lá atrás.”
 A: “Porque não sabia.”
 SP: “É mais fácil falar ou expressar no papel? Por quê?”
 A: “Falando, porque falando dá pra entender mais.”
 A: “Porque na fala a pessoa erra e pode corrigir, mas na escrita pode até corrigir, mas tem que colocar na ortografia e é mais difícil.”
 A: “Por isso que eu gosto do celular, porque eu vou escrevendo e vai aparecendo o que está errado.”

Observamos que mais uma vez os sentidos já discutidos anteriormente por nós, como copiar x criar, estudar para ser alguém na vida, culpabilização pelo próprio desempenho, e rigidez da escrita devido à cobrança pela norma culta e padrão aparecem no discurso dos sujeitos-alunos.

Terminada a discussão, a professora entregou uma folha pautada e pediu que os alunos escrevessem um texto sobre avaliação, o desempenho dos alunos no ENEM, o desempenho do Brasil nas avaliações, o porquê de a Educação ir mal e o que eles sugerem para melhorar.

No 5º ano C, essa mesma atividade foi realizada no dia 07 de agosto, com 17 alunos presentes, dos quais 16 entregaram a produção textual.

A professora, assim como na outra sala, leu os artigos e ao longo da leitura foi discutindo com os alunos:

Recorte 17: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

SP: “Os alunos foram mal na redação, por quê?”
 A: “Porque não estudaram.”
 SP: “A educação está piorando, o que está acontecendo?”
 A: “Culpa da Dilma.”

Observamos, no recorte acima, mais uma vez o funcionamento da ideologia que leva, por influência do discurso dominante propagado muitas vezes pela mídia, os sujeitos-alunos a reproduzirem sentidos como o de que se a educação no Brasil vai mal é “culpa da Dilma”. Vale lembrar que tal atividade aconteceu à época dos protestos populares e denúncias propagadas pela grande mídia contra a presidente Dilma Rousseff, que culminou no golpe, nomeado ilusoriamente de *impeachment*, em 2016.

Oportunamente, a professora falou sobre o cuidado ao ler e compartilhar coisas do/no *Facebook* sem pesquisar, acreditando em tudo o que lê. E os alunos começaram a dar muitos exemplos a respeito de coisas que eles veem no *Facebook* – houve, então, deslizamentos de sentido, quase beirando o discurso lúdico. No entanto a professora, fazendo uso do discurso polêmico, retomou a discussão, questionando-os sobre o sentido da palavra “robotizado”, que aparece em um dos artigos lidos, e eles chegaram à conclusão de que o termo pode se referir aos alunos que, parecendo robôs, somente recebem e atendem ordens.

Vejamos no próximo recorte os sentidos que os alunos levantam sobre o espaço físico da sala de aula e sua relação com a aprendizagem.

Recorte 18: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: A professora questiona se treinar para prova é bom, e eles respondem quase que unanimemente que sim. Ela pergunta se sentar em fileira é o melhor modelo de sala de aula. E um aluno responde: “é melhor pro aluno e pro professor, porque se juntar, os alunos ficam conversando e não fazem nada.”

P: Ela continua questionando se é o melhor jeito. E eles respondem que sim. Então ela pergunta:

SP: “Se mudar o espaço, o ambiente, muda tudo?”

A: “Depende da professora e dos ensinamentos dela.”

SP: “Por que será que o Manolito não entendeu nada?”

A: “Porque não prestou atenção.”

A: “Porque ficou conversando.”

A: “Porque é burro.”

A: “Porque ficou brincando.”

A: “Porque ele estava faltando.”

P: Sobre o segundo artigo, a professora questiona:

SP: “Por que esses países estão à frente do Brasil? O que será que tem de diferente lá?”

A: “Investimento em educação. Escolas melhores, professores mais legais.”

A: “Eles têm mais respeito”.

P: E os alunos começam a falar sobre as condições físicas e materiais da escola. Então a professora pergunta:

SP: “Cortina rasgada, banheiro entupido, isso influencia no aprendizado?”

A: “Sim.”

A: “Se tiver estrutura melhor, aprende melhor.”

A: “Depende do aluno.”

A: “Espaço bonito faz concentrar melhor”.

SP: “Mas os alunos mesmos estragam, por quê?”

A: “Por que ele não é respeitado e é maltratado”.

SP: “Não respeitado, como?”

A: “Falta de educação dos pais.”

Como podemos observar, os sujeitos-alunos reconhecem que a organização do espaço físico da sala de aula também é fator importante para a aprendizagem. Mas, quando questionados pela professora sobre qual a melhor organização, eles retomam sentidos cristalizados no interdiscurso, sobre a responsabilidade dos professores e dos alunos, “é melhor pro aluno e pro professor, porque se juntar os alunos ficam conversando e não fazem nada”, ou “Depende da professora e dos ensinamentos dela”. Tais discursos são marcados pela contradição, no sentido pecheuxtiano (PÊCHEUX, 2009 [1975], pois os sentidos que emergem contribuem tanto para a reprodução quanto para transformação da formação discursiva a respeito do papel do professor e do aluno no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Segundo o autor,

ao falar de “reprodução/transformação”, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação (...) (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 130).

Sendo assim, podemos dizer que o discurso dos alunos aponta para posições sujeitos que entram em conflito (se contradizem) dentro de uma mesma formação discursiva.

É importante ressaltar que quando a professora explicou que eles teriam que escrever sobre o que discutiram, alguns reclamaram: “Ahhh!!!”. A professora, então, colocou na lousa os pontos de vista levantados por eles sobre o tema, para que eles pensassem sobre essas questões e escrevessem a opinião deles.

- Não foram bem na redação.
- O Brasil não está numa boa colocação em educação.
- Como está a educação?
- Solução.

Para essa atividade com o 9º ano, o professor sugeriu que incluíssemos o artigo *Desempenho escolar melhora, mas desigualdades afetam a aprendizagem na América Latina, revela estudo TERCE da UNESCO*, publicado no site da UNESCO, pois, segundo ele, traria um contraponto ao artigo sobre a avaliação do PISA, uma vez que o PISA é um instrumento de avaliação elaborado por um órgão econômico; já o da UNESCO, por um órgão educativo. Sugestão acatada por nós, uma vez que defendemos o trabalho com a leitura de diversos textos a fim de ampliar o arquivo dos alunos a respeito do tema debatido.

Todavia dessa vez solicitamos ao professor que a atividade de produção textual se iniciasse e terminasse em sala de aula a fim de facilitar nossa coleta e ele nos atendeu prontamente.

Sendo assim, os últimos encontros com as salas de 9º ano aconteceram em aulas duplas (100 minutos), no dia 25 de agosto com o 9º ano A, e no dia 01 de setembro com o 9º B. Nesses encontros foram lidos os três artigos já citados e entregue a segunda proposta de redação, que foi realizada desta vez em sala de aula.

O professor fez a leitura dos textos e chamou a atenção para as diferentes perspectivas abordadas em cada texto da coletânea. Fez alguns questionamentos, mas, ao contrário das outras aulas, os alunos não participaram muito da discussão dessa vez.

Essa abstenção pode indiciar que os alunos não estão habituados ao trabalho com argumentação ou com textos argumentativos em que aparecem silogismos, entimemas e outras características próprias deste gênero, uma vez que tal trabalho só está previsto para etapas posteriores da escolarização, ao final do Ensino Médio, como nos mostra o trabalho de Lemes (2013), citado por nós anteriormente. Já o texto literário e as charges, trabalhadas no primeiro momento da coleta, momento em que os alunos participaram mais ativamente, são gêneros discursivos comumente trabalhados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ter sido um elemento facilitador, uma vez que já conheciam o gênero e, por isso, podem ter se sentido mais familiarizados com o mesmo, o que contribuiu para que interpretassem de formas variadas.

Chamou-nos a atenção a fala de um aluno, referente ao fato de os estudantes terem zerado a nota da redação do ENEM; ele diz que “os moleques não estavam bem ensinados, vai passando ‘chutado’, por isso vão mal nas provas”.

O professor fala sobre a teoria do “aprender a aprender”, mas não com uma visão crítica, e sim, de incentivo ao aluno.

Terminada a discussão, o professor entregou a proposta de redação e falou que era uma “prova de redação”, leu e explicou a proposta, para que servissem os textos de apoio, lembrou a estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão), deu exemplo de palavras-chave para introduzir o tema (No Brasil; A educação; Os últimos resultados), explicou que no desenvolvimento eles deveriam explicar porque isso acontece e, na conclusão, sugerir o que pode ser feito; por fim salientou a importância de se apropriarem dos textos de apoio e os alertou que se “fugissem” do tema ou do gênero (artigo de opinião), teriam a redação desclassificada. Os alunos tiveram cerca de uma hora para escrever o texto.

Vale destacar que, ao contrário da primeira produção, que poderia ser realizada em casa e poucos nos deram retorno, desta vez a maioria realizou e entregou a atividade, no 9º A, todos os 16 alunos presentes fizeram a redação, e no 9º B, dos 17 alunos presentes, 15 escreveram o texto solicitado.

Através desse fato podemos notar como a questão da escrita na escola ainda está muito vinculada aos aspectos burocráticos, tais como obrigatoriedade e nota, o que faz com que o aluno não sinta prazer em escrever, mas o faça apenas para cumprir ordens. Percebemos também que no 5º ano os alunos participaram e se arriscaram mais na discussão por meio da oralidade, enquanto no 9º ano essa participação nas atividades orais revela-se paulatinamente decrescente. Diante disso pudemos observar que os alunos, ao longo do período escolar, vão “perdendo” o interesse pelo debate de ideias, passam a argumentar menos e, mesmo quando lhes é dada essa oportunidade, acabam optando por silenciarem os sentidos. Talvez isso aconteça porque tiveram mais tempo em contato com o discurso pedagógico presente na escola, que segundo Orlandi (2011 [1983]), é o discurso do tipo autoritário, um discurso cuja “reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)” (*idem*, p. 85).

Sendo assim, mesmo quando lhes é concedida a palavra, os alunos não se sentem “autorizados” a argumentar, como vimos acontecer principalmente nas salas de 9º ano. Nesse sentido, convém anotar que defendemos, assim como Orlandi, que é possível transformar esse discurso autoritário em um discurso crítico, porém tal transformação não acontecerá “do dia para a noite”, tampouco através de uma única intervenção ou atividade, mas, sim, por um processo contínuo por meio do qual o discurso autoritário dê lugar ao discurso polêmico, e o professor saiba ouvir e os alunos possam tomar a palavra para questionar, debater, enfim, argumentar, seja oralmente ou por escrito.

CAPÍTULO 4

Análises: Sujeito, oralidade e escrita: “o que pode e deve ser dito” sobre fracasso escolar

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala.
(BARROS, Manuel. *Menino do mato*)

Neste capítulo, analisamos algumas produções escritas de modo que possamos fazer um cotejamento entre os sentidos que emergiram na escrita e na oralidade, a fim de compreendermos quais sentidos evocados ou silenciados em uma e/ou outra materialidade discursiva.

Como já dissemos, as análises serão feitas por meio de recortes, que por si só já são fruto de escolhas do analista do discurso e, portanto, já constituem gesto de interpretação, visto que, de acordo com Orlandi (2013 [1990], p. 63), “a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas”.

Diante disso, vale dizer que não analisaremos todas as produções escritas coletadas durante as atividades em sala de aula, mas apenas aquelas cujas formações discursivas nos chamaram a atenção devido à recorrência de sentidos ligados ao funcionamento discursivo do *corpus*. Além disso, por ser um trabalho pautado pela AD, as análises serão realizadas sempre em diálogo com a teoria, pois, conforme Orlandi (2013 [1990], p. 64),

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pesquisa (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Importante destacar que os recortes serão apresentados tal qual foram produzidos (oralmente ou por escrito) sem correções ortográficas e/ou gramaticais, pois não é nosso objetivo fazer uma análise gramatical ou ortográfica, mas compreender qual posição discursiva esses sujeitos-alunos assumem, se praticam a argumentação e, conseqüentemente, se se posicionam como autores de seu discurso.

A fim de facilitar a leitura, apresentaremos, no caso da produção escrita, o recorte seguido de sua transcrição e por questões éticas ocultaremos qualquer referência aos nomes dos profissionais e/ou da escola quando estes aparecerem nos textos. As

análises serão feitas por sentidos que remetem a determinadas formações discursivas, consideradas por nós mais relevantes para nossa pesquisa.

Assim destacamos quatри desses sentidos mais recorrentes: os sentidos sobre provas escolares e sua relação com o fracasso/sucesso escolar; a responsabilidade ou a culpabilização do aluno a respeito do fracasso escolar geralmente atribuído a ele próprio; a resistência do sujeito à escrita; e, por fim, o silenciamento da nomeação fracasso escolar, ressaltando que o silêncio também é constitutivo de sentidos (ORLANDI, 2007).

4.1 Sentidos sobre provas escolares

Um discurso recorrente em nosso *corpus*, especialmente na primeira produção feita pelos alunos do 5º ano, e que nos chamou a atenção, está relacionado a provas escolares. Vale lembrar que a professora solicitou que eles escrevessem um texto sobre o que haviam discutido nas aulas: escola, aprendizagem, educação.

É importante ressaltar que os alunos até discursivizam sobre a escola, os professores, a diretora, mas é muito recorrente nos textos escritos por eles a questão das provas. Isso indicia que os sujeitos-alunos estabelecem uma relação entre prova (avaliação escolar) e fracasso/sucesso escolar. Porém a nomeação fracasso/sucesso escolar é silenciada, embora esses sentidos tenham sido trabalhados nas discussões a respeito dos textos da coletânea. Vejamos os recortes a seguir:

Recorte 19: Sujeito-aluno A. (5º ano)

“Bom vou come sar a falar da prova. A prova e defisio de mais você sabe como agente le mais não consege.”

Recorte 20: Sujeito-aluno M. (5º ano)

“Eu gosto das prova das professora e muito muito boa não tem nada de difiso e tudo fasio”

Podemos observar que os significantes “difícil” e “fácil” marcam a relação com o sucesso e/ou o fracasso escolar, estando “difícil” relacionado ao fracasso, como em “A prova e defisio de mais você sabe como agente le mais não consege”. No entanto, para justificar o mau desempenho nas provas ou propor algo que modifique tal relação, os alunos apelam para argumentos individuais, como podemos verificar nos recortes 21 e 22 apresentados a seguir, onde o aluno M. I. diz que para responder as provas com facilidade é preciso ler com atenção, como se a responsabilidade pelo bom aprendizado fosse apenas do aluno. Já o sujeito-aluno M. E. recorre ao discurso religioso como argumento, pois acredita que a fé o ajudará a melhorar suas notas.

Recorte 21: Sujeito-aluno M. I. (5º ano)

“As provas não são muito fáceis, mais se você ler com atenção saberá respondê-las com facilidade.”

Recorte 22: Sujeito-aluno M.E. (5º ano)

“Eu não me saio muito bem nas provas eu tirei nota baixa mas tenho fé que vou melhorar”

Podemos dizer, com base nos recortes acima, que quando o sujeito não está habituado com a prática da argumentação ele acaba retornando a estratégias utilizadas antes da laicização do discurso, como, por exemplo, ao que Zoppi-Fontana (2010), apoiada nos estudos de Danblon (2005)⁸, chama de palavra-mágica, ou seja, aquela que produz a “naturalização e cristalização de determinados lugares enunciativos” (ZOOPI-FONTANA, 2010, P. 181) e que é marcada pela capacidade da palavra de “produzir efeito do real através de uma enunciação cuja eficácia se acredita (ou se pretende acreditar) inerente, infalível e imediata” (p. 182), como pode ser lido nos exemplos acima, que reforçam a questão do prestar atenção ou da fé para melhorar o desempenho dos alunos nas provas.

⁸ DANBLON, E. La fonction persuasive. Antropologie du discours rhétorique, origines et actualité. Paris: Armand Colin, 2005.

Já na oralidade, o sentido de prova aparece ligado aos de medo de errar e nervosismo, como vimos nos recortes 9 e 16 já apresentados e retomados a seguir por meio dos recortes 23 e 24, nos quais os alunos se identificam com o personagem Carlinhos de “Doidinho” e dizem que fazer prova não é legal.

Recorte 23: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) segundo a voz da pesquisadora (P):

P: As próprias crianças explicaram o que era a tal palmatória que aparecia na história; muitos se identificaram com o medo sentido pelo personagem Carlinhos e quiseram relatar momentos em que sentiram medo, tais como em uma prova, em que um aluno sabia o conteúdo, mas ficou com medo de errar, e outro aluno disse que, devido ao nervosismo, acabou “se embaralhando” e errando as respostas.

P: Diante desses relatos, a professora questionou “se fazer prova é legal”. Alguns poucos alunos responderam que sim, mas a maioria disse que não.

Recorte 24: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 9º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: O professor então perguntou se eles já haviam sentido o mesmo que Doidinho. E os alunos responderam:

A: “Sim, nas provas.”

A: “Se escreve o que não deve, leva nota zero.”

SP: “E o que acontece com quem leva nota zero?”

A: “Reprova.”

Vemos assim que, tanto na escrita, quanto na oralidade, a nomeação fracasso escolar é silenciada, embora seu sentido apareça ligado ao do (mau) desempenho em provas, no qual o fracasso escolar aparece, na escrita, relacionado ao adjetivo difícil, enquanto na oralidade aparece como o medo de errar, de reprovar, ou seja, de fracassar. Dessa forma, embora os modos de dizer sejam diferentes, os sentidos filiam-se à formação discursiva sobre o fracasso escolar.

Vale ressaltar ainda que poucos foram os sujeitos-alunos que argumentaram no sentido de apresentar propostas que visassem a modificar o modo como as provas são aplicadas, já que eles demonstraram descontentamento em relação a isso. Pela oralidade vimos também, no recorte 9, que um sujeito-aluno sugeriu que as provas fossem feitas através de leitura e pergunta, sugestão rapidamente refutada por um sujeito-aluno que argumentou que leitura também “dava nervoso”, sugerindo, então, que a prova fosse feita de forma oral, sem a necessidade da escrita.

No tocante às avaliações, Pacífico (2016b), ao analisar o Guia de Correção e Interpretação da Provinha Brasil de 2012, uma das avaliações externas elaboradas pelo MEC, observou que a ênfase da avaliação é dada à alfabetização, considerada como “um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita” (TFOUNI, 1995, p.14). Tal ideário também permeia as práticas escolares, pois muitas vezes professores são resistentes a novas práticas avaliativas ou atividades “que não sejam aquelas que serão cobradas pelas avaliações externas” (PACÍFICO, 2016b, p.247).

Vemos, assim, que tais avaliações estão centradas na escrita e no desempenho individual do aluno e, portanto, “desconsideram os aspectos sócio-históricos na relação dos sujeitos com a linguagem”, assim como desconsideram também a oralidade. Tfouni (1995) e Pacífico (2016b) defendem uma abordagem sócio-histórica do letramento, que não se restringe ao individual e considera escrita e oralidade como interdependentes. Dessa forma, a sugestão do sujeito-aluno de que as provas sejam feitas de forma oral vai ao encontro do pensamento de tais autoras.

Nas produções escritas, como já dissemos, poucas foram as propostas; destacamos uma delas no recorte abaixo:

Recorte 25: Sujeito-aluno P. (5º ano)

Agora as provas Ciências poderia ser mais divertido em um laboratório de pesquisas, estudo de animais e experiências com as plantas. E em História poderíamos ir ao museu a cada história em que lemos. Em Geografia eu não mudaria nada. Matemática poderia fazer de vez em quando um campeonato no pátio com todos os 5º e 4º anos. E finalmente Português eu só mudaria os textos porque em vez de copiar textos seria melhor ter um teatro representando a história.

“Agora as provas, Ciências poderia ser mais divertido, em um laboratório de pesquisas, estudo de animais e experiências com as plantas. E em História poderíamos ir ao museu a cada história em que lemos. Em Geografia eu não mudaria nada. Matemática poderíamos fazer de vez em quando um campeonato no pátio com todos os 5º e 4º anos. E finalmente Português, eu só mudaria os textos porque em vez de copiar textos seria melhor ter um teatro representando a história.”

Recorte 26: sujeito-aluno V. I. (5º ano)

Eu acho que as provas são meia justas, porque si eu não sei ler e tive oportunidade de aprender, o asar é meu porque eu tive minha hora e minha vez, e não quis saber de nada eu tenho meu troco. Mas si eu tenho problema de cabeça ou qualquer problema de aprendizagem não vai ser justo, porque eu vou ter o problema e o outro não ele vai tirar 10 na prova e eu 0 só porque eu tenho o problema, isso não é justo.

Eu acho que deveria fazer a prova do jeito que a pessoa que tem problema entenda, podia ter uma sala de pessoas muito inteligentes, uma sala de pessoas que tem problemas de cabeça, e uma sala de pessoas atrasadas, assim poderia seguir e aprender sem prejudicar o aprendizado de uma pessoa atrasada ou a pessoa muito inteligente.

“Eu acho que as provas são meia justas, porque si eu não sei ler e tive oportunidade de aprender, o asar é meu porque eu tive minha hora e minha vez, e não quis saber de nada eu tenho meu troco. Mas si eu tenho problema de cabeça ou qualquer problema de aprendizagem não vai ser justo, porque eu vou ter o problema e o outro não ele vai tirar 10 na prova e eu 0 só porque eu tenho o problema, isso não é justo. Eu acho que deveria fazer a prova do jeito que a pessoa entender, podia ter uma sala de pessoas muito inteligentes, uma sala de pessoas que tem problemas de cabeça, e uma sala de pessoas atrasadas, assim poderia seguir e aprender sem prejudicar o aprendizado de uma pessoa atrasada ou a pessoa muito inteligente.”

O sujeito-aluno no recorte 25 faz circular o sentido de diversão como possibilidade de repensar as atividades escolares. Porém, como a escola não aceita tal sentido, o sujeito, pelo efeito da ideologia, já foi capturado pelo discurso autoritário dominante da/na instituição escolar e usa, em seu texto, os verbos no futuro do pretérito, marcando que seus desejos e suas sugestões para melhorar as provas e as atividades escolares ficam no plano do impossível, do não realizável, como indiciam as marcas linguísticas “poderia”, “poderíamos”, “mudaria”, “seria”. É interessante notar que no recorte 26, assim como nos recortes apresentados no capítulo anterior referentes a oralidade, tal tempo verbal também aparece marcado pelos verbos “podia”, “poderia” e “deveria” quando relacionado a propostas que visem a mudanças das práticas escolares.

No recorte 26, o sujeito-aluno faz uma análise crítica do contexto escolar, argumentando que as provas devem levar em consideração as particularidades e potencialidades de cada aluno, isso seria “justo”. Porém, como a ideologia faz parecer natural que determinados sentidos sejam repetidos, o sujeito, ao mesmo tempo em que

sinaliza as diferenças dos alunos e como a escola deve estar atenta a isso, migra para a região de sentidos que sustenta o fracasso como responsabilidade do aluno, como podemos ler em “o asar e meu porque eu tive minha hora e minha vez, e não quis saber de nada eu tenho meu troco”. Discutiremos essa formação discursiva na seção seguinte.

4.2 A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar

Outro discurso muito recorrente em nosso *corpus*, tanto nas produções escritas do 5º quanto do 9º ano, é o da culpabilização do próprio aluno em relação ao mau desempenho escolar e à responsabilidade que os alunos têm que ter para tirar boa nota, para prestar atenção, marcando um silenciamento em relação à responsabilidade dos professores e de todos os envolvidos no contexto escolar.

Recorte 27: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 9º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

SP: “A estrutura escolar favorece ou prejudica a aprendizagem?”

A: “Devia ter mais professores, mais material, lousa digital, computadores.”

A: “O aluno com dificuldade devia ter acompanhamento diferenciado.”

No recorte 26, o sujeito explicita que o aluno que não aproveitou a oportunidade de aprender tem “seu troco”, ou seja, o foco está no sujeito que não se esforçou; por outro lado, na oralidade encontramos sujeitos que argumentam sobre melhores condições relacionadas à estrutura da escola e à necessidade de uma prática pedagógica diferenciada para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, o que não acontece nos recortes escritos. Segundo Pacífico (2016b, p.255),

No contexto escolar, as atividades de linguagem sustentam-se no modelo autônomo de letramento; por isso, não se valorizam as produções orais, mesmo quando a autoria vigora, nem sequer uma escrita que apresenta desvios em relação à chamada língua culta, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que os sujeitos-alunos estão se constituindo como sujeitos da escrita, momento em que eles poderão iniciar, ou não, a prática da autoria nos textos escritos, uma vez que para produzir os textos orais eles já foram autorizados, ou autorizaram-se, a ocupar a posição discursiva de autor.

Talvez, o fato de a escrita ser mais sujeita à lei e à regra interfira, também, no modo como os alunos sentem-se ou não autorizados a argumentar sobre determinada

questão, pela oralidade ou pela escrita, uma vez que na oralidade a relação dos sujeitos com a linguagem parece ser mais espontânea, menos cerceada.

Os recortes a seguir são da primeira produção escrita realizada pelos alunos a partir da leitura do livro *Doidinho* e das charges e tirinhas, cujo tema proposto para o 9º ano foi “Como o fracasso e o sucesso escolar interferem na vida dos alunos?”; já para o 5º ano, a produção consistiu em escrever sobre escola, aprendizagem, educação.

Recorte 28: Sujeito-aluno G. (5º ano)

Titulo: A aprendizagem
Os alunos não aprendem porque eles não querem
 “titulo: A aprendizagem
 Os alunos não aprendem porque eles não querem”

Recorte 29: Sujeito-aluno M.F. (9º ano)

Mas só vai ter sucesso quem se interessar nos estudos.
 “Mas só vai ter sucesso quem se interessar nos estudos,”

Recorte 30: Sujeito-aluno J. C. (5º ano)

O que Eu acho da Escola?
Eu acho que devemos aprender mais, porque tem muitos alunos que aprendem menos. pra mim devemos prestar atenção.
 “O que Eu acho da Escola?
 Eu acho que devemos aprender mais, porque tem muitos alunos que aprendem menos. pra mim devemos prestar Atenção.

Recorte 31: Sujeito-aluno M.I. (5º ano)

Nem todos os alunos tem o mesmo nível de aprendizagem. Eu me preocupo muito em prestar atenção e tento me esforçar.
 “Nem todos os alunos tem o mesmo nível de aprendizagem. Eu me preocupo muito em prestar atenção e tento me esforçar.”

Recorte 32: Sujeito-aluno J. I. (9º ano)

Então se um dia vc pensar em ser Bem sucedido na vida se esforce não desista e estude pk assim vc vai ter um Bom Futuro e será muito inteligente fazendo isso vc será o espelho para seus filhos no futuro.

“Então se um dia vc pensar em ser Bem sucedido na vida se esforce não desista e estude pk assim vc vai ter um Bom futuro e será muito inteligente fazendo isso vc será o espelho para seus filhos no futuro.”

Essa formação discursiva de culpabilização dos próprios alunos pelo mau desempenho escolar aparece em várias produções, tanto orais quanto escritas e é, normalmente, marcada por significantes relacionados à atenção e ao esforço, a ser bem sucedido, sentidos que naturalizam os aspectos individuais da aprendizagem. É relevante notar que tais sentidos, embora sejam os dominantes, desde que a Educação passou a ser sistematizada nas escolas, filiam-se, na contemporaneidade, ao discurso neoliberal, que reforça sentidos de competência, competitividade, sucesso, metas a serem atingidas no e pelo mercado. Se já havia essa formação discursiva dominante, no século XXI ela ganha ainda mais força e poder, pois o discurso do Mercado impõe-se, também, na Educação.

Vale destacar que poucos foram os alunos que escreveram sobre o professor ou sobre o sistema escolar para justificar a questão do fracasso/sucesso escolar. Na oralidade, a individualização da responsabilidade pelo desempenho escolar também é marcante, e mesmo quando os sujeitos-alunos mencionam outros aspectos, fazem-no de forma superficial e o argumento final acaba sendo novamente o esforço individual.

Conforme já observamos também nos recortes 5 e 14 (apresentados, respectivamente, nas páginas 28 e 84), os alunos até mencionam que acharam injusta uma determinada prova aplicada em sala de aula, tal injustiça é justificada pelo fato de todos terem errado a questão, no entanto, ao serem questionados do porquê de todos errarem, ao invés de usarem argumentos acerca de, por exemplo, como a prova foi elaborada ou do fato de o professor ainda não ter ensinado aquele conteúdo, motivos que justificariam um erro cometido por toda a sala, eles acabam, por meio da ideologia dominante, retomando a ideia da culpabilização dos próprios alunos, ainda que de forma coletiva, “nós ficamos conversando, não prestamos atenção”, ou seja, para esses sujeitos-alunos a sala toda é culpada pelo erro na prova. Vemos, assim, que o discurso da meritocracia, tão caro ao Mercado, e a naturalização dos sentidos de que se os alunos não estudam, não aprendem, faz-se presente, seja nas produções escritas, seja nas orais.

Vejamos agora alguns recortes retirados dos textos produzidos no segundo momento da coleta dos dados, quando foram oferecidos os artigos a respeito dos desempenhos dos alunos na prova do ENEM e do Brasil nas avaliações internacionais, que marcam essa ruptura do silenciamento em relação ao professor e ao sistema educacional.

Recorte 33: Sujeito-aluno L. S. (5º ano)

“Vou começar pelo bom. O bom é que tem alguns professores(a) que se dedicam e tem muitos que estudam.”

Recorte 34: Sujeito-aluno V.I. (5º ano)

“Eu acho que a melhoria do ensinamento deveria ser assim.

- Os professores deveriam ensinar melhor.
- Se tiver um aluno (chato) tirar ele da sala.
- As crianças sentar em dupla.
- Respeitar todas as regras da escolas.
- Melhorias tipo, pintar as paredes, melhoras os banheiros ETC....
- E muitas melhorias mais.

Podemos notar, nesses dois últimos recortes, que, embora os alunos se posicionem a respeito da questão do professor, o dizendo que tem alguns professores que se dedicam e, o segundo, que os professores deveriam ensinar melhor, ainda aparece a responsabilidade dos alunos, tal como no recorte 2 (p.24), pois os alunos também têm que ter força de vontade e se houver algum aluno “chato”, o mesmo deverá ser retirado da sala. Outro ponto interessante encontrado no recorte 2, aqui citado, é que quando o sujeito-aluno se refere à responsabilidade dos alunos, ele o faz de forma generalizante – “força de vontade de alunos” –, já com relação a professores, não são todos, mas “até mesmo alguns professores”. Esses sentidos filiam-se a formações

discursivas dominantes, tanto na escola, quanto na mídia, as quais reforçam os discursos que rebaixam a escola pública, seus alunos e seus professores.

No recorte a seguir, podemos notar que a argumentação dos sujeitos centra-se na preocupação com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, preocupação também demonstrada na discussão oral, conforme podemos observar no recorte 36. Observamos, também, que o sujeito H. ao dizer que “a escola devia dar mais chance de aprendizagem para esses alunos defasados”, põe em curso um sentido que se contrapõe ao discurso dominante de que o aluno com dificuldade de aprendizagem é culpado e por isso deveria ficar à margem do processo educativo.

Recorte 35: Sujeito-aluno H. (9ºano)

“Os professores deviam ter um pouco mais de disciplina poderiam persistir que os alunos aprendecem a materia.

De um modo que seria bom para todos porque sempre tera um aluno que tem dificuldade para aprender, eu acho que a escola devia dar mais chance de aprendizagem para esses alunos mais defasados.”

Recorte 36: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

A: “Tem criança que não sabe ler.”

SP: “Por que tem criança que chega ao 5º ano sem saber ler?”

A: “Se não sabe ler é porque não quis saber, não se dedicou.”

SP: “De quem é a culpa quando não há aprendizagem?”

A: “Da pessoa.”

A: “A pessoa não aprende porque não quer.”

Por meio da escrita não conseguimos apreender quais os sentidos trazidos pelo sujeito-aluno para justificar a existência de alunos com dificuldades, não há argumentação neste sentido, já na oralidade é possível compreender que o sentido que prevalece mais uma vez é o da culpabilização, que remete à ideia de meritocracia, já desenvolvida neste trabalho.

Nos próximos recortes observamos que os sujeitos-alunos do 9º ano se baseiam nos textos de apoio (lidos, discutidos em sala e colocados pelo professor na proposta de redação) para argumentarem sobre as questões das políticas públicas referentes à

Educação, porém tal argumentação não ocorreu na oralidade, tendo em vista que poucos alunos participaram da discussão. É interessante observar no recorte 37 que mesmo o sujeito aluno argumentando que o mau desempenho dos alunos no ENEM é devido ao pouco investimento em Educação, há um deslizamento de sentido, e o aluno evidencia novamente a questão da falta de interesse dos alunos, ou seja, a responsabilização dos próprios estudantes em relação ao desempenho escolar e na prova. Isso ocorre, como já dissemos, pela ação da ideologia por meio da qual

a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 154, grifos do autor).

Dessa forma, o sujeito-aluno C. S. filia-se à formação discursiva dominante que considera que o aluno é responsável pelo seu desempenho escolar e não se dá conta de que podem haver sentidos diversos deste.

Recorte 37: Sujeito-aluno C.S. (9ºano)

Dados mostram que 530 mil estudantes zeraram na redação, uma queda muito grande em relação ao ENEM no ano anterior. Poucos conseguiram tirar nota máxima isso acontece porque não investem o bastante para todos terem uma educação de qualidade, e também uma falta de interesse da parte dos estudantes, para melhorar a qualidade do nosso ensino o investimento deveria ser feito desde uma escola municipal a uma faculdade pois assim nossa Educação teria uma melhora muito grande e assim muitos estudantes teriam muito mais conhecimento.

“Dados mostram que 530 mil estudantes zeraram na redação, uma queda muito grande em relação ao ENEM no ano anterior, poucos conseguiram tirar nota máxima isso acontece porque não investem o bastante para todos terem uma educação de qualidade, e também uma falta de interesse da parte dos estudantes, para melhorar a qualidade do nosso ensino o investimento deveria ser feito desde uma escola municipal a uma faculdade pois assim nossa Educação teria uma melhora muito grande e assim muitos estudantes teriam muito mais conhecimento.”

Recorte 38: sujeito-aluno G.E. (9 ano)

“Se não houver melhoras em política, os alunos não irão melhorar, a política de toda forma influencia na aprendizagem do aluno brasileiro nas escolas, isso tem que melhorar de todas as formas para o bom desempenho dos alunos, tinham que colocar professores que de fato ajudasse a melhorar mais e mais todos os alunos, vários alunos brasileiros com notas baixas por causa de professores que simplesmente não ajuda os seus alunos.”

Notamos também, nos últimos recortes apresentados, que os alunos se posicionam e manifestam seu descontentamento com a situação educacional no país, argumentando e mostrando alternativas que possam resolvê-la. Interessante destacar que o sujeito reclama por “professores que de fato ajudasse a melhorar mais e mais todos os alunos”, formulação que coloca em circulação as críticas feitas à qualidade da formação dos professores, os quais “não ajuda os seus alunos”. Encontramos, nesse recorte, uma formação discursiva que se opõe à dominante em nosso *corpus*, pois poucos sujeitos se filiaram a sentidos que criticam a prática pedagógica do professor, mesmo estando em interlocução com um professor que possibilita a circulação do discurso polêmico.

Sabemos da importância que a argumentação tem para a democracia, visto que ela surge historicamente para substituir a violência física, conforme nos aponta Oliveira (2012, p. 145),

Passamos nossas vidas convencendo e sendo convencidos. Tal fato evidencia a importância de conhecermos bem as formas de convencimento, principalmente em uma época em que o poder simbólico sobrepuja o poder físico – embora músculos e porretes ainda sejam eficientes para convencer alguém, a palavra se tornou um instrumento muito poderosos para o ato de convencer.

Entretanto ainda hoje deparamos discurso que questiona se a força e a agressão física não podem ser utilizadas como argumento para se conquistar algo que se deseja, principalmente quando não se tem o conhecimento aprofundado sobre as formas de convencimento por meio do simbólico; esse discurso surge fortemente marcado no recorte 39, em que vemos que quando não é possível convencer pela palavra, “a marra” ou “o soco” ainda são estratégias lembradas.

Recorte 39: Sujeito-aluno P. (5º ano)

Agora falando sobre as escolas, na minha opinião se a Dilma investisse o dinheiro na escola, talvez sim melhoraria. Mas por que talvez? O tal talvez seja os alunos, os professores, os coordenadores ou os funcionários, algo funcionaria "na marra" ou no soco?

“Agora falando sobre as escolas, na minha opinião se a Dilma investisse o dinheiro na escola, talvez sim melhoraria. Mas por que Talvez?

O tal Talvez seja os alunos, os professores, os coordenadores ou os funcionários, algo funcionaria “na marra” ou no soco?”

O uso da violência como argumento também ficou evidenciado na discussão oral, conforme apresentado no recorte 10 (p.76), onde os sujeitos-alunos do 5º ano contam que apanhar para aprender é uma prática recorrente na vida familiar deles, contudo ao serem questionados pela professora sobre tal prática, os sujeitos-alunos contra argumentam criticando a violência, inclusive trazendo como justificativa os direitos humanos, que funcionam como um argumento de autoridade naquela discussão.

4.3 O silenciamento sobre a nomeação fracasso escolar

Como já mencionamos no início deste capítulo, é interessante notar como a nomeação fracasso escolar é silenciada em nosso *corpus*. Orlandi (1997, p. 13) nos ajuda a refletir sobre essa questão quando escreve:

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.

Com base na autora, entendemos que os sujeitos desta pesquisa, ao silenciarem a nomeação “fracasso”, abrem espaço para outras formas de dizer sobre um sentido que afeta a maioria dos alunos nas escolas brasileiras, mesmo quando muitos deles já sejam rotulados como fracassados antes de terem tido a oportunidade de demonstrar um bom rendimento escolar. O recorte 3, analisado nas páginas 24 e 25 deste trabalho, é um exemplo que marca o silenciamento por meio da rasura. Nele o sujeito-aluno V. inicia o parágrafo indiciando que vai escrever sobre o fracasso, até começa a escrever a palavra fracasso, no entanto ele provavelmente desiste e, por meio da rasura, segue no intradiscurso, inscrevendo-se na formação discursiva sobre o sucesso e não mais sobre o

fracasso. Talvez isso se explique pelo fato de que os sentidos mais ditos sobre alunos e escola sejam os de fracasso e não os de sucesso. Sendo assim, o sujeito foi capturado pela ideologia e começou sua escrita repetindo “o que pode e deve ser dito” sobre a questão. Todavia, ao assumir a posição de autor, ele refaz seu escrito, rasura e produz outra formulação.

Vale destacar que a rasura nesse recorte funciona como mecanismo de controle do dizer e, portanto, de autoria, pois o sujeito controla a dispersão de sentidos e assume a responsabilidade pelo dizer quando ocupa a função-autor (PACÍFICO, 2002). Ainda segundo Pacífico (2002, p. 158) “se o sujeito conseguir sustentar seu ponto de vista, ele assume a responsabilidade pelo dizer; se o sujeito usa argumentos convincentes, ele controla a dispersão do texto, o equívoco”, ou seja, ele assume a posição de quem argumenta e ocupa a função-autor do/no discurso.

Pacífico (2002) aponta ainda que outro indício de autoria é o efeito de fechamento; podemos notar que o sujeito-aluno V. consegue “fechar” seu texto, pois apesar de ele ter iniciado o texto com “sucesso” (ou fracasso, rasurado), parece que os sentidos de fracasso são dominantes na escola; logo, ele constrói uma conclusão que traz sentidos ligados à maioria dos alunos: “O fracasso escolar é um fracasso de todos!”, que indicia sua filiação à formação discursiva dominante sobre o tema. Vale lembrar que, segundo Pêcheux (2009 [1975], p.149, grifos do autor),

O funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.

Queremos destacar, a partir desse recorte, duas formações discursivas que nele circulam: uma, que liga o fracasso a um coletivo “fracasso de todos”; e outra, que relaciona o sucesso ao sujeito no singular, “o aluno”. Essas duas formações discursivas fazem parte do imaginário social no que diz respeito à escola pública, pois a maioria dos alunos é discursivizada em relação ao fracasso e só a minoria, a exceção, pode ter sucesso nessa instituição. Ainda de acordo com Pêcheux (2009 [1975], p.149, grifos do autor),

o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-

assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma da autonomia*.

Vemos, assim, que o sujeito-aluno ia escrever fracasso, mas rasurou, privilegiou o sentido de sucesso, mais valorizado socialmente; porém o sentido de fracasso aparece, de modo indiciário, na rasura, e retorna no fechamento do texto, marcando a inscrição do sujeito nessa formação discursiva dominante, que legitima que o sucesso é individual e o fracasso coletivo, como se o sucesso fosse possível para um, para poucos, mas o fracasso é de todos.

4.4 A resistência do sujeito à escrita

Outro aspecto que nos chamou a atenção durante as análises, tanto do discurso oral quanto no escrito, foi a relação dos sujeitos-alunos com a escrita escolar. Os alunos apresentam resistência às atividades de escrita, como pudemos observar principalmente no 9º ano, em que poucos alunos participaram da atividade quando esta não estava “valendo” nota. Através de nossas análises temos indícios de que tal recusa se deve ao medo de errar e acabar sendo julgado por utilizar sentidos polissêmicos e não os sentidos parafrásticos que a escola normalmente exige, como podemos verificar no recorte 44, em que o aluno afirma que *“varios alunos sabem argumentar muito bem no seu dia-a-dia, mais na hora de escrever tudo muda porque muitos alunos tem receio de expor para todos o que pensa”*. Outro fator é a cobrança escolar excessiva por uma linguagem culta ou padrão, conforme vemos nos recortes 40 e 41, nos quais os sujeitos-alunos dizem *“Eu gostava de escrever, mas agora eu não gosto porque tá ficando mais difícil, sempre tem um erro”* ou *“Essa forma padrão não deixa os alunos a pensar sozinho, querem que ele só siga aquela norma”*.

Recorte 40: Sujeito-aluno G. R. (9º ano)

Essa forma padrão não deixa os
alunos a pensar sozinho, querem que ele só siga aquela
norma. Os alunos precisam ser mais criativos, que as
mães, e os professores, precisam querer saber mais, ir em busca
de desafios, e não só a obrigação de seguir a norma.

Essa forma padrão não deixa os alunos a pensar sozinho, querem que ele só siga aquela norma. Os alunos precisam ser mais criativos,

questionadores, curiosos, precisam querer saber mais, ir em busca de desafios, buscar resultados para suas respostas.

Recorte 41: discurso oral sujeito-professor (SP), sujeitos-alunos do 5º ano (A) e a voz da pesquisadora (P):

P: Sobre a imagem II:
 SP: “Vocês podem escrever o que quiserem?”
 A: “Não, sempre tem uma comanda.”
 SP: “Mas pode ser criativo num texto?”
 P: Eles, unanimemente:
 A: “Pode!”
 SP: “Quem acha que a escola faz odiar escrever?”
 A: “Eu amo minha escrita.”
 A: “Um texto eu até escrevo, mas perguntas e respostas é muito chato.”
 A: “Eu gostava de escrever, mas agora eu não gosto porque tá ficando mais difícil, sempre tem um erro.”
 A: “Eu prefiro criar, e não tenho problemas com as perguntas, mas odeio ter que copiar.”

Segundo Rodrigues (2011), a gramaticalização da língua ao longo de toda a história brasileira (desde a colonização do país) tem razões ligadas à manutenção do poder das classes dominantes, ou seja, a dominação do colonizado, e isso tem reflexo nas práticas escolares ainda hoje, pois

a frequente redução da escrita dos alunos a modelos e gêneros previamente definidos seja também uma tentativa de dominá-los, o que contribui para sua alienação e os condena à marginalidade caso não alcancem e utilizem satisfatoriamente a “palavra oficial” (RODRIGUES, 2011, p. 43).

De acordo com Gnerre (2009), a língua padrão se torna instrumento de legitimação de práticas sociais que, sob a aparência democrática, levam à discriminação e à difusão de um projeto de educação que visa à manutenção do poder pelas classes dominantes.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos (GNERRE, 2009, p. 28).

No entanto, como já discutimos, tal modelo baseia-se numa visão meritocrática que, segundo Dubet (2004), implica sérios problemas pedagógicos.

O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas

provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons (DUBET, 2004, p. 543).

Além disso, a meritocracia leva ao sentimento de culpabilização pelo fracasso escolar que, conforme observamos em nossas análises, é recorrente entre os alunos. Ainda de acordo com Dubet (2004, p. 543), tal sentimento ocorre, pois à medida que a ideia de meritocracia se instala, “os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros”.

Porém observamos, tanto na oralidade, quanto na escrita, que os sujeitos-alunos reivindicam mudanças nas práticas escolares, principalmente no que tange à valorização da criatividade, conforme a análise dos recortes 42 e 17 (p.89) em que os alunos dizem “Temos que encontrar alunos mais criativos e questionadores para buscar novos desafios, e quando esse aluno aparecer as escolas e os professores devem aproveitá-lo” e “É função do professor deixar criar”.

Recorte 42: Sujeito-aluno A.C. (9º ano)

O desempenho

O desempenho dos alunos nas avaliações nem sempre é bom, porque varios alunos sabem argumentar muito bem no seu dia-a-dia, mais na hora de escrever tudo muda porque muitos alunos tem receio de expor para todos o que pensa.

Temos que encontrar alunos mais criativos e questionadores para buscar novos desafios, e quando esse aluno aparecer as escolas e os professores devem aproveitá-lo.

Destacamos, desses recortes, o fio intradiscursivo “Temos que encontrar alunos mais criativos e questionadores para buscar novos desafios, e quando esse aluno aparecer as escolas e os professores devem aproveitá-lo”. A nosso ver o sujeito-aluno

cria um efeito de distanciamento entre sua posição de aluno e a possibilidade remota de encontrar-se alunos mais criativos, o que fica marcado com o uso do advérbio “quando” que, neste caso, indicia não um tempo provável, mas imaginário. O sujeito-aluno não se coloca na posição de um aluno criativo, questionador, que busca desafios.

Segundo Pacífico (2016a), não podemos ignorar que a argumentação é uma prática cotidiana e que os sujeitos fazem uso dela em outros espaços por onde circulam, além da escola. No entanto,

Na instituição escolar, existe “a influência e o poder” do discurso dominante que é repetido e imposto pelo discurso pedagógico e quem ousa questioná-lo está fazendo uma arte, está ocupando o lugar do “mau sujeito”, uma vez que o objetivo do discurso pedagógico não é permitir a discussão, a disputa do objeto discursivo, mas sim, é levar o sujeito a incorporar “livremente” e “cegamente” um ponto de vista que não entre em choque com o defendido pela instituição dominante (PACÍFICO, 2016a, p.195, grifos do autor).

Provavelmente por estar submetido à influência desse discurso pedagógico dominante, o sujeito-aluno afirma no recorte 42 que “O desempenho dos alunos nas avaliações nem sempre é bom, porque varios alunos sabem argumentar muito bem no seu dia-a-dia, mais na hora de escrever tudo muda porque muitos alunos tem receio de expor para todos o que pensa”.

Pacífico (2016a, p.194) afirma ainda que a tomada de posição para argumentar depende de o aluno ter direito ou não de argumentar, e para isso

se faz necessário o engajamento do professor no processo de construção dos sentidos em sala de aula, pois cabe a ele instaurar o discurso polêmico nas aulas, permitindo ao sujeito ocupar outro lugar que não aquele ocupado por um ouvinte que recebe “informações”, mas sim um lugar que permita ao sujeito olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir sentidos acerca disso.

Dessa forma, é fundamental a participação do professor na construção desse espaço discursivo que propicie aos alunos o direito à argumentação e à autoria, pois, de acordo com Rodrigues (2011, p.42),

as práticas discursivas precisam integrar-se ao cotidiano escolar e ao fazer pedagógico dos professores (...) a fim de colaborarem no processo de formação de autores capazes de criar sentidos e recriar sensações, materializando pensamentos, expondo-se aos olhares e julgamentos alheios; hábeis em usar a palavra, seja para estar no mundo, seja para transformá-lo, uma vez que se posicionam como agentes políticos, sociais e historicamente situados.

Diante do exposto, defendemos que, por meio da inserção do discurso polêmico em sala de aula, bem como de práticas discursivas que valorizem também a oralidade e não só a escrita padrão, poderemos, a longo prazo, contribuir para uma transformação das práticas escolares e para a formação de sujeitos que argumentam dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

(José Saramago)

Buscando criar um efeito de fechamento para o nosso texto, porém sem nos esquecermos de que os sentidos não se fecham – pois, como mostramos ao longo de todo o trabalho, eles podem ser sempre outros – queremos dizer do quão desafiador é pensar a argumentação e a autoria na escola, sob a perspectiva da Análise do Discurso pecheuxtiana.

Nosso objetivo principal ao realizar esta pesquisa foi analisar o discurso dos sujeitos-escolares, especificamente dos que frequentam os 5^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental (EF), sobre o fracasso escolar, com foco na argumentação, e como o direito (ou não) às práticas argumentativas está relacionado à assunção ou à ausência de autoria.

Podemos dizer, a partir de nossas análises, que observamos indícios de argumentação e de autoria nos discursos dos alunos, visto que eles se posicionam e, muitas vezes, utilizam as atividades propostas por nós como um momento de denúncia das condições educacionais a que estão submetidos.

Vale ressaltar também que podemos encontrar marcas de autoria nos discursos analisados, como a tentativa do controle dos sentidos. Além disso, notamos como o silêncio é constitutivo da linguagem, pois quando os alunos silenciam sentidos, como os referentes ao professor ou a nomeação fracasso, eles o fazem por interferência da ideologia dominante, que os leva à naturalização dos sentidos de responsabilidade e de

culpabilização do próprio aluno pela (não) aprendizagem, ou seja, pelo fracasso ou sucesso escolar.

Outro efeito da ideologia encontrado em nossas análises é a reprodução, no discurso dos sujeitos-alunos, do sentido de meritocracia, tão difundido através dos meios de comunicação, de acordo com os quais o sucesso escolar é sinônimo de esforço e merecimento, ideia que, infelizmente, permeia as práticas escolares ainda hoje.

No desenvolvimento das atividades, na constituição do *corpus* e nas análises, observamos a importância da oralidade para o desenvolvimento da argumentação. Notamos que, muitas vezes, os alunos argumentam mais nas atividades orais do que por meio da escrita.

Dessa forma consideramos importante que a escola abra espaço para práticas que promovam o diálogo entre oralidade e escrita, pois ambas as modalidades de comunicação são relevantes e uma complementa a outra. Conforme afirma Tfouni (1995, p. 42) “tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral”.

Para isso a escola deve abandonar o modelo autônomo de letramento e adotar o modelo ideológico que, ao centrar-se nas práticas sociais de linguagem, não estabelece dicotomia entre oralidade e escrita e, por isso, consideramos ser o modelo que se aplica mais adequadamente ao desenvolvimento da autoria.

É importante destacar ainda que, do que analisamos, consideramos que trabalhar com a leitura do arquivo e com o discurso polêmico, no espaço escolar, é fundamental para que haja argumentação e instauração da autoria por parte dos alunos, processo que, como já dissemos, não acontece de uma hora para outra, mas deve ser desenvolvido ao longo de toda a escolaridade.

Consideramos válido, para isso, a inserção de atividades em sala de aula que propiciem a instauração do discurso polêmico e conseqüentemente levem ao desenvolvimento da argumentação.

Como dissemos ao longo deste trabalho, quando pensamos nas atividades que proporíamos para constituição de nosso *corpus* de análise, não era nossa intenção reforçar práticas tradicionais da escola nem tampouco a valorização da atividade de escrita como produto de avaliação, ao contrário, nosso objetivo era promover, através de leituras variadas, um espaço discursivo em que os alunos pudessem falar e escrever sobre os sentidos que os afetavam relativamente ao sucesso/fracasso escolar.

No entanto, pela AD, sabemos que o sujeito é cindido e passível de equívocos e, de certa forma, vimo-nos também capturados pela ideologia, reproduzindo a velha prática escolar ao exigirmos como produto final um texto escrito que não constituía uma prática social de escrita, pois não tinha, para muitos alunos, propósitos que fossem além dos meramente comunicacionais.

A prática da argumentação na escola (tanto para professores quanto para alunos) é extremamente relevante, especialmente em tempos de ameaça, da proposta do Programa Escola Sem Partido, que deseja silenciar o acesso ao arquivo e à circulação de sentidos que questionem a formação discursiva dominante permitida por aqueles que estão no poder.

Sendo assim consideramos necessário, neste momento, pensar propostas inovadoras para o ensino da argumentação e para o desenvolvimento da autoria na escola, ainda que não possamos aplicá-las no âmbito desta pesquisa, tais como: construir em sala de aula espaços discursivos que utilizem a tecnologia, tão presente atualmente, para filmar atividades em que os alunos argumentem e depois mostrar os vídeos para que eles analisem suas argumentações, e reflitam sobre manter os argumentos utilizados ou modificá-los; criar um blog da sala em que os alunos, após a leitura e a discussão de diversos temas mediados pelo professor em sala de aula, possam escrever e publicar textos, que seriam lidos e comentados, propiciando também nos comentários o uso de estratégias argumentativas para refutar ou corroborar argumentos utilizados pelos autores dos textos publicados.

Finalmente, queremos dizer que escrever essa dissertação foi uma experiência que nos marcou profundamente, pois de acordo com Orlandi

a escrita é fundamental para nos dar a medida do que conseguimos e do que não conseguimos compreender/dizer na situação de análise. Apontando sempre, quando a suspendemos (nunca a terminamos), para o que fica ainda por compreender” (ORLANDI, 2010, p. 20 apud PETRI, 2013, p. 44).

Assim, ouvir os sentidos que os sujeitos-alunos trazem sobre educação, escola, fracasso e sucesso escolar nos afetou de uma forma muito intensa e nos deu ainda mais estímulo para continuarmos nossa caminhada em busca de uma escola onde haja espaço para argumentação e autoria e, principalmente, onde se promova uma educação de qualidade para os alunos.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A.L.R. *Efeitos sobre um procedimento de resposta construída sobre a rede de relações de equivalência envolvida em leitura e escrita em crianças com história de fracasso escolar*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ALGARTE, R. A. *Escola brasileira e lógica do fracasso: estudo sobre dissimulação e cooptação na política educacional*. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; (São Paulo): Martins Fontes, s.d. 121 pp.

AMOSSY, R. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. Tradução de Adriana Zavaglia. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, n.9, pp. 121-146, 2007.

_____. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.1, pp. 129-144, nov. 2011.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_arttext, acesso em: 22 Jan. 2015.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 1.ed. 2011, 1. reimp. 2013.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARROS, M. Menino do Mato, em Poesia Completa, São Paulo, Leya, 2013.

BERNARDELLI, H. (Valparaíso, Chile, 1857 - Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1936). Interior com Menina que Lê, Arte Brasileira, 1876-1886, Óleo sobre tela, 95 x 63 cm.

BIAZUS, C. B. *Dicionário Compartilhado: Espaço de Criação, Resistência e subjetividade*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015.

BOSSA, N. A. *Fracasso escolar: um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade*. 2000. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BOURDIEU, P. A. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os herdeiros: os estudantes e a cultura / Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>, acesso em: 08 Abr. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* Brasília: MEC/SEF,

1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 08 Abr. 2014.

CASSIN, M. *Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola*. 2002. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. Volume 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2. ed., rev. e ampl. 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf, acesso em: 02/04/2017.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, I. B. B. A retórica na Grécia: o gênero judiciário. In: MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. Lineide do Lago Salvador Mosca (org.). 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. – rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. O recurso para o bom adestramento. In: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 164- 185.

_____. *O que é um autor?* Tradução: Marcia Gatto e Clarice Gatto. Disponível em: http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf, acesso em: 30 nov. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADET, F e HAK, T.(org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP,1990.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIORGENON, D.; LAMPOGLIA, F.; SILVA, J. R. B.; FERRAREZI, L.; SANTOS, M. L.; CARVALHO, M. G. M. D; CAMPOS, R. E. G; COELHO, V. L. *Como entender o que se nomeia como pesquisa qualitativa*. In: III Jornada do E-I@dis: Metodologias em Discurso, 2012.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem)

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F. e LEANDRO FERREIRA, M. C. *Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 163-172.

KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAGAZZI, Suzy. O recorte signficante da memória. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C.; MITTMANN, S. *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. (Orgs.) *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LEMES, N. *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP/USP, julho 2013.

MAGALHÃES, B. Ideologia, Sujeito e Transformação Social. In: INDURSKY, F. e LEANDRO FERREIRA, M. C. *Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 327-335.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*. - 13.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1987.

MELO, F de. *Hoje é tempo de ser feliz!* Disponível em: <http://formacao.cancaonova.com/espiritualidade/hoje-e-tempo-de-ser-feliz/>

MORALES DA SILVA, M. *A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, 2015.

MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. Lineide do Lago Salvador Mosca (org.). 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. *Bourdieu e a educação*. BH: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. *Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior*. *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.130, pp. 47-62. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00047.pdf, acesso em: 02/04/2017.

OLIVEIRA, L.A. Argumentação e discurso homonormativo. In: SELLA, A.F.; BUSSE, S.; CORBARI, A.T. (org.) *Argumentação e texto: revisitando conceitos, propondo análises*. Campinas-SP: Pontes; Cascavel, PR: Edunioeste, 2012, p. 145-163.

ORLANDI, E. P. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. ; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. *Interpretação e autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 6 ed., 2012.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 11 ed., 2013.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. 2002. 190 f. Tese de Doutorado. FFCLRP-USP, 2002.

_____. *Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio*. – 1. ed. – Curitiba : Appris, 2012. (Coleção linguagens)

_____. *Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho de pós-doutorado. UNESP-Araraquara, 2013.

_____. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.) *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Editor Grácio, 2016a, p. 191-212.

_____. O discurso da avaliação externa “Provinha Brasil” sobre o ensino de Língua Portuguesa e as implicações para autoria no Ensino Fundamental. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 15, n. 2, jul. 2016b. ISSN 2178-7603. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/47892/28827>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v15i2.47892>.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1999.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. In: GADET, F e HAK, T.(org.).*Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP. : Editora da UNICAMP,1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [et al.] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PEREIRA, M. C. Análise de Discurso: Apresentação e Conceitos Fundamentais. In: PACÍFICO, S. M. R. *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Pedro Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins fontes, 2005. – (Justiça e direito).

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: _____; DIAS, Cristiane (Org.). *Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013. Disponível em

http://corpus.ufsm.br/images/Verli_Petri_-_Textos/O-funcionamento-do-movimento-pendular-pr%C3%B3prio-%C3%A0s-an%C3%A1lises-discursivas.pdf, acesso em 04 Fev. 2017.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. In: *Escritos. Escrita, Escritura, Cidade* (III). Nº.7, LABEUB. Campinas-SP, 2002.

PIOTTO, Débora Cristina. *Retrato de um (des)encontro: camadas médias na escola pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-20052008-112531/pt-br.php>, acesso em: 04 Fev. 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/pt-br.php>, acesso em: 04 Fev. 2017.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*. São João Del Rey, (33), jan./jun. 2009.

PIRIS, E. L. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de *ethos* e de *pathos*. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.2, p. 52-62, mai. 2012.

PIRIS, E. L. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/120008/120194>, acesso em: 05 Fev. 2017.

PLANTIN, C. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Na ponta da língua, 21)

POSSIDÔNIO, J. A. *Os sentidos sobre família e o indício da subjetividade no discurso de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – USP /Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/DEIC, 2011.

REZENDE, A. *Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

RODRIGUES, A. *Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ROMÃO, L. M. S; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

RONCONI, J. M. *Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, 2015.

SARAMAGO, J. *Viagem à Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHONS, Carme Regina; MITTMANN, Solange. A contradição e a (re)produção/transformação na e pela ideologia. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C.; MITTMANN, S. *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. São Paulo: *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 1, julho 1981. Disponível em http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenzia.pdf/at_download/file Acesso em 04/01/2017.

SPOSITO, M. P. *Juventude, pesquisa e educação*. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da Anped, 2001. Disponível em <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos->

Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/aned2001/textos/encsposito.PDF., acesso em 21 Jan. 2015.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYLOR, C. et. all. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p. 45-94.

TELLES, E. E. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p. 301-329.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. – 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15).

TIZZIOTO, P. A.; PACIFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. A constituição de sentidos na oralidade e na escrita: a autoria na produção infantil. *Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online)*, v. 1, p. 20-37, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14740/14740.PDF>, acesso em: 18 Fev. 2017.

ZACCUR, E. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, R. L. Novos Olhares sobre a alfabetização. In: Garcia, R. L. (org.) *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29-54.

ZOPPI-FONTANA, M. Retórica e argumentação. In: ORLANDI, E.P. ; LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2 ed., 2010.

ANEXOS

Anexo A – Coletânea de Textos utilizadas na coleta do *corpus*

Recorte da obra “Doidinho” de José Lins do Rego

DOIDINHO

José Lins do Rego

— Pode deixar o menino sem cuidados. Aqui eles endireitam, saem feitos gente — dizia um velho alto e magro para o meu tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana. Estávamos na sala de visitas. Eu, encolhido numa cadeira, todo enfiado para um canto, o meu tio Juca e o mestre. Queria este saber da minha idade, do meu adiantamento. O meu tio informava de tudo: 12 anos, segundo livro de Felisberto de Carvalho, tabuada de multiplicar.

— Então não estive em aula desde pequeno, pois aqui tenho alunos de sete anos mais adiantados.

Já me olhava como se estivesse me repreendendo.

— Mas o senhor vai ver: com um mês mais, estará longe. Eu me responsabilizo pelo aluno. O menino de Vergara chegou aqui de fazer pena: não sabia nem as letras. E está aí.

E gritou para dentro de casa:

— Emília, mande aqui o senhor Francisco Vergara.

Depois, para o tio Juca:

— Esse que o senhor vai ver é o pior aluno do meu colégio. Chegou-me que nem sabia soletrar. Um vadião de marca.

E com pouco entrava um menino de minha idade, moreno, gordo. Vinha com medo, os olhos assustados.

— É este. Hoje já pode escrever uma carta. Deu-me o que fazer. Quisera que o senhor o visse no primeiro dia de aula, gaguejando. O pai perdeu um dinheirão no colégio dos padres; botou-mo aqui desenganado. Quando voltou para as férias de São João, recebi uma carta do velho, espantado. Dizia-me que o menino já sabia mais do que ele. Deus sabe o trabalho que me deu.

O menino já se sentia outro com as palavras pacíficas do velho. Passara-lhe o susto, me olhava como a um companheiro.

— Mas, olhe — dizia o diretor —, não tome o exemplo dele. É um peralta. Quero que o senhor estude e se aplique. Menino bom é meu amigo, sou um amigo do aluno estudioso. Pode ir lá para dentro com o senhor Vergara.

E o meu tio me chamou para o abraço. Parecia que me deixava de vez, porque foi com o coração partido que me cheguei para perto dele.

— Estude. Em junho venho lhe buscar.

Saí chorando. Era a primeira vez que me separava de minha gente, e uma coisa me dizia que a minha vida entrava em outra direção.

O colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para meninos sem jeito. O Diocesano não me aceitara porque estava de matrícula encerrada. Lembraram-se do colégio do seu Maciel, como era conhecido nos arredores o Instituto Nossa Senhora do Carmo. Lá estiveram os meus primos uns dois anos. Voltaram contando as mais terríveis histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer coisa. Era ali onde estava agora.

[...]

Já ao escurecer me chamaram:

— Seu Maciel quer falar com o Carlos de Melo.

Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficara um homem. Assinava o meu nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse um estranho para mim mesmo. Foi uma coisa que me chocou esse primeiro contato com o mundo, esse dístico que o mundo me dava. A gente, quando se sente fora dos limites da casa paterna, que é toda a nossa sociedade, parece que uma outra personalidade se incorpora à nossa existência. O Carlos de Melo que me chamavam era bem outra coisa que o Carlinhos do engenho, o seu Carlos da boca dos moradores, o Carlos do meu avô.

O diretor mandou-me sentar junto a ele. Ia-me submeter a um exame ligeiro. Fez-me umas perguntas de tabuada que eu mal respondia com o susto.

— Vá buscar o seu livro de leitura. Voltei com o meu segundo livro de Felisberto de Carvalho. Li para ele ouvir a lição do começo; li em sobressalto, trocando os nomes, com o livro tremendo nas mãos.

— O senhor não sabe nada. A sua lição de amanhã é esta mesmo. Pode ir lá para dentro, onde estão os outros.

D. Emília foi que me disse:

— Vou tomar conta de você.

E voltando-se para o velho:

— Ele passa para a minha classe, Maciel.

— Não, fica comigo mesmo. Está muito atrasado. Fica comigo.

Dizia isto com as mãos para trás, por cima do espaldar da cadeira, e com as pernas cruzadas. Ainda era mais magro assim, espichado na espreguiçadeira, com os olhos fechados sob um boné de pano mole.

Lá fora os meninos indagavam para que me chamara ele.

[...]

Às nove horas nos recolhemos para dormir. [...] Despertei com os meninos a se levantarem da cama, bem de manhãzinha. Dobramos os lençóis, e saímos com a bacia e o copo. Na sala de jantar, sentado na espreguiçadeira, estava o seu Maciel. Cada um passava por ele e apertava-lhe a mão, dando bom-dia. Lavava-se o rosto, porque banho só tínhamos duas vezes por semana.

O decurião Filipe começou a relatar os acontecimentos irregulares da noite anterior: o Chico Vergara estava impossível; o seu Heitor dando cocorotes nos outros.

— Deixe estar — respondia o velho. — Na aula eu falo com eles.

Depois, o café com bolacha seca, um café que fez saudades das tapiocas e dos cuscuz do Santa Rosa. E todos seguimos para o salão de estudos.

Com pouco mais, lá chegava o diretor, olhando para os cantos, espreitando alguma coisa. Sentava-se na cadeira de braços.

— Senhor Francisco Vergara.

O menino levantou-se, e ficou em pé diante dele. Com uma palmatória na mão, lá ia dizendo o diretor:

— O senhor sabe que eu não quero moleques aqui; o senhor não se emenda. Venha para cá, seu atrevido.

E o bolo estalou na sala. Por dentro de mim corria uma onda de frio. O menino voltou para o seu canto, com os olhos nadando em lágrimas.

— Senhor Heitor!

E as mesmas palavras, e as mesmas lágrimas derramadas.

Quando ouvi — Senhor Carlos de Melo! — foi como se me chamassem para uma surra. Levantei-me tremendo.

— Sente-se aqui! Leia sua lição. Fui lendo sem saber o quê. 'Júlia, a boa mãe'. Mas truncava tudo, pulando as linhas.

— É o cúmulo — gritava o velho — deixar-se um menino deste tamanho sem saber nada. Só bicho se cria assim. Por que está o senhor chorando? Volte para o seu canto. Mais tarde vou-lhe tomar a lição outra vez.

Voltei não vendo ninguém na frente. Sentei-me, e pingavam em cima de 'Júlia, a boa mãe' as minhas lágrimas compridas.

Iniciava assim o meu curso doloroso contra a ignorância.

Com o livro entre as pernas, lia a minha lição palavra por palavra. Era a história de uma mãe que queria divertir o seu filho. Havia um gato e um novelo de linha. A figura mostrava o menino gordinho numa cadeira alta e a mãe brincando com o gato. Tudo aquilo para que o filho sorrisse. Não sei por que, achava aquela Júlia parecida com a minha mãe. Esta deveria fazer o mesmo comigo; tudo daria também para que o seu filho sorrisse.

[...] Depois do almoço ficava-se uma meia hora de descanso. Comi com a comida amargando na boca, e no recreio fiquei para um lado.

[...] De tarde fui dar minha lição. Levava o coração aos saltos, como nas noites em que acordava com o quarto às escuras. Muitas vezes a velha Sinhazinha me deixava esta impressão de pavor. Com a velha, porém, havia jeito de fugir às suas iras. Aqui mudava muito para pior. Errei a lição toda. Sabia quase que decorada a história de 'Júlia, a boa mãe'. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; e saltava as linhas.

— Leia devagar. Para que esta pressa?

Foi pior. A língua não me ajudava. Quando vi foi ele com a palmatória na mão.

— Levante-se. Não soube mais o que fiz. Senti as mãos como se estivesse com um formigueiro em cada uma. Como o Chico Vergara, apanhava no meu primeiro dia de aula.

Dos externos só restava um na sala, e eu também, até dar certa a minha lição. No salão deserto, a minha angústia crescia ainda. Apanhava no primeiro dia, e fora tudo num instante, nem sei como. Quando a velha Sinhazinha me pegara uma vez, a casa toda ficara comigo. A minha vaidade de menino se enchera com essa dedicação. Ali fora com indiferença geral que a palmatória tinira nas minhas mãos. Talvez porque o castigo não fosse uma exceção naquela casa, apanhava-se todos os dias.

Na parede da sala havia um quadro grande, representando a subida de Cristo aos céus. Parecia que estava ali para uma profanação. Jesus veria surrados todos os dias aqueles mesmos que queria que fossem a Ele, porque era deles o reino dos céus.

Mas eu não pensava nisto olhando a imagem, eu pedia, sim, que ela me fizesse voltar para casa, que os dias corresse, que as semanas voassem. Antes do

jantar, D. Emília me veio tomar a lição. Dei-lhe certinha, sem um erro, do começo ao fim.

— Por que você não leu assim para o Maciel?

E depois:

— Vá lavar o rosto para jantar. Fazem do Maciel um bicho.

E quando passei pela sala de jantar, lá estava ele espichado na cadeira preguiçosa, com os olhos fechados e os ouvidos abertos às conversas dos meninos no alpendre.

[...]

Fazia um mês que eu chegara ao colégio. Um mês de um duro aprendizado que me custara suores frios. Tinha também ganho o meu apelido: chamavam-me de Doidinho. O meu nervoso, a minha impaciência mórbida de não parar em um lugar, de fazer tudo às carreiras, os meus recolhimentos, os meus choros inexplicáveis, me batizaram assim pela segunda vez. Só me chamavam de Doidinho. E a verdade é que eu não repelia o apelido. Todos tinham o seu. Havia o Coruja, o Pão-Duro, o Papa-Figo.

[...]

No outro dia, na aula, a tempestade caiu em cima de mim sem piedade.

— Venha para a lição, seu Carlos de Melo.

Com um mês, me adiantara de verdade: lia corrente. Agora porém a coisa era outra. Os meus nervos, como as dores dos reumáticos, pressentiam de longe o tempo ruim. Fui tremendo para a lição. Estava quase no fim do livro, na história de um diabo de esporas compridas e barbichas longas, que fora tentar um rapaz. Ele queria que o jovem espancasse a irmã e matasse o pai. Mas, fugindo da tentação, o rapaz achava a coisa mais cruel do mundo isto que lhe pedia o capeta.

— Então entrega-te ao vício da embriaguez.

E o rapaz, bêbedo, fez tudo o que o demônio queria.

A lição saíra sem um erro. Tremida, mas certa. Fui sentar-me com a impressão de que tivesse andado em uma corda por cima de um abismo. Mas aquele diabo do livro estava ali para me tentar. José Augusto, que se sentava perto de mim, fez um sinal que eu não compreendi. Perguntei-lhe o que era.

— Passe para cá, seu Carlos de Melo.

O diretor surpreendeu-me.

— Que conversas são estas? Não quero maroteiras aqui.

E seis bolos cantaram nas minhas mãos. Fiquei de pé na frente da mesa, oprimindo os soluços que se elevavam com o protesto de minha sensibilidade machucada.

— Seu doudo (ele não chamava doudo), quer fazer do meu colégio bagaceira de engenho. Está muito enganado.

E a palmatória exposta em cima da mesa, pronta para a ação, com o cabo torneado como objeto de arte.

— Aquele outro babaquara me paga!

Não se ouvia nem um sussurro no salão, enquanto essas fúrias chegavam às suas explosões violentas. Cada um sentia-se um condenado ao castigo, embora a mais cândida inocência o envolvesse. E mesmo não havia inocentes entre todos aqueles que o Senhor chamava com tanto gosto ao seu regaço. Talvez que tivesse razão a pedagogia do velho em descobrir em cada um de nós um pequeno monstro em formação. O seu sistema de educar, a ferro e a fogo, sem dúvida que lho aconselhava a experiência de meio século de trato com anjos.

[...] No recreio ninguém se aproximou de mim. Era uma espécie de lázaro o aluno mais recente nas iras do diretor. Ninguém procurava ligações com o oprimido. Mas Coruja era um bom. Chegou-se para mim:

— Carlos.

Era a primeira vez no colégio que me chamavam assim, o meu nome só, limpo, como se fosse na boca de gente do Santa Rosa.

Vinha me dar um pedaço de doce.

— Domingo meu pai vem me ver. Vou pedir a seu Maciel para você sair comigo.

Conversou mais tempo, falou-me da irmã, que voltara do colégio doente. Ela tinha um olho cego, furado numa brincadeira com ele, quando eram bem pequenos. Coitado do Coruja! Havia esta mágoa profunda dentro dele: a irmã cega de um olho por culpa sua. Eu só sei que a consolação das minhas dores ele me trouxe, derramando o óleo de suas confidências sobre as minhas feridas abertas.

Os outros meninos passavam de longe. Faltava-lhes coragem para amparar um colega caído no ostracismo. Senão fosse o coração generoso do Coruja, essa história de solidariedade humana não seria mais do que uma conversa. D. Emília nem sequer me olhou. E a negra Paula, fora ela quem contara ao diretor que eu não queria comer. José Augusto passando de longe, como os outros. E, no meu canto sentado, via Coruja crescendo no meio daquela gente pequena, como um grande, um forte, com a sua superioridade de se encostar a um degradado, de trazer-lhe a sua simpatia de irmão mais feliz.

Havia no mundo gente assim e gente como os outros, os Pão-Duro, os José Augusto. Entrava-me pelos olhos adentro a evidência cruel dessas desigualdades. Nós éramos dez, e destes dez um somente se desgarrava da covardia, me

procurando com o único interesse de me consolar, derramando pela minha alma arranhada as doçuras e as sinceridades de sua alma.

— Eu queria que você escrevesse uma carta lá pra casa, Coruja. (Não sabia chamá-lo pelo seu nome; o apelido se identificara tão intimamente com ele, que nem ligava mais importância ao José João da sua assinatura.) Quero que você escreva contando tudo.

— Se seu Maciel souber, lhe mata de dar.

— Não, o meu avô me manda tirar do colégio.

E ele me escreveu a carta, que foi por um externo para o correio.

Passei dias esperando a resposta. Sonhava com o velho Zé Paulino na sala de visitas do colégio, discutindo com o diretor. E ouvia diálogos de um avô defendendo o neto contra o seu algoz:

— Não lhe mandei o menino para cavalo de matuto. Isto não é colégio: é pior que Marinha. Quero levar ele daqui. Arrume a mala, seu Carlos, vamos embora.

Mas eram uns diálogos de sonho. Ninguém se importava comigo, pensava nos meus silêncios. Era como o Aurélio, um sacudido ali para descanso dos que ficavam em casa. Sentia raiva da minha gente. E não era que estivesse no fim do mundo. Itabaiana estava a um salto do Santa Rosa. E dias e dias, e nem uma linha de resposta. Estava escrito, porém, que aquela carta me daria muito que fazer.

Numa terça-feira me chamaram:

— Tem um velho na sala de visitas lhe esperando. Corri ansioso para lá. Beije a mão cheia de veias do velho Zé Paulino. Já estava em conversas com o diretor:

— Não me importo que dê no menino. Botei aqui para aprender, e menino só aprende mesmo é com castigo. Agora o que não admito é judiação. Isto não. Prefiro deixar na bagaceira. Isto não.

— Não há judiação, coronel. Só castigo quando há precisão. Pelo meu colégio tem passado muita gente e todos ficam meus amigos. O senhor está mal informado. Não vá atrás de cartas de aluno. O que eles querem é vadiar, e mentem, e inventam. Luto há cinquenta anos com essa gente.

— Bem, bem — lhe respondia o meu avô. — Acredito no que o senhor diz [...].

O meu avô não estava em Itabaiana para negociar, para vender nem trocar. Viera me ver. Tinha ele um neto no colégio para visitar. Isto valia para mim mais do que não sei o quê. Os pais dos outros traziam os filhos para a feira, mas não era por estes que estavam em Itabaiana. O velho Zé Paulino não. Tivera saudades do

neto. Recebera uma carta falando do colégio, e tomara o trem para ver o que se passava. Eu era o menino mais feliz, naquele momento.

[...] À tarde, quando o fui deixar no trem, na estação, era com orgulho que via os homens todos tirando o chapéu para ele. O dr. Odilon, o mais rico daquelas redondezas, o que tinha quarenta mulheres, filhos em todos os colégios, um anel de pedra enorme no dedo, chegando-se respeitoso para lhe saber da saúde, muito alegre. Lá estava também o diretor, risonho para o coronel Zé Paulino.

— Pode ir tranquilo, coronel. O menino fica em boas mãos.

O trem saiu, e a mais dura realidade começou a existir para mim: o colégio de portas abertas para me receber. Voltava, porém, todo outro. Que me viessem agora falar de visitas de pais, de presentes de casa, de histórias de feira. O Doidinho tinha o que contar de sobra. Pão-Duro ouvira o velho Zé Paulino respondendo ao pai dele.

Contei a Coruja o negócio da carta, e ele ficou apreensivo.

— Vai haver coisa grossa. O velho, quando chegar da rua, você vai ver: vem com o diabo.

Tinha razão. Instaurou-se inquérito, com interrogatórios de portas fechadas e palmatória ameaçando na mão.

— O senhor tem que me dizer quem escreveu a carta, quem a botou no correio.

A visita do velho Zé Paulino dera-me sangue de gente grande:

— Não sei, não digo.

E d. Emília:

— Diga, menino, pra não apanhar.

— Não digo não.

Via Coruja sofrendo por minha causa. Preferia morrer. O velho deu-me dois bolos, e as lágrimas afogaram minha confissão.

— Chame-me aqui o senhor José João.

Coruja chegou, viu-me chorando, de braços cruzados.

— Foi o senhor quem escreveu a carta para o avô do senhor Carlos de Melo?

— Foi, fui eu.

Sereno, como quem respondesse a uma pergunta inocente.

— Mas o senhor sabe que isto é proibido?

— Sei.

— Passe-me para cá, seu sonso de marca!

E o meu amigo apanhou pela quarta vez no colégio de Itabaiana. Os seus olhos miudinhos nadaram em lágrimas. Nunca me vi tão pequeno, e nunca uma pessoa para mim fora maior.

— O senhor fica proibido de conversar com o senhor Carlos de Melo.

Demorei-me sozinho pelo salão de estudo. Via o Cristo do quadro subindo para os céus. Na história sagrada ele sofrerá pelos homens, recebera uma coroa de espinhos, subira num monte para morrer pelos homens. Sofrer pelos outros! Como isto antes me parecia um conto! Agora, não: estava ali, pertinho de mim, o Coruja, apanhando por minha causa. Ouvia falar sempre que as mães sofriam pelos filhos a dor do parto. Mas era uma coisa natural, mandada por Deus. Coruja fizera uma coisa que eu lhe pedira. E por isso sofrera a maior humilhação, o castigo brutal que por todos os meios evitava. Ficara um réprobo para a legislação do professor Maciel. Fora açoitado como um criminoso de pena máxima, ele que era o melhor aluno da casa. Isto me convencia de que ainda havia grandezas na humanidade. [...]

"O senhor fica proibido de conversar com o senhor Carlos de Melo." Ouvia isto como se fosse uma frase de condenação a repetir-se nos meus ouvidos.

[...] Uma coisa ainda não disse: havia meninas também no colégio. Eram externas. Sentavam-se junto ao diretor. Quando sofriam as suas correções, ficavam em pé no meio da sala. Lisette, Maria de Lourdes, Guiomar, Elza, Tatá, e uma que me fazia as horas das aulas correrem depressa. Fora o irmão dela quem botara a carta no correio para o velho Zé Paulino. Comecei olhando-a às espreitas, mudando a vista quando ela me olhava também. Depois fui demorando mais nas minhas miradas, reparando mais nos seus cabelos pretos. Um dia ela riu-se para mim: o namoro estava pegado. Chamava-se Maria Luísa. E quando o velho me metia o bolo, era com vergonha dela que voltava para o meu canto. Ficava de manhã espiando a porta para vê-la chegar.

— Para que é que o senhor tanto olha para esta porta?

Chegava sempre de branco, passava por perto de mim com um rabo de olho de bem-querer. E desde aquele instante eu só existia para ela. Às vezes faltava à aula. Não vinha pela manhã. Mas qualquer um que batesse na porta, eu pensava logo que fosse ela chegando atrasada.

Numa terça-feira que saí para cortar o cabelo, passei pela porta de sua casa com o chapéu quebrado de lado. Não estava na janela. Parei mais adiante, e a vi de longe chegando em casa com a mãe. Sempre fui um tímido junto dos meus entusiasmos, e sobretudo dos meus entusiasmos de amor. Sonhava com Maria Luísa todas as noites. Ora era ela mesma, ora era Maria Clara, nessa mistura, nesse coquetel de imagens queridas que só os sonhos sabem fazer. Os meus sonhos eram

mestres em tais complicações. O velho Zé Paulino — estava sonhando com ele: de repente era seu Coelho que falava comigo. Despertava desses sonhos e não podia mais dormir. Aurélio, perto de mim, roncava de boca aberta. Chegava-me para os lençóis com medo do pobre, cobria a cabeça, tapava os ouvidos para não ouvir aquele respirar feio de bicho.

Sim, Maria Luísa me ajudava a suportar o cativeiro. Já nem pensava mais no querido Coruja. Tinha comigo esta fraqueza imperdoável: um entusiasmo novo me absorvia inteiramente. Coruja passava por mim e me deixava os bilhetes. Quase que nem os lia. Os olhinhos dele parece que viviam a desconfiar de minha indiferença.

Fiz segredo de sete chaves do meu amor. Vira Pedro Muniz, denunciado de amores com Guiomar, sofrer horrores:

— Hein, seu babaquara! Botando as manguinhas de fora...

A menina chorando para um canto. E Pedro Muniz em cima de um tamborete, no meio da sala, de costas viradas para as meninas.

Pegaram uma estampa de Nossa Senhora com uma dedicatória comprometedora. A queixa viera da casa de Guiomar.

Esse mártir aconselhava toda a prudência aos meus derrames sentimentais. Olhava para Maria Luísa temendo a curiosidade ordinária do mundo. Ela também olhava para mim como se estivesse fazendo um malfeito, num relance. Não podia haver mais puro amor entre os homens. Maria Clara, ainda a beijara debaixo dos cajueiros cheirosos do engenho. Um beijo só, que me deixou o coração batendo. Conversava com ela nos nossos passeios, sentia que havia carne morena na minha prima. Com Maria Luísa tudo era bem diferente. Nunca lhe dissera uma palavra, nunca a ouvira chamar pelo meu nome. Amor de anjo, se os anjos amassem.

Mas o coração de um apaixonado é quase sempre um insensato: não medita sobre os perigos, e quando mal cuida está com um abismo aos pés. Esquecera-me de Pedro Muniz. Fiz o meu bilhete de namorado, a minha primeira carta de amor. Não me lembro de tudo o que dizia. O meu coração devia ter, no entanto, a linguagem de todos os outros. O diretor saía. O decurião tomava conta da aula. Botei o bilhete na palma da mão e saí com os passos incertos de quem fosse roubar alguma coisa. Passei por junto de Maria Luísa, sacudindo o bilhete no chão. O olho de Filipe, porém, estava atrás de mim.

— O que foi que o senhor deixou aí, seu Carlos de Melo?

Não tive tempo de apanhar. O diabo já estava com a minha mensagem nas mãos.

— Vou mostrar ao seu Maciel.

Segui para o meu canto à espera da hora de entrar na arena para os tigres.

— "Maria, terça-feira passei por sua porta, vi você com sua mãe."

Era o diretor lendo alto para a aula toda o meu bilhete de namorado.

Uma gargalhada estourou, abafada pelo psiu! autoritário do velho.

— Estamos com um apaixonado aqui.

Seria melhor que ele me quebrasse logo de palmatória.

Aquela exibição dos meus arrebatamentos doía-me mais do que os bolos.

— Um dom-juan no colégio. Emília, anda ver isto!

E foi ler o bilhete, rindo-se.

— Venha para cá, seu cínico!

Baixei a vista para não ver Maria Luísa. Passava a mão para a meia dúzia de bolos sem uma lágrima. Não chorava pela primeira vez. O amor dera-me esta coragem de leão.

— Passe-se para aí, de pé.

Maria Luísa estava em prantos. O diretor lhe dissera:

— Vou escrever uma cartinha a seu pai, contando tudo.

Em pé, o dia todo. E quase de tardinha ia reparando na lição da classe mais adiantada. Liam francês e traduziam. "Des oranges de la province de Bahia" — lá iam lendo, com o velho corrigindo a pronúncia. Lisette era desta classe. Não acertava as lições. O velho tinha bem vontade de mandar-lhe o bolo, porque quando passava adiante, para o seu colega de junto, se ele não respondia a pergunta, apanhava por si e por Lisette.

— A senhora não estuda. Se a senhora estudasse, saberia. Passa-me os dias aqui olhando espelinhos.

Era o mesmo que dar, porque a menina chorava da mesma forma.

No recreio, a canalha caiu em cima de mim:

— Doidinho está namorando! Quando casa, Doidinho?

Parti a canela de Pão-Duro com um pontapé de indignação, e voltei outra vez para o bolo. Senti a mão inchada, dormente. Que me importava apanhar mais uma vez? O diretor, porém, abriu a boca:

— O senhor está o pior aluno do meu colégio. Vou escrever ao seu avô. Depois diga por aí que maltrato alunos. Mandam-me para aqui feras deste jeito, e querem que as trate com luvas de pelica. Por que não as amansam em casa?

E ia mais longe naquela sua fluência inesgotável para o carão.

— Vá sentar-se no quarto do meio.

Era o pior castigo do colégio: ficar isolado num quarto, sentado num tamborete, sem fazer nada. Passar horas e horas sem uma palavra, com a boca seca

ouvindo lá por fora o rumor da conversa dos outros. Quando sozinho esperava os canários, no Santa Rosa, era com uma ânsia de caçador que me punha na expectativa. Bons silêncios que não me doíam! Agora, no quarto de castigo, tinha que procurar os recursos da imaginação para povoar o meu isolamento. Esgotava assuntos inteiros. Essas conversas comigo mesmo me enfastiavam. [...]

Fonte: REGO, José Lins do. Doidinho. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

Imagem I

Fonte: <http://edu-cacao.blogspot.com.br/2012/07/processos-de-aprendizagem-para-combater.html>

Imagem II

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Imagem III

Fonte: <https://cronicasurbanas.files.wordpress.com/2008/10/mafalda-e-o-fregues.jpg?w=584&h=666>

Imagem IV

O nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: <http://didaticasgeograficas.wordpress.com/2012/06/19/o-fracasso-escolar/>

MEC DIVULGA NOTAS DO ENEM 2014: REDAÇÃO COM MÉDIA BAIXA

Por Rodrigo Maia

Publicado em 14/01/2015 às 12h32

O Ministério da Educação divulgou as notas do ENEM 2014. Veja os resultados relacionados à prova de redação:

- Mais de 6 milhões de estudantes fizeram as provas;
- Aproximadamente 530 mil candidatos tiraram nota zero em redação;
- Queda de 9,7% na nota média de redação em relação ao ENEM do ano anterior;
- Apenas 250 redações tiraram a nota máxima (1000 pontos).
- Qual a sua opinião sobre os números apresentados?

Obviamente, o ENEM não é a única forma de avaliação dos estudantes brasileiros. Porém, sem dúvida, é uma boa referência.

Há muitos anos leciono no ensino superior e leio textos, infelizmente, muito ruins. E não estou qualificando como ruins apenas no sentido gramatical. O problema é geral: conteúdo, argumentação, gramática, ortografia, estrutura etc.

Além disso, como já mencionei em outros artigos, os alunos são quase que "robotizados" desde o ensino fundamental para escrever apenas de acordo com fórmulas. Com isso, o estudante aprende a reproduzir; e não a pensar e criar.

O professor emérito da Unicamp, Rogério Cerqueira Leite, em um artigo publicado recentemente na Folha de S.Paulo, criticou de forma dura a qualidade da produção científica nas universidades brasileiras.

O professor apresenta dados publicados pela revista britânica "Nature", especializada em ciência, que comprovam: "nas revistas mais severas quanto à qualidade de ciência, selecionadas como de excelência pelo periódico, cientistas brasileiros preenchem apenas 1% das publicações."

Portanto, estamos falando de qualidade. E para mexermos na qualidade, o investimento deve ser feito em todos os níveis de ensino, começando pela educação básica.

Como todos sabem, é na base que tudo começa, é na base que a formação intelectual toma corpo. Precisamos de mais alunos criativos, reflexivos e questionadores para, sempre, buscar novos desafios. Mas quando esse aluno

surgir, a escola precisa saber aproveitá-lo; e não dizer que ele deve se adaptar aos padrões solicitados pelas "apostilas".

Penso em alunos mais criativos e menos reprodutores de ideias alheias.

Quando ensinarmos o aluno a pensar, e não apenas a reproduzir, a argumentação começará a fluir naturalmente, sem padrões "decóreas" e pré-estabelecidos por estruturas pouco interessantes. Ora, se a pessoa sabe argumentar muito bem no dia a dia, quando precisa de algo, por que na hora de escrever tudo muda?

Nesse sentido, para finalizar o texto de hoje, deixo aqui uma reflexão sobre a produção de textos:

Será que ensinar e cobrar apenas uma dissertação "no modelo padrão", em provas oficiais e concursos públicos, é uma boa forma de avaliar a produção intelectual de um estudante? Por conta desse tipo de cobrança, a escola, principalmente no ensino médio, não está deixando os alunos cada vez mais reprodutores de modelos ultrapassados?

Fonte: <http://noticias.r7.com/blogs/portugues-de-brasileiro/mec-divulga-notas-do-enem-2014-redacao-com-media-baixa-20150114/>

Imagem V

Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007/09/tirinha-390.html#.VTvo5stOWM8>

A Educação Precisa de Respostas | 26/12/2012 10h32min Mesmo com evolução, Brasil segue mal posicionado no Pisa

Muitos sistemas buscam aferir e encontrar respostas para as questões de educação. Um dos rankings mais respeitados, e que há mais de uma década chama a atenção de governos e estudiosos, é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês).

O estudo iniciado em 2000 busca identificar se os alunos estão aptos para resolver questões reais, e não apenas reproduzir conhecimentos. Seus resultados têm influenciado políticas públicas e parcerias que busquem elevar a qualidade da educação.

De acordo com o programa realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem conquistado importantes avanços desde a primeira edição. Em 2009, o país obteve a terceira maior evolução mas ainda segue entre os últimos da lista de 65 nações.

Em 2013, um novo estudo deve ser divulgado. Ainda que nos últimos anos o Brasil esteja economicamente melhor que boa parte dos países desenvolvidos, quando o assunto é a educação a última avaliação do Pisa, de 2009, mostra que estamos significativamente abaixo da média. E o pior: em todos os quesitos.

De três em três anos, o Pisa avalia o desempenho de alunos de 15 anos de idade, em leitura, matemática e ciências — cada edição tem ênfase em um dos quesitos. Há três anos, quando a leitura foi o foco, o Brasil ficou atrás de Trinidad e Tobago nesse mesmo índice. No próximo ano uma nova edição da pesquisa é divulgada — o que acontece no ano seguinte à coleta de dados —, com os resultados voltados para a avaliação dos conhecimentos em matemática.

Conforme especialistas, os dados que serão conhecidos no próximo ano devem servir como base para solucionar problemas presentes há décadas na educação brasileira.

— O déficit educacional brasileiro é histórico. Criar instrumentos para manter o aluno na idade-série correta, com o correspondente aprendizado, é o primeiro passo para uma melhora nos resultados. A edição de 2009 pode ser comparada com a de 2000: saltamos de uma média de 396, segundo os critérios do Pisa, para 412. Por sua vez, a edição de 2012 será comparada primordialmente com a de 2003. Estamos obtendo avanços consistentes nesses períodos — destaca João Galvão Bacchetto, gerente nacional do Pisa.

O ensino da matemática, como já foi destacado em uma das perguntas da campanha A Educação Precisa de Respostas, é um dos pontos fracos da educação

brasileira. Ao final do Ensino Médio, 89% dos estudantes não aprendem o mínimo desejado nessa disciplina, conforme números do relatório De Olho nas Metas 2011.

Dos 65 países avaliados no último Pisa, o Brasil amargou a 57ª posição na aprendizagem de matemática.

Fonte:

<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,1430,3992488,Mesmo-com-evolucao-Brasil-segue-mal-posicionado-no-Pisa.html>

Fonte: <http://g2025.blogspot.com.br/2011/02/pisa.html>

30.07.2015 - UNESCO Office in Brasilia

Desempenho escolar melhora, mas desigualdades afetam a aprendizagem na América Latina, revela estudo TERCE da UNESCO

Uma nova rodada de divulgação de resultados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), coordenado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), apresenta, nesta quinta-feira (30/07/2015), dados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes da região e um novo relatório sobre os fatores associados a esse processo. O estudo confirma os avanços e os desafios na superação da crise da aprendizagem que afeta, sobretudo, os mais vulneráveis nos países latino-americanos.

Os resultados provêm de uma grande amostra representativa que envolveu mais de 134 mil crianças do ensino fundamental (no Brasil, do 4º ao 7º ano; nos demais países, da 3ª à 6ª série) de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai, bem como do estado mexicano de Nuevo León que, em 2013, realizaram os testes nas disciplinas de linguagem (leitura e escrita), matemática e ciências naturais.

O estudo TERCE descreve o que os alunos sabem e são capazes de fazer em função do seu próprio currículo, assim como os situa em níveis de desempenho de acordo com as metas nacionais de aprendizagem do seu próprio país. Esse olhar pode incentivar os sistemas escolares a melhorar internamente e não visa à competição entre os países.

De acordo com o diretor da OREALC/UNESCO Santiago, Jorge Sequeira, “a região tem realizado progressos significativos na alfabetização e na cobertura de seus sistemas educativos, mas ainda permanecem os desafios importantes em termos de qualidade e equidade. O diagnóstico do TERCE recomenda aprofundar seus resultados preliminares e faz sugestões para possíveis intervenções em termos de prática e política educacional, com o objetivo de executar os aperfeiçoamentos necessários”.

Desempenho

O TERCE evidencia que a média regional de níveis de aprendizagem melhorou em todos os anos e áreas avaliadas; porém, a maioria dos estudantes ainda se concentra nos níveis mais baixos de desempenho (I e II), e são poucos os que estão classificados no nível superior (IV). Isso indica o desafio que enfrentam os países da região: o alcance pelos estudantes das aprendizagens que lhes permitam um melhor domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades avançadas em matemática, linguagem e ciências naturais.

Em cada um dos testes, os países se distribuem em três grupos, no que diz respeito aos níveis de desempenho alcançados: aqueles cuja média é estatisticamente igual à média da região, os que têm uma média significativamente mais elevada e os que têm proficiência significativamente inferior à média. Nessa lógica, os países que estão acima da média regional em todos os testes e anos avaliados são: Chile, Costa Rica e México. Estes são seguidos por Estados participantes que, na maioria dos testes, encontram-se nesse mesmo grupo: Argentina, Uruguai e o estado mexicano de Nuevo León.

O coordenador-geral do estudo TERCE, Atilio Pizarro, explica a classificação: “O foco dessas categorias não é a comparação entre países ou quem está ganhando a corrida, mas sim identificar o progresso e os motivos do sucesso ou do atraso de um país, além de fatores, políticas, programas e práticas pedagógicas que poderiam explicar tais razões”.

Em relação às médias obtidas, o desempenho dos estudantes em linguagem tende a ser superior ao desempenho em matemática e em ciências naturais. Em alguns países, são registradas diferenças de gênero: as meninas tendem a ter resultados mais elevados nos testes de linguagem, enquanto os meninos se destacam em ciências e matemática.

Fonte: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/terce_study_by_unesco_student_performance_improves_in_latin_america_but_inequality_and_other_factors_continue_to_affect_learning/#.VcF05PIVikQ

ANEXO B – PROPOSTAS DE REDAÇÃO PARA O 9º ANO

Nome:

Ano/Turma:

REDAÇÃO

Texto 1

Doidinho
José Lins do Rego

Com pouco mais, lá chegava o diretor, olhando para os cantos, espreitando alguma coisa. Sentava-se na cadeira de braços.

— Senhor Francisco Vergara.

O menino levantou-se, e ficou em pé diante dele. Com uma palmatória na mão, lá ia dizendo o diretor:

— O senhor sabe que eu não quero moleques aqui; o senhor não se emenda. Venha para cá, seu atrevido.

E o bolo estalou na sala. Por dentro de mim corria uma onda de frio. O menino voltou para o seu canto, com os olhos nadando em lágrimas.

— Senhor Heitor!

E as mesmas palavras, e as mesmas lágrimas derramadas.

Quando ouvi — Senhor Carlos de Melo! — foi como se me chamassem para uma surra. Levantei-me tremendo.

— Sente-se aqui! Leia sua lição. Fui lendo sem saber o quê. 'Júlia, a boa mãe'. Mas truncava tudo, pulando as linhas.

— É o cúmulo — gritava o velho — deixar-se um menino deste tamanho sem saber nada. Só bicho se cria assim. Por que está o senhor chorando? Volte para o seu canto. Mais tarde vou-lhe tomar a lição outra vez.

Voltei não vendo ninguém na frente. Sentei-me, e pingavam em cima de 'Júlia, a boa mãe' as minhas lágrimas compridas.

Iniciava assim o meu curso doloroso contra a ignorância.

[...] De tarde fui dar minha lição. Levava o coração aos saltos, como nas noites em que acordava com o quarto às escuras. Muitas vezes a velha Sinhazinha me deixava esta impressão de pavor. Com a velha, porém, havia jeito de fugir às suas iras. Aqui mudava muito para pior. Errei a lição toda. Sabia quase que decorada a história de 'Júlia, a boa mãe'. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; e saltava as linhas.

Texto 2

O nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: <http://didaticasgeograficas.wordpress.com/2012/06/19/o-fracasso-escolar/>

Texto 3

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>

Com base nos textos de apoio, debates realizados em sala e em seu conhecimento acadêmico e de mundo, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema:

Como o fracasso e o sucesso escolar interferem na vida dos alunos?

Nome:

Ano/Turma:

REDAÇÃO

Texto 1

MEC divulga notas do ENEM 2014: redação com média baixa

O Ministério da Educação divulgou as notas do ENEM 2014. Veja os resultados relacionados à prova de redação:

- Mais de 6 milhões de estudantes fizeram as provas;
- Aproximadamente 530 mil candidatos tiraram nota zero em redação;
- Queda de 9,7% na nota média de redação em relação ao ENEM do ano anterior;
- Apenas 250 redações tiraram a nota máxima (1000 pontos).

[...]Portanto, estamos falando de qualidade. E para mexermos na qualidade, o investimento deve ser feito em todos os níveis de ensino, começando pela educação básica.

Como todos sabem, é na base que tudo começa, é na base que a formação intelectual toma corpo. Precisamos de mais alunos criativos, reflexivos e questionadores para, sempre, buscar novos desafios. Mas quando esse aluno surgir, a escola precisa saber aproveitá-lo; e não dizer que ele deve se adaptar aos padrões solicitados pelas "apostilas".

Penso em alunos mais criativos e menos reprodutores de ideias alheias.

Quando ensinarmos o aluno a pensar, e não apenas a reproduzir, a argumentação começará a fluir naturalmente, sem padrões "decóreas" e pré-estabelecidos por estruturas pouco interessantes. Ora, se a pessoa sabe argumentar muito bem no dia a dia, quando precisa de algo, por que na hora de escrever tudo muda?

Texto 2

Mesmo com evolução, Brasil segue mal posicionado no Pisa

Muitos sistemas buscam aferir e encontrar respostas para as questões de educação. Um dos rankings mais respeitados, e que há mais de uma década chama a atenção de governos e estudiosos, é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês).

O estudo iniciado em 2000 busca identificar se os alunos estão aptos para resolver questões reais, e não apenas reproduzir conhecimentos. Seus resultados têm influenciado políticas públicas e parcerias que busquem elevar a qualidade da educação.

De acordo com o programa realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem conquistado importantes avanços desde a primeira edição. Em 2009, o país obteve a terceira maior evolução mas ainda segue entre os últimos da lista de 65 nações.

Texto 3

Desempenho escolar melhora, mas desigualdades afetam a aprendizagem na América Latina, revela estudo TERCE da UNESCO

Uma nova rodada de divulgação de resultados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), coordenado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), apresenta, nesta quinta-feira (30/07/2015), dados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes da região e um novo relatório sobre os fatores associados a esse processo. O estudo confirma os avanços e os desafios na superação da crise da aprendizagem que afeta, sobretudo, os mais vulneráveis nos países latino-americanos.

[...] O TERCE evidencia que a média regional de níveis de aprendizagem melhorou em todos os anos e áreas avaliadas; porém, a maioria dos estudantes ainda se concentra nos níveis mais baixos de desempenho (I e II), e são poucos os que estão classificados no nível superior (IV). Isso indica o desafio que enfrentam os países da região: o alcance pelos estudantes das aprendizagens que lhes permitam um melhor domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades avançadas em matemática, linguagem e ciências naturais.

Com base nos textos de apoio, debates realizados em sala e em seu conhecimento acadêmico e de mundo, escreva um artigo de opinião sobre o seguinte tema:

“O desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações: o que isso sugere?”

ANEXO C - TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E ANALISADOS NO CAPÍTULO 5

Texto dos recortes 2 e 38: Sujeito-aluno C.O. (9º ano)

"O desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações: O que isso sugere?"

Na questão de ensino e desempenho, chegamos a conclusão de que estão diminuindo as notas, principalmente em redações.

De acordo com o MEC (Ministério da Educação); em relação ao ano anterior houve uma queda de 3,4% na nota média de redação. Apenas 250 redações tiveram nota máxima.

A qualidade de ensino e o desempenho na educação está super baixa, mesmo com a educação o Brasil ainda está mal posicionado no PISA, mesmo com a conquista de importantes avanços ainda segue entre os últimos da lista de 65 nações.

O desempenho escolar no Brasil é algo fora do comum, é comum vermos alunos fora da escola, alunos que abandonam os estudos por necessidade, pressão ou até pelo simples fato de não quererem mais estudar.

Em muitas situações falta base, conhecimento e força de vontade de alunos e até mesmo alguns professores, o Brasil necessita de melhoras de ambos os lados para que melhore o nosso país, sugiro que cada um faça sua parte porque "uma andorinha só não faz verão".

Texto dos recortes 3 e 44: Sujeito V. (9 ano)

Por que as escolas e os professores interferem na vida dos alunos?

Algum tempo atrás, era tudo perfeito. Os alunos eram muito estudiosos, nunca faltavam as aulas e não saíam por solicitação médica, os professores gostavam de dar suas aulas.

Hoje algumas coisas mudaram.

Alguns passaram a não gostar de estudar mais, faltam as aulas e por falta de estudos fazem trocas ilegais, escrevem até um próprio para sua vida cotidiana. Os professores chegam a hora que sem entenderem ou nem comparem a escola.

Isso prejudica muito na vida do aluno, pois os estudos são muito importantes para nós.

Gostaria que tudo fosse diferente, todos professores e alunos; que as escolas não tivessem carteiras que saiam, que professores não faltassem, que não faltassem equipamentos escolares, mais são os deficientes que sofrem por não

terem materiais adequados, isso interfere na vida do aluno.

Porque eles vão para a escola sem saber se haverá aula no dia seguinte.

O que os alunos e escolas interfere na vida do aluno, porque significa que o aluno(a) que está vindo sem tirar boas notas em toda as matérias, está pronto para cursar a próxima série.

O que as escolas significa que o aluno(a) está pronto para cursar uma boa faculdade.

O processo escolar é um processo de todo!

Texto do Recorte 21: Sujeito-aluno A (5º ano)

Eu sou a escola Muito boa
 Não come dar o contar a minha
 história
 Quem a escola é o time para
 mim. Eu tem de ficado de a prende
 na Matemática e Matemática e
 com ficado de mais.
 Eu tem duvido no divide. Eu
 queria perguta porque tem gente que o
 prende mais.
 E eu tem também um pouco de
 duvido no português mais no um
 pouco porque é assim. Quando o
 profa para alguma coisa na luga ela
 explica mais no que eu entendo mais
 ai eu começo a com rir e de pois
 eu não entendo de coisa.
 Quem não come dar o falar do
 povo. A prova e definiu de mais até
 sabe como a gente le mais não com
 regra.
 Quem os inspetor e bom para
 lhe as pensar mais tem gente que
 não respuete.
 Quem eu não falar da minha
 profa ela parece uma mãe para mim
 eu adoro ela.
 Quem eu não falar do profa
 ele é chato de mais e ele pegano
 pi da gente e ele fico falando palavrão
 Quem e eu a doei a parecida. Ela
 go chaga e eu go gostei de ela.
 A gente eu não falar da minha
 a amiga. Ela é legal mais tem dura
 porque eu não tem paciência.
 E eu gostei de mais da história
 fim

Texto do recorte 22: Sujeito-aluno M. (5º ano)

Eu acho a escola muito boa mais
~~se~~ tem uma coisa as prova do professor
 é boa mais é difuso.

Eu gosto das prova das professora e
 muito muito boa não tem nada de difiso e tudo fácil

Eu tenho muita dificuldade de matemática
 que não sabe li e sei escreve tinha oportunidade
 de li e escreve la no 2 e no 3 quem não sabe e que
 ficava brincando e fazendo até tinha muita oportunidade
 mais pessoas não prestava atenção

Eu não trocava minha professora por ninguém
 agora eu trocava a professora por a professora
 professora e muito boa e muito legal e muito
 bonita e muito maravilhosa e linda professora e
 chato ele e muito chato eu queria que a professora
 fizesse começo até 12 3 4 5 6 7 8 9 e primeiro colegia e
 segundo colegia e o terceiro colegia e depois na
 faculdade e tam tem no trabalho

TITULO: Eu queria que fosse assim

Texto dos recortes 23 e 33: Sujeito-aluno M.I. (5º ano)

TÍTULO: O que a escola é pra mim!!

Eu acho que os professores de nossa escola são legais e eu gosto de todas as matérias, algumas são mais difíceis outras mais fáceis.

Nem todos os alunos têm o mesmo nível de aprendizagem. Eu me preocupo muito em prestar atenção e tento me esforçar.

Nossa diretora é muito rigorosa e gosta de tudo certo. Eu gosto das aulas do Prof. [] e da Prof. [] e gosto que eles expliquem as matérias e mais fácil compreender.

As provas não são muito fáceis, mais se você ler com atenção, saberá responder com facilidade.

É isso é um pouco do que a escola é pra mim.

FIM.

Texto do recorte 24: Sujeito-aluno M.E. (5º ano)

titulo
 Como seria a melhor sala para mim
 Vou contar como seria a melhor sala para mim. A sala seria muito bonita, com muitas coisas quando chegarmos na escola vamos brincar até a hora que o sinal bater quando bate entra-
 mos para a sala de aula temos
 6 matérias matemática, geografia, história, Português, Ciências e Artes
 matemática, geografia e história são com o professor [] as outras são com o [] mas querida e linda do mundo a professora []
 ela da Português, Artes e Ciências eu gosto muito dela. chega o recreio e tem as tias de refeitório cada dia da uma coisa eu brinco com minhas amigas quando acaba de comer de-
 pois bate o sinal eu vou para a classe tem dia que aula com a prof [] e dia sem o []
 quando o Diego a professora e o menino nas arteiras da sala ele vai para a diretoria ele eu leva sus-
 pensão na diretoria e depois a abrim eu por de Educação
 fizico não muito do recreio. Eu não me saio muito bem nas provas eu tirei nota baixa mas tenho fé que vou melhorar quando bate o

sinal para ir embora a gente sai da sala e vai embora feliz
 Obs: []

Texto do recorte 27: Sujeito-aluno P. (5º ano)

A minha Escola

-11-

Minha escola é a []
[] gosta muito desta escola para mim esta
escola tem algo de especial, não sei explicar
direito. A escola que eu estudo é ótima, mais
tem umas pequenas probleminhas. Algumas pessoas
da escola tem oportunidade de aprender e não tem
por falta de disposição. Também é sempre ma-
chucado no recreio. Mas eu também não po-
ro questionar que nunca me machucou na escola.

Agora as pessoas, crianças poderia ser mais di-
vertidas em uma laboratório de pesquisas, estudos
de animais e experiência com as plantas. E
em história poderiam ir ao museu a
cada história em que leiam. Em geografia
eu não mudaria nada. Matemática poderia
mas fazer de vez em quando um cam-
pionato no pátio com todos os 5º e 4º
anos. E finalmente português eu só mudaria
os textos porque em vez de copiar textos seria
melhor ter um teatro representando a
história.

E eu diria que se não fosse pela
escola eu não teria uma família de
amigos e professores, por isso agradeço a
deus por me dar esta vida maravilhosa.

♥ [assinatura] ♥

Texto do recorte 28: Sujeito-aluno V.I. (5º ano)

o que eu acho justo.

Eu acho que as provas são meio justas, porque se eu não sei ler e não tenho oportunidade de aprender, ganhar e mais porque eu não tenho hora e minha vez, e não quis saber de nada eu tenho o meu troço. Mas se eu tenho problema de cabeça ou qualquer problema de aprendizagem não vai ser justo, porque eu não ter o problema e o outro não ele vai tirar 10 na prova e eu o não porque eu tenho o problema, isso não é justo.

Eu acho que deveria fazer a prova do jeito que a pessoa que tem problema entender, podia ter uma sala de pessoas muito inteligentes, uma sala de pessoas que tem problemas de cabeça, e uma sala de pessoas atrasadas, assim poderia seguir e aprender sem prejudicar o aprendizado de uma pessoa atrasada ou a pessoa muito inteligente.

Texto do recorte 30: Sujeito-aluno G. (5º ano)

nome: título: A aprendizagem

Os alunos não aprendem porque eles não querem e eu também não gosto da escola mas tem que estudar para ser alguém na vida e quando eu levo advertência eu não gosto eu não gosto da escola por que você fica a tarde inteira na escola e não aproveita o dia

Texto do recorte 31: Sujeito-aluno M.F. (9º ano)

Muitos na vida vai ter sucesso, e muitos
vai ter fracasso na vida mais e nós
que escolhemos essas opções, na nossa vida
escolamos, faz a gente ter sucesso na
vida mais. Também faz a gente ter fra-
asso.

Mas só vai ter sucesso quem
se interessar nos estudos, aqueles que
só querem Brincar Também Pode ter
um Futuro um emprego bom visto
eles quiserem, Todo mundo tem um
estudo na vida sem a escola a gente
não vai ser nada, a escola nos dar
educação, ela nos ensina a como
devemos se comportar. Lá Fora a escola
é como o nosso segundo Pai.

Texto do recorte 32: Sujeito-aluno J.C. (5º ano)

O que eu acho da escola!
 Eu acho que devemos aprender mais,
 porque tem muitos alunos que aprendem me-
 nos. pra mim devemos prestar atenção.
 Tem pessoas que chamam as pessoas de
 burro. Não é que a pessoa é burra
 a pessoa está tentando aprender. Um
 Exemplo: Se fosse com você não ia gostar
 devemos respeitar. Para de ter briga
 resolve numa conversa não numa
 briga. Devemos para de chegar as
 pessoas. Isso não se faz. Devemos
 respeitar as regras. Para de fazer
 Bullying. Isso se faz com você não ia
 gostar. Chega de Bullying não fique
 parado. Respeite seu colega,
 Professores, diretores, funcionários, ~~importante~~.
 Respeite os colegas

Fim

Chega de Bullying Para

Para
 Com
 Bullying

Texto do recorte 34: Sujeito-aluno J.I. (9º ano)

Como o Fracasso e o Sucesso escolar interferem na vida dos alunos?

Bom, quando vc é bem sucedido em algo que vc faz na escola vc é reconhecido e tem grandes chances de quando sair da escola vc ser bem sucedido em outra pk eles não sabem que vc é um bom aluno. Não sabem que vc é capaz de fazer aquilo que a escola pede. Terá grande chances de entrar em uma boa faculdade, e fazer bons cursos se vc é um bom aluno. Suas chances de ~~ser~~ bem sucedido e ter alguma vida melhor bem melhor a mais. Suas chances de ter um bom emprego, de estudar em uma boa escola, pagar os melhores cursos serão maiores, você acaba por deixar de pagar bons cursos, estudar em boas escolas, se vc não é capaz ou não se esforça para fazer as coisas. Então se um dia vc pensar em ser bem sucedido na vida se esforça, não desiste e estuda pk assim vc vai ter um bom futuro e será muito inteligente fazendo isso vc será o exemplo para seus filhos no futuro.

Texto do recorte 36: Sujeito-aluno L.S. (5º ano)

TÍTULO: mudar a escola

Eu acho que a educação da escola está bom e ruim.

Vou começar pelo bom. O bom é que tem alguns professores (a) que se dedicam e tem monitor que estudam.

Agora o ruim. O ruim é que tem um professor chato que se chama e ele é chato de chinga. Eu acho que tinha que pintar as paredes, melhorar os banheiros.

Bom eu acho que tinha que mudar tudo.

Texto do recorte 37: Sujeito-aluno V.I. (5º ano)

TÍTULO: A educação da Brasil

A educação Brasileira está cada vez pior. As escolas particulares estão muito caras, e ensinam o mesmo conhecimento que as escolas públicas, só muda que os banheiros são melhores, as paredes sempre que vão saindo a cor eles pintam de novo.

Eu acho que a melhoria do ensino deveria ser assim:

- o Os professores deveriam ensinar melhor.
- o Se tiver um aluno (chato) tirar ele da sala.
- o As crianças sentar em dupla.
- o Respeitar todas as regras da escola.
- o Melhorar tipo, pintar as paredes, melhorar os banheiros ETC...
- o E implementar melhorias mais.

Texto do recorte 39: Sujeito-aluno H. (9º ano)

[illegible]

Texto do recorte 41: Sujeito-aluno C.S (9º ano)

"O desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações: o que isso sugere?"

Dados mostram que 530 mil estudantes zeraram na avaliação, uma queda muito grande em relação ao ENEM no ano anterior. Poucos conseguiram tirar nota máxima isso acontece porque não investem o bastante para todos terem uma educação de qualidade, e também uma falta de interesse da parte dos estudantes, para melhorar a qualidade do nosso ensino o investimento deveria ser feito desde uma escola municipal ou uma faculdade pois assim nossa educação teria uma melhora muito grande e assim muitos estudantes teriam muito mais conhecimento.

Texto do recorte 42: Sujeito-aluno G.E. (9º ano)

"O desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações: o que isso agere?"
Isso sugere que os alunos têm que aprenderem realmente, não apenas decorarem. Tem muitos alunos que na hora de apresentar o que sabe não consegue pelo simples fato de não saber nada mais sim, apenas ter decorado e isso influencia o mal desempenho nas avaliações dos alunos brasileiros.
Se não houverem melhoras em política, os alunos não irão melhorar, a política de todas formas influencia na aprendizagem do aluno brasileiro nas escolas, isso tem que melhorar de todas as formas para o bom desempenho dos alunos, tinham que colocar professores que de fato quisesse a melhorar mais e mais todos os alunos, vários alunos brasileiros com notas baixas por causa de professores que simplesmente não ajuda os seus alunos.
A solução para um bom desempenho dos alunos brasileiros é terem aulas com mais aprendizagem que faça os alunos realmente terem seus interesses de acordo com sua própria vontade e não iram à escola pelo simples momento de ir, ou obrigação. Os professores tem de alguma forma melhorar o nosso desempenho.

Texto do recorte 43: Sujeito-aluno P. (5º ano)

Título: Vai existir um Brasil melhor?
 Para mim, o Brasil está pior do que imaginamos. Pense um pouco, tinhamos Dilma e Aécio para nós todos escolher, já mostraram na tv que Aécio já destruiu uma parte de um lugar! É já sabemos que nada melhorou com Dilma, mas a pergunta que temos para hoje é sobre as escolas.

As escolas pioraram muito ultimamente, e desde então, acho que é culpa dos políticos. Eles investem o dinheiro em outras coisas, não na escola.

E ainda por cima aumentam os preços dos alimentos, das guardinhas, das contas, etc.

O Brasil está em 54ª posição, nem para passar do Japão as políticas melhoram!

Agora falando sobre as escolas, na minha opinião se a Dilma investisse o dinheiro na escola, talvez sim melhoraria! Mas por que talvez?

O tal talvez seja os alunos, os professores, os coordenadores ou os funcionários, talvez funcionários "na marra" ou na boca?

A educação dos alunos em casa para a escola não é boa?

Agora eu te pergunto:
 O que VOCÊ melhoraria?

Melhorias mais
 e
 mentiras menos!

Texto do recorte 45: Sujeito-aluno G.R. (9º ano)

① Desempenho nos Exatos

Os alunos das escolas seguem uma forma de aprendizagem em forma padronizada não dando ao aluno a chance de pensar sozinho, querem que ele siga aquilo mesmo. Os alunos precisam ser mais criativos, questões matemáticas, precisam querer saber mais, ir em busca de desafios, buscar resultados para suas respostas. O estudo busca identificar os alunos não aptos para responder questões reais, seus resultados têm influências políticas públicas e privadas que buscam elevar a qualidade do ensino. O estudo confirma os avanços e os desafios na superação da crise da aprendizagem que afeta os países latino-americanos. O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE) tem evidências que os estudos melhoraram nas médias regionais de níveis de aprendizagem em todos os anos e áreas avaliadas, a maioria de estudantes se concentrou nos níveis baixos de desempenho, são poucos os classificados no nível superior. O alcance pelos estudantes da aprendizagem lhes permitem melhor domínio de conteúdos e desenvolvimento de habilidades avançadas.

Texto do recorte 47: Sujeito-aluno A.C. (9º ano)

No desempenho
 O desempenho dos alunos nas avaliações
 não sempre é bom, porque muitos alunos sabem
 argumentar muito bem no seu dia-a-dia,
 mas na hora de escrever tudo muda, porque muitos
 alunos tem dificuldade de expressar aquilo que pensa-
 mos que encontramos alunos mais criativos
 e questionadores para buscar novas ideias, e
 quando esse aluno aparece as escolas e os
 professores devem aproveitar.
 Mais de 6 milhões de estudantes fizeram
 o ENEM 2014, algumas estudantes tiraram
 zero e apenas 250 receberam a nota
 máxima, então temos que buscar qualidades,
 temos que trabalhar em que todos os alunos
 melhorem.
 Alguns estudantes ainda estão nos níveis
 baixos de desempenho e não são muitos que
 estão classificados, alguns alunos não são bem
 nas avaliações porque falta argumentação
 com parte dos alunos em geral, talvez falta
 capacidade de expressar aquilo que pensa em
 palavras e escrever e a crítica cresça
 por sua maneira de pensar, talvez
 falta de ideias dos outros.