

O FRACASSO ESCOLAR DISCURSIVIZADO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Soraya Maria Romano Pacífico¹

Aparecida Pin Ribeiro Pedrassi²

Debora Cristina Piotto³

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os sentidos produzidos por alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto – SP sobre o fracasso escolar. Para isso, foram lidos e interpretados, em sala de aula, textos literários, jornalísticos e tirinhas que abordam temas sobre Educação, avaliação e fracasso escolar. Com base nisso, os alunos produziram textos argumentativos, orais e escritos, que constituíram o *corpus* da pesquisa. A análise fundamentou-se nos conceitos de discurso, ideologia, arquivo, formação discursiva e na noção de esquecimentos propostos por Michel Pêcheux, bem como nos estudos sobre Educação e fracasso escolar. Podemos dizer que o discurso dominante sobre o fracasso escolar, qual seja, o que atribui a culpa pela não aprendizagem ao próprio aluno, é repetido pelos sujeitos da pesquisa, que não duvidam do efeito da ideologia, tampouco instauram uma argumentação contrária a esse discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar; Sujeito; Educação Básica; Discurso; Argumentação.

The School Failure Discussed by Students of Elementary School

ABSTRACT

This article aims to analyze the meanings produced by elementary school students of a public school in Ribeirão Preto about school failure. For this

¹ Doutora em Ciências. USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* smrpacifico@ffclrp.usp.br

² Mestre em Educação. USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* apinribeiro@yahoo.com.br

³ Doutora em Psicologia Escolar. USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* dcpiotto@usp.br

purpose, literary texts, journalistic texts and short stories on subject education, evaluation and school failure were read and interpreted in the classroom. Based on this, the students produced argumentative texts, oral and written, that constituted the corpus of the research. The analysis was based on the concepts of discourse, ideology, archive, discursive formation and on the notion of forgetfulness proposed by Michel Pêcheux, as well as on the studies on Education and school failure. We could say that the dominant discourse on school failure, that is, the one which blames the lack of learning on the student himself, is repeated by the research subjects, who do not doubt the effect of the ideology, nor do they establish an argument against this discourse.

KEYWORDS: School failure; Subject; Basic education; Discourse; Argumentation.

* * *

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.

José Lins do Rego

Introdução

O presente artigo é oriundo da pesquisa de mestrado intitulada “Argumentação e(m) discurso pedagógico: espaço de confronto, silêncio e autoria”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

Experiências em sala de aula no Ensino Fundamental nos mostram que, muitas vezes, quando instigados a manifestar seus posicionamentos acerca de determinado assunto, os alunos costumam responder com respostas curtas e comuns, tais como “porque sim”, “porque não”, “porque é legal”. É comum, também, acontecer de um aluno responder e os demais

repetirem o que o colega falou, às vezes, utilizando a máxima “concordo com o Fulano”. Vemos ainda que, não raro, quando solicitados a escrever ou falar sobre um tema já abordado, em sala de aula, os alunos repetem sentidos cristalizados ou já “transmitidos” pelo professor, ou pelo livro didático, sem questionar ou duvidar dos sentidos dados por outra voz. Tais exemplos nos dão indícios de que os alunos, do Ensino Fundamental, em geral, parecem não desenvolver uma argumentação coerente frente a um questionamento e, conseqüentemente, não se posicionam como autores de seu próprio dizer.

Práticas educativas baseadas na paráfrase, ou seja, na repetição de sentidos ou reprodução de modelos estão entre as possíveis causas da falta de posicionamento crítico dos alunos, uma vez que ao reproduzir modelos ou as vozes de autoridade, os alunos não são autorizados a ocupar o lugar de autor, o que os coloca na posição de fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), ou seja, do leitor que não questiona, não duvida e que, por conseqüência, não argumenta, tampouco não assume a responsabilidade pelo dizer.

Essa “falta” ou reprodução do dizer causa-nos uma inquietação, pois consideramos que a argumentação é um conhecimento fundamental e imprescindível na vida do sujeito, visto que, 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”.

Partindo desse pressuposto, defendemos a relevância do trabalho com argumentação desde o início da escolarização, ou seja, desde a educação infantil, tendo o desenrolar até o ensino superior, para que assim os alunos aprendam a argumentar durante toda trajetória escolar e tenham condições, então, de exercer o poder argumentativo dentro e fora da escola, em todas as suas práticas sociais.

Sabendo que o espaço escolar deve promover as condições para o aluno ocupar 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, em nossa pesquisa de mestrado, criar condições discursivas a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem produzir textos argumentativos acerca do tema “fracasso escolar”.

A escolha do referido tema deu-se pelo fato de esse 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, Saesp, ENEM, entre outros), cujas pontuações tornam-se públicas com a divulgação e ranqueamento dos resultados obtidos pelos alunos de cada instituição. Com base nos resultados das escolas brasileiras, a mídia insiste em construir um cenário bastante negativo por meio de um discurso que legitima o fracasso escolar, entendendo-se por isso, o fracasso da instituição pública, dos alunos e dos professores que sustentam o chão da Educação Básica brasileira. Sendo assim, se há um discurso sobre fracasso escolar que permeia a instituição escolar, por que não ouvir o que os sujeitos-escolares têm a dizer sobre isso? Para responder a essa questão, nosso objetivo, com este trabalho, é escutar e interpretar os sentidos de fracasso escolar evocados pelos sujeitos-alunos, que são/estão diretamente afetados por esse modo de dizer.

Nossa hipótese inicial era a de que, por se tratar de um tema conhecido, o sujeito-aluno 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 acerca do tema. Essa hipótese sustenta-se em nossa fundamentação teórica, a saber, a Análise do Discurso pecheuxtiana, segundo a qual sujeito e sentidos se constroem junto com texto, dependendo das condições de produção discursivas.

Entendemos, nessa perspectiva, 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 Análise do Discurso, 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 artigo 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. 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 arquivo⁴ dos alunos a respeito do tema. A coletânea de textos lidos e discutidos com os alunos é apresentada a seguir.

Foram selecionados recortes da literatura brasileira, com o livro *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, maus tratos e castigos, resultando em sua fuga da escola. Selecionamos, também, textos imagéticos, um deles intitulado *O nosso sistema educacional em uma imagem*, que aborda a questão da arbitrariedade e desigualdade da avaliação na escola. Os demais textos eram do gênero discursivo tirinhas, sendo duas delas do personagem Calvin, nas quais o garoto de seis anos de idade retrata sua insatisfação com o sistema escolar; e as outras duas tirinhas, da personagem Mafalda, de Quino, em que o amigo dela, 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. Além dessas tirinhas e da imagem que produzim o efeito de humor, selecionamos, também, 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 nosso

⁴ Arquivo entendido tal qual Pêcheux (1997) como um campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma dada questão.

ver, proporcionamos aos sujeitos da pesquisa o acesso a vários textos e sentidos, nos quais circularam temas sobre Educação, avaliações, alunos, a instituição escolar, conteúdos instrucionais, fracasso escolar, o que, a nosso ver proporcionou a constituição de um arquivo sobre a temática que estava em discussão.

Tais textos foram lidos e discutidos pelos professores responsáveis pelas turmas, com seus alunos em quatro salas, sendo duas de 5º anos e duas de 9º anos do Ensino Fundamental. A partir da leitura, discussão e a oportunidade dos alunos de realizarem gestos de interpretação, os sujeitos produziram textos, orais e escritos, nos quais eles expuseram seus pontos de vista sobre a temática. Os textos produzidos pelos alunos constituíram nosso *corpus*. Importante destacar que, no período da coleta dos dados, observamos que a argumentação era praticada muito mais por meio da oralidade do que por meio da escrita. Por ser assim, as produções orais, isto é, os diálogos entre a professora e os alunos também constituíram o *corpus* de nossa pesquisa.

Neste artigo, serão analisados seis recortes, sendo quatro de produção oral e dois de produção escrita. Vale lembrar que, na análise do *corpus* não pretendemos dominar 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.

Apresentaremos, ao longo deste artigo, os conceitos fundamentais da Análise do Discurso que sustentam nossa análise, de forma que eles sejam explicados por meio dos recortes do próprio *corpus*, fazendo com que teoria e análise tenham um diálogo por todo o texto. Lembrando que o próprio recorte é também um gesto de análise produzido pelo analista do discurso, que

busca “compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (LAGAZZI, 2009, p. 67).

Discursos 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 algumas relações como reprovação ou evasão escolar, 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 universalista; 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.

É importante ressaltar, ainda, que, para o autor, 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 a autora, “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 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 (SETTON, 2002). 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 (BOURDIEU, 1998).

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).

Esses sentidos sobre o fracasso escolar têm uma história e os estudos do discurso, especialmente, aqueles filiados a Michel Pêcheux, ajudam-nos a compreender como determinados sentidos são ditos e outros não. Esse processo histórico de constituição de sentidos faz com que tal ideário, marcado pelo preconceito e estereótipos sociais, construa o interdiscurso a respeito do fracasso escolar. Interdiscurso deve ser entendido como “todo

complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146), relacionado às formações discursivas, 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-aluno, puder ampliar seu conhecimento acerca do discurso dominante e compreender que a transformação não deve ser efeito de um determinismo, mas de um processo sócio-histórico atravessado pela luta de classes.

Sobre a Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD), proposta por Michel Pêcheux, embasará este estudo, conforme já enunciamos. Essa teoria 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 dos sentidos.

Por esse motivo, a Análise do Discurso pecheuxtiana se inscreve no campo da reflexão sobre a linguagem e sua relação com a exterioridade e historicidade, o que a leva, como já mencionamos, 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.

Vale destacar que discurso, para a Análise do 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). O efeito de sentido pode ser melhor compreendido com um exemplo de nosso *corpus*.

Recorte 1: discurso oral sujeito-professor (SP) e sujeitos-alunos do 5º ano (A):

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 discursivo, (re)produzem sentidos como o de que só se torna “alguém na vida” quando se tem conhecimento escolar, 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 numa interação apenas de transmissão de sentidos, pela professora, e recepção de informação pelos alunos, pois tais sujeitos encontram-se em processo de produção de sentidos, afetados pela história e pela ideologia, em que ambos disputam os sentidos e (re)constroem discursos, criando determinados efeitos de sentido e não outros.

Para haver discurso tem de haver sujeito. Todavia, 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 discursivas (pai, mãe, aluno, professor, consumidor, empresário, pesquisador, entre tantas outras) e a partir daí produzir sentidos.

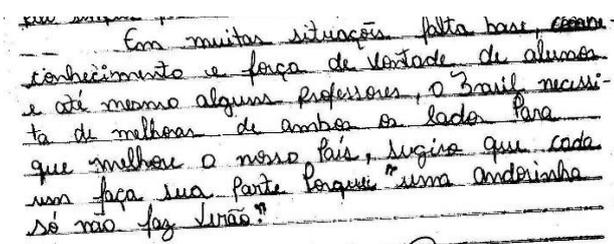
O sujeito é, então, constituído, pelo que Pêcheux chama de ilusão constitutiva do sujeito, que é a ilusão que o sujeito tem de estar na fonte do sentido. Para explicar essa ilusão, o autor formula a “teoria dos dois esquecimentos”, segundo a qual, no esquecimento número 1, o sujeito “esquece” que o sentido se forma num processo exterior a ele, em outras

palavras, o sujeito não reconhece sua subordinação-assujeitamento à formação discursiva que o domina. E o esquecimento número 2 é 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).

Notamos, no recorte 1, 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”. Ou seja, essa formação discursiva despreza os conhecimentos construídos pelo sujeito fora da escola, bem como determinadas profissões que não têm prestígio social.

No recorte a seguir, o sujeito faz uso do ditado popular “uma andorinha só não faz verão”, recorrendo ao que Tfouni (1995) chama de genérico discursivo e instaura uma disputa do dizer, marcando que há uma luta de classes, na qual professores e alunos têm responsabilidade sobre “a falta de base”, conforme ele escreve:

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”.

Observamos que o sujeito-aluno que escreveu o recorte 2 não usou o significativo fracasso, talvez porque essa região do sentido não seja (re)conhecida por ele. Dizemos isso com base no recorte abaixo, que, para nós, traz um significativo indício de (re)escrita, uma vez que o sujeito-aluno

tinha escrito “fracasso”; porém, faz uma rasura e escreve “sucesso”, ou seja, ele tenta controlar a seleção de palavras que deseja colocar em discurso, o que é possível devido ao efeito dos dois esquecimentos (PÊCHEUX, 2009 [1995]), 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, conforme podemos ler:

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

O ~~fracasso~~ sucesso escolar interfere na vida do aluno, porque significa que o aluno(a) que está indo bem, tirou boas notas em toda as matérias, está pronto para cursar a proxima serie.
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 esta indo bem, tirou notas boas notas em toda as matérias, esta pronto para cursar a proxima serie.

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

O fracasso escolar é um fracasso de todos!”

Queremos destacar que os sentidos são produzidos de acordo com determinadas condições de produção do discurso e toda análise deve considerá-las, pois para Pêcheux (*apud* MALDIDIER, 2003, p.23) “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

enunciação, mas também, englobando 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”.

Diante de tais formulações, podemos dizer que para Pêcheux (2009 [1995]) 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 com as quais os sujeitos se identificam e pelas quais eles são capturados.

Chegamos, então, ao conceito de formação discursiva (FD), já citado anteriormente, mas explicado, aqui. Para Pêcheux (2009 [1975], p.147, grifo do autor) 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 intrinsecamente 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)

No recorte 4, a seguir, o sujeito inscreve-se numa formação discursiva dominante sobre o fracasso escolar que culpabiliza o próprio aluno pela não aprendizagem, afinal o aluno que não aprende é porque não quer aprender, ou seja, esse discurso é “o que pode e deve ser dito” sobre o aluno que não atinge médias e resultados escolares satisfatórios. Tal sentido ecoa 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, cujo esforço individual se sobrepõe às diferenças e desigualdades 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”.

É pelo funcionamento do interdiscurso, através do efeito de transparência do sentido, que o sujeito não consegue reconhecer sua subordinação-assujeitamento ao Outro. 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, como por exemplo: o aluno não aprende devido a práticas pedagógicas autoritárias e parafrásticas; ou ainda, o aluno não aprende porque a escola não reconhece os diferentes graus de letramento e valoriza apenas as práticas de escrita em detrimento da oralidade; ou ainda, o aluno não aprende porque há uma desigualdade social, de saber e de poder que exclui a maioria da sociedade do acesso e do direito ao saber; enfim, poderíamos elencar muitos outros argumentos, mas todos eles são silenciados pelo discurso dominante sobre fracasso escolar.

No recorte 5, observamos mais uma vez a naturalização da culpabilização individual pelo fracasso escolar, funcionando por meio da ideologia, fazendo com que os sujeitos-alunos acreditem que a culpa do fracasso é deles mesmos, como se não houvesse outros fatores relacionados à aprendizagem, e tampouco outros sentidos possíveis para a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Os sentidos que circulam no recorte abaixo foram produzidos a partir da leitura de uma tirinha que criticava, pelo efeito do humor, o fato de o personagem estar na escola e não ter aprendido nada.

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

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 argumentar 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 esse dizer sem questionar ou criticar tais sentidos. Vale lembrar que o sujeito, ao colocar em seu discurso sentidos que reforçam a FD sobre os “maus” alunos (“então, não é a professora que tem que mudar, é ele, igual eu”) ele 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”, ou seja, a contradição está na própria luta de classes. Neste caso, o sujeito-aluno produz seu discurso como se fosse o professor, os pais, a sociedade discursivizando sobre ele.

Isso significa que esse dizer é naturalizado pela voz do professor; porém, o sujeito-aluno capturado pelo efeito de evidência dos sentidos,

repete-os sem duvidar da ilusão de transparência da linguagem, colocando todos os alunos no mesmo lugar discursivo.

O mesmo funcionamento discursivo pode ser observado no recorte a seguir. Os sujeitos-alunos argumentam na direção de responsabilizar o próprio estudante pelo desempenho escolar; dessa forma, os sujeitos-alunos são capturados pela FD dominante e acabam reproduzindo máximas populares como “o aluno não aprende porque não quer”. O discurso de culpabilização é reforçado pelos sujeitos da pesquisa, apesar de o texto imagético por eles analisado denunciar as injustiças das avaliações escolares padronizadas, que não respeitam as diferenças, as dificuldades e as potencialidades dos estudantes.

Recorte 6: 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”.

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”.

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 no 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*. De acordo com 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).

Podemos dizer que a mesma formação discursiva pautada na ideia da meritocracia e da culpabilização de si prevalece, também, no discurso dos sujeitos-alunos do 9º ano, pois quando estes foram questionados sobre de quem é a responsabilidade pela não aprendizagem ou pela “nota baixa”, a maioria respondeu (assim como os alunos do 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 a si próprio pelo fracasso escolar é bastante recorrente na fala dos alunos, e isso também aparece no discurso escrito por eles. 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).

Dessa forma, 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, devido ao efeito do esquecimento número 1 por meio do qual o sujeito-aluno não se reconhece subordinado à formação discursiva dominante.

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). Contudo, para os autores, em uma sociedade que distribui desigualmente os bens simbólicos, não é possível classificar e hierarquizar os indivíduos com base em seus pretensos méritos. Baseados 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.

Conclusão

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 autoria na escola, sob a perspectiva da Análise do Discurso pecheuxtiana, principalmente, quando se coloca em curso temas que afetam os sujeitos em suas práticas cotidianas, como foi o caso desta pesquisa ao eleger o fracasso escolar como tema para ser discursivizado, no contexto escolar.

No desenvolvimento das atividades, constituição do *corpus* e 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.

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 questionam 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 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 nas quais os alunos argumentam e depois mostrar os vídeos para que eles analisem suas argumentações, possam refletir se devem manter os

argumentos utilizados ou modificá-los. Criação de um blog da sala onde os alunos, após a leitura e 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 ouvir os sentidos que os sujeitos-alunos trazem sobre educação, escola, fracasso e sucesso escolar nos afetou de uma forma muito intensa, especialmente, pelo fato de os sujeitos-alunos reproduzirem, sem críticas, o discurso dominante que lhes atribui a responsabilidade pelo fracasso escolar. Essa escuta e interpretação do *corpus* nos deu ainda mais estímulo para 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, com muitas histórias de sucesso escolar.

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.

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 escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* / Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

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.

LAGAZZI, S. O recorte significante da memória. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C.; MITTMANN, S. *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

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.

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.

PIOTTO, D. C. *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: 04/02/2017.

_____. *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: 04/02/2017.

_____. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*. São João Del Rey, (33), jan./jun. 2009.

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.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 20, p. 60-70, 2002.

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/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file e Acesso em 04/01/2017.

_____. *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/anped2001/textos/encsposito.PDF>. Acesso em 21/01/2015.

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.

TELLES, E. E. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p.301-329.

Recebido em abril de 2018.

Aprovado em setembro de 2018.