PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Manoela de Souza Silva Piccirilli

O fracasso escolar no discurso do professor

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

SÃO PAULO

2014

Manoela de Souza Silva Piccirilli

O fracasso escolar no discurso do professor

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

Dissertação apresentada à banca examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia no Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da PUC/SP.
Orientadora: Profª. Drª. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.
Linha de pesquisa: Linguagem e Subjetividade.

SÃO PAULO

2014

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Regina Freire, por sua orientação atenta e sensível ao escutar o meu desejo de pesquisadora e poder fazer desse trabalho a sua materialidade. Pelos momentos inesquecíveis do Estágio Docência no qual pude transitar pelo campo da Linguagem e que com tamanha propriedade foi transmitido por ela.

Aos Professores do Programa de Fonoaudiologia, pela oportunidade de uma interlocução interdisciplinar em suas aulas e, em especial, às aulas da Profa. Dra. Doris Lewis onde se articulou o método desse estudo.

Aos Professores de Educação Básica do projeto de pesquisa A Alfabetização e seus Avatares, por aceitarem, com seus discursos, fazer parte desse trabalho.

À Profa. Dra. Dionéia Motta Monte-Serrat, por sua disponibilidade e atenção com a leitura desse projeto para o Exame de Qualificação deixando frutos para a consolidação dessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Lauro José Siqueira Baldini, por suas valiosas aulas de Tópicos de Análise de Discurso, por seu cuidado em transmitir um saber que despertou o meu desejo em continuar os estudos da AD e por seus apontamentos no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni, por suas pesquisas realizadas no campo da Alfabetização e Letramento que enriqueceram e ampararam as discussões desse estudo.

À Profa. Dra. Maria Cecília Bonini Trenche, por seus comentários a respeito da temática Fracasso Escolar quando ainda estava em fase de pré-projeto.

Ao grupo de pesquisadores do projeto de pesquisa A Alfabetização e seus Avatares que continuam nessa trajetória e aos que já participaram: Janaína Venezian, Bruna Diógenes, Cinthia Gonçalves, Sofia Lieber, Gisele Gouvea, Juliana Mori, Eliana Campos, Keila Balbino, Ivana Tavares, Maria Elisabete de Lima, Silvana Soares, Eneias Ferreira, Alcilene Botelho, Wladimir Damasceno, Ezequiel Lupassa, Camila Parducci, Vivian Raldes, Vera Ralin, Treyce de Lucca, Isabela Leite, Dayane Lotti, Adriana Gaião, Christiana Martin e Verônica Santos, pelas discussões durante

os encontros de toda terça-feira, mas que pela intensidade ecoavam por toda a semana.

À Janaína Venezian com quem iniciei no grupo de professores e pudemos juntas construir saberes e fazeres.

Ao Felipe Silva Piccirilli, meu marido, amigo e parceiro, que sustentou comigo o percurso dessa jornada. Obrigada por suas leituras e reflexões para compor esse trabalho.

Aos meus pais, que souberam os momentos de se manterem presentes e ausentes durante esse processo.

Aos meus sogros, pelo auxílio carinhoso durante esses dois anos de Mestrado.

À Bruna Diógenes, por sua amizade comprometida para além das experiências do Mestrado.

Às colegas Amanda Magrini, Ligia Tunes, Erika Ditscheiner, Vera Gelardi e Angélica Biazus, por partilharem os desafios de uma pós-graduação.

À Virgínia Pini, por acolher as demandas de uma pesquisadora nos momentos de resolver questões burocráticas.

Ao OBEDUC pelo financiamento para a participação em congressos no país e no exterior.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida para a realização dessa pesquisa.

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que «ensinam». Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao «trabalho» que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!).

Louis Althusser em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*

RESUMO

PICCIRILLI, M. de S. S. **O fracasso escolar no discurso do professor**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014, p. 120.

O fracasso escolar tem sido repetidamente abordado em pesquisas de diversas naturezas que buscam diferentes razões para sua ocorrência. Essa dissertação não pretende elaborar mais uma suposição do que venha a ser o fracasso escolar, mas analisar os sentidos deste no discurso de alguns professores de educação básica. Trata-se de um estudo qualitativo realizado sob a ótica da teoria-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa a partir de Michel Pêcheux. O procedimento para a coleta de dados se deu em um espaço de discussão entre professores de educação básica e pesquisadores. Duas das reuniões foram escolhidas para a busca das formações discursivas que subjetivariam este grupo de professores. Os dados discursivos foram coletados por um gravador de voz e, posteriormente, transcritos de forma ortográfica regular. Fragmentos do corpus foram extraídos para análise. Identificou-se no discurso dos professores, durante a primeira reunião, uma busca pela homogeneidade em detrimento das particularidades do aluno; encontrou-se um processo de produção de sentidos pautados em ideais escolares dominados por uma política educacional capitalista que, ao colocar os alunos como iguais e não refletir sobre suas singularidades, contribui para o fracasso escolar. Na segunda reunião, analisou-se um funcionamento discursivo que admitiu a presença da criança como sujeito que tem necessidades e desejos além dos impostos por um ideal escolar produzindo, assim, novos sentidos que o fracasso escolar. Pode-se considerar que os sentidos de fracasso escolar no discurso desses professores surgem como efeito de uma lógica educacional regulada por um discurso capitalista que, na tentativa de controlar o saber da criança, deixa escapar algo que é interpretado como fracasso escolar. Porém, ao deixar esse discurso em suspenso, o fracasso escolar pôde ganhar novos sentidos contribuindo para a alfabetização.

Palavras-Chave: Fracasso escolar. Discurso dos Professores. Alfabetização. Análise de Discurso.

ABSTRACT

PICCIRILLI, M. de S. S. **School failure in the discourse of teachers**. Dissertation (Masters' Degree in Speech-Language Therapy) – School of Human and Health Sciences, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2014, p. 120.

School failure has been constant focus of studies of several natures that search for different reasons for its occurrence. This dissertation does not intend to develop one more hypothesis as to what school failure may be, but to analyze its meanings in the discourse of some elementary education teachers. This is a qualitative study conducted using Discourse Analysis theory and method, based on Michel Pêcheux. The procedure for data collection took place in a room for discussions among elementary education teachers and researchers. Two of the meetings were chosen to look for discourse formations that would characterize this group of teachers as subjects. Discourse data were collected on a voice recorder and then transcribed in regular orthography. Fragments of the corpus were extracted for analysis. During the first meeting, a search for homogeneity in detriment of students' singularities was identified; there was a process of production of meanings based on school ideals that are dominated by a capitalist educational policy that, in treating students as equals and not reflecting on their singularities, contributes to school failure. On the second meeting there was discourse functioning that admitted the presence of the child as a subject who has needs and desires beyond those imposed by a school ideal, thus producing new meanings other than school failure. It may be considered that the meanings of school failure in these teachers' discourse emerge as the effect of an educational logic regulated by a capitalist discourse that, in trying to control the child's knowledge, lets something interpreted as school failure slide. However, when this discourse is suspended, school failure may gain new meanings, thus contributing to the process of literacy.

Keywords: School failure. Teachers' Discourse. Literacy. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	09
1	**FRACASSO ESCOLAR**.....	14
2	**JUSTIFICATIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA**.....	27
2.1	Análise de discurso de linha francesa.....	27
2.1.1	Análise, Descrição e Interpretação.....	38
3	**MATERIAL E MÉTODO**.....	40
3.1	Natureza da pesquisa e critérios éticos.....	40
3.2	Local do estudo.....	40
3.3	Sujeitos.....	40
3.4	Critérios de inclusão.....	40
3.5	Procedimentos para a coleta e análise de dados.....	41
4	**ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES**.....	44
5	**DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS**.....	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
	APÊNDICES.....	97
	ANEXO.....	117

INTRODUÇÃO

Há inúmeras pesquisas sobre o que se convencionou chamar ‘fracasso escolar’. Ao pensar nesse tema para uma dissertação, perguntei-me como poderia contribuir para uma produção científica já vasta. Antes de responder, um passo atrás foi dado em busca das origens desse tema na graduação em Psicologia. Recordei-me que os assuntos escolares foram palco da formação acadêmica da pesquisadora e, posteriormente, de minha prática clínica: estágios em escolas, psicoterapias com crianças com queixas escolares e trabalho de conclusão de curso sobre a linguagem escrita, reiteravam a presença constante da escola sob a metáfora do fracasso de sua missão. Desse modo, enveredei para um campo de pesquisa do escolar desdobrando inquietações sobre as dificuldades das crianças neste contexto. Quais seriam as causas dessas dificuldades que resultavam em fracasso escolar? O que caberia escutar em determinadas queixas ao receber uma criança na clínica? Era necessário mirar além do conteúdo manifesto, ou seja, ir para o latente envolvido, pois, em demandas de queixas escolares, é preciso “sair” da clínica para não cair em reducionismos que focam ou culpabilizam o sujeito esquecendo-se, por exemplo, da instituição escolar. Dava-me conta, dessa maneira, que aproximar-me de instituições escolares e/ou de seus agentes poderia proporcionar uma melhor abordagem dessas questões.

Com esse cenário em meu horizonte, integrei o grupo de pesquisa ‘*A Alfabetização e seus Avatares’*, da linha Linguagem e Subjetividade do programa de estudos pós-graduados em Fonoaudiologia da PUC-SP. Composto por professores da rede pública estadual que lecionam nos primeiros anos do ensino fundamental, alunos de graduação, de mestrado e doutorado, professores colaboradores, alguns simpatizantes, e coordenado pela profa. Dra. Regina Maria Freire, o grupo faz parte do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), “resultado da parceria entre a Capes, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), [...]” (CAPES, s.d).

O OBEDUC tem como “objetivo fomentar a produção acadêmica e a formação

de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado" (CAPES, 2010, p. 2). Visa proporcionar "a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica" (CAPES, s.d) e propõe discutir eixos temáticos como: processos de alfabetização, domínio da Língua Portuguesa e domínio da Matemática.

Minha atividade inaugural se deu no subgrupo dos professores do Fundamental I, quando iniciei a escuta de suas queixas em relação à indisciplina, violência, falta de concentração, evasão e dificuldades de aprendizagem de seus alunos que, segundo Charlot (2000), são fenômenos de fracasso escolar, pois *não existe*, estritamente falando, o fracasso escolar como objeto. O que há, é um conjunto de fenômenos observáveis que "a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de 'fracasso escolar'" (p. 16, grifo nosso). Em contrapartida, se verá, nessa pesquisa, como o fracasso escolar se apresenta enquanto objeto de discurso.

Partilhando essa ideia, o próximo passo, a saber, foi delimitar a pesquisa. Para isso, buscou-se, na literatura, artigos de revisão científica sobre o que, na atualidade, vem sendo debatido a respeito das causas do fracasso escolar. Tal movimento levou a trabalhos que serão apresentados de forma sintetizada no capítulo sobre o fracasso escolar.

Pensando nessas pesquisas, questionou-se o que haveria de 'materializado' em cada um desses discursos científicos e que resultaria em interpretações acerca do fracasso escolar que influenciam o fazer pedagógico, ou seja, no sentido de que o teórico regula o prático (HENRY, 2013). Poder-se-ia optar por analisar o discurso das pesquisas nesse campo, porém havia a oportunidade de escutar os sujeitos que enfrentam todos os dias as peculiaridades da educação e analisar como vêm interpretando o fracasso escolar. Instaurava-se a oportunidade de um acontecimento. Dar voz àqueles que menos têm falado de sua própria área de atuação e escutar esses professores em outro contexto que o consultório ou a instituição escolar. Isto seria possível, levando-se em consideração que, mesmo afastados de seu local de trabalho, as formações sociais que os estruturam se manifestam em seus dizeres, portanto, no discurso do educador estaria a história de sua instituição escolar e

outras que, por consequência, o constituem.

O *corpus* dessa dissertação foi delimitado no contexto dos encontros semanais do grupo de pesquisa com o objetivo de analisar os sentidos do fracasso escolar no discurso dos professores de educação básica que participam do projeto de pesquisa *A Alfabetização e seus Avatares*.

Para sustentar o objetivo dessa dissertação propõe-se como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso (AD) de linha francesa a partir de Michel Pêcheux. Uma disciplina que tem como objeto de estudo o discurso e se dedica a analisar os diferentes discursos em sua forma material, ou seja, em sua materialidade linguística e histórica. Assim, por meio de um grupo de pesquisadores, coordenado por Pêcheux, a AD iniciou seu movimento nos anos sessenta e permanece, na atualidade, movimentando discussões e novas pesquisas. Segundo Orlandi (2013), estudar o discurso é observar o “homem falando” (p. 15).

O contexto no qual se observou o “homem falando” (op. cit., p. 15), se configurou em um espaço de discussão composto pelos seguintes atores: seis professores de educação básica e quatro estudantes de Mestrado. Os impasses da alfabetização foi o tema dos encontros. Entretanto, a intenção primeira foi fazer circular a fala de modo livre, a fim de estabelecer uma demanda.

Foi identificado que uma das demandas tratava de questões sobre a escrita dos alunos. As professoras traziam produções escritas das crianças para discussão, e a extração dos recortes discursivos que serviram de dados de análise desse projeto foi originada a partir desses debates. Quais sentidos o fracasso escolar tomaria no discurso do professor? Como os professores vêm interpretando a escrita e os alunos? O que fracassa quando o aluno não escreve como esperado pela escola?

Adepta da perspectiva lacaniana da psicanálise, eu não poderia estar distante de uma escuta analítica naquele cenário. Todavia, as respostas para minhas inquietações seriam buscadas em um momento posterior às discussões e

intervenções naquela conjuntura. Aquele espaço se destinava a sustentar um lugar em que pudessem circular os dizeres e o reconhecimento das questões que demandam os professores para dar abertura a novas questões e significações (GUIMARÃES, 2008).

Portanto, minha participação nesse grupo se deu como interlocutora e, em um momento posterior, como analista de discurso priorizando “ouvir para lá das evidências e compreender [...] a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, [...]” (ORLANDI, 2013, p. 59). Interessou-me estudar a materialidade discursiva com o aparato teórico metodológico da Análise de Discurso que leva em conta o funcionamento do inconsciente e a possibilidade de questionar os efeitos da interpelação ideológica em direção ao sentido único.

Ter a análise de discurso como teoria-metodológica se justifica por diversas causas, a saber: por levar em consideração as relações sociais e históricas; pela possibilidade de encontrar na língua os sentidos que os sujeitos atribuem aos acontecimentos; pelo atravessamento de uma teoria da subjetividade de ordem psicanalítica e por ser uma disciplina de interpretação que prioriza a “manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (ORLANDI, 2013, p. 59). Desse modo, tendo em vista que o fracasso escolar faz parte de uma constituição histórica na educação do país, esse fato estará constituído na memória dos agentes escolares em sua forma ideológica e inconsciente visto que se concorda com a ideia de um sujeito alçado por essa “estrutura-funcionamento” (PÊCHEUX, 2009).

Para atingir o objetivo de analisar os sentidos de fracasso escolar no discurso dos professores, essa dissertação está estruturada da seguinte forma:

Inicialmente, é introduzido o tema desta dissertação e a justificativa que levou ao seu desenvolvimento.

O primeiro capítulo versará sobre o fracasso escolar, descritor usado na

busca de artigos em plataformas científicas.

No segundo capítulo, é desenvolvida a teoria-metodológica que orienta esta pesquisa, assentada nos estudos de Michel Pêcheux, Louis Althusser, Eni Orlandi e Paul Henry.

O método, onde está detalhada a forma como foi feita a coleta de dados, será apresentado no terceiro capítulo.

Em seguida, a análise dos discursos dos sujeitos aparece como quarto capítulo.

A discussão será apresentada no quinto capítulo e, por fim, as considerações finais.

1 FRACASSO ESCOLAR

Em busca de pesquisas sobre o fracasso escolar encontrou-se na literatura científica um artigo que faz uma revisão sobre o tema até o ano de 2009, e que será exposto. O estudo, de Tfouni e Paula (2009), buscou examinar, dentre outras coisas, “trabalhos de revisão sobre o tema, procurando identificar algumas condições históricas e sociais que possibilitaram o surgimento das diversas interpretações sobre o fracasso [...]”. Esses autores fizeram suas buscas em periódicos indexados na SciELO Brasil, na PePSIC e na Biblioteca Central da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, encontrando apenas dois que forneceram uma revisão sistematizada: o de Angelucci et al. (2004) e o de Patto (1992). A leitura do primeiro texto permitiu encontrar as seguintes concepções do fracasso escolar:

a) o fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais que “parte do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais” (p. 60).
b) o fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor concebendo “o fracasso escolar como efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor” (p. 61).
c) o fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar entendendo “a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social” (p.62). Partindo “do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil” (p. 62).
d) “o fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder” (p. 62). Essas pesquisas enfatizam “a dimensão política da escola” (p. 62).

Paula e Tfouni (2009) consideraram que “as diversas abordagens introduzidas acima indiciam um processo constante de rearticulação e atualização [...]” (s.p.). Sua “leitura é a de que se trata de um trabalho ininterrupto de

interpretação [...]" com diferentes hipóteses e que "por estar ligado a questões tão contraditórias é que o fracasso escolar não deixa de ser pesquisado" (s.p.).

A leitura do texto de Patto (1992) faz um recorte do tema, analisando os determinantes da má qualidade da escola pública oferecida às crianças mais pobres. Patto (1992) justifica tal recorte valendo-se de inúmeras pesquisas que demonstraram "que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei, faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo (p. 108)". A autora orienta-se por uma perspectiva do materialismo histórico e aborda uma sequência de ideias da história do fracasso escolar considerando que, na virada do século, as explicações eram de cunho racista e médico. Já a partir dos anos trinta até meados dos anos setenta as explicações passaram a ser de natureza biopsicológica (problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento).

Ainda nos anos setenta, nos E.U.A., foi gestada a teoria da carência cultural. Justificando o fracasso escolar de pobres, negros e latino-americanos como "**portadores** de deficiências físicas e psíquicas **contraídas** em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos" (p. 108, grifo nosso). Essa teoria foi substituída pela teoria da diferença cultural, com influência de antropólogos funcionalistas. Essa nova teoria considerava negros e minorias latinas como parte de uma subcultura. Ou seja, as crianças não teriam bom desempenho na escola porque seu ambiente familiar impediria o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades necessárias para tal.

Pode-se considerar que esses motivos ainda rondam os olhares multiprofissionais entre os quais vale salientar o educacional, o pedagógico e da Psicologia. Acerca desse último Patto (1992) salienta que "não é ocioso lembrar que uma criança que não aprende a ler e a escrever numa escola de má qualidade não é necessariamente doente, como querem as clínicas psicológicas que atendem a essa clientela" (p. 114). Fazendo entender que a condição da criança em ser sujeito pode apresentar-se sob a forma de fracasso escolar, pois como afirmam Paula e Tfouni

(2009) “o fracasso não é efeito isolado” (s.p.), mas “um sintoma que se repete no cotidiano escolar de nossa sociedade contemporânea” (s.p.).

Paula e Tfouni (2009) destacam que Cohen (2006) irá aprofundar a discussão da etiologia do fracasso escolar, pois avalia o fracasso como ineducável e salienta que vivemos em uma sociedade que não admite erros ou falhas colocando as crianças no lugar em que precisam aprender tudo sobre tudo, para atender a lógica de um mercado capitalista. Acrescentam que Cohen (2006) admite o fracasso escolar como um “sintoma das demandas irrespondíveis da sociedade capitalista” (s.p.) e, com seu olhar psicanalítico para o assunto, afirma que Freud, nos Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade:

> Esclarece que o processo educativo é baseado nos impulsos sexuais infantis que, durante o período de latência, têm sua energia sexual desviada, no todo ou em parte, de seu uso sexual e dirigida para outras finalidades (FREUD, 1905/1996, p. 161 apud COHEN, 2004, p. 263).

Esse desvio é chamado por Freud de sublimação. Porém, nem tudo poderá ser sublimado ou nem todo sujeito levará a sua pulsão para o campo da educação de modo completo. Por essa razão, para essa autora, a etiologia do fracasso escolar não deve ser generalizada mas sim discutida, caso a caso, tomado em sua singularidade. Cohen (2013) tem um trabalho com professores que se aproxima à proposta do projeto de pesquisa *A Alfabetização e seus Avatares* e, portanto, julga-se importante trazer o artigo da pesquisadora que se dedica a abordar a problemática do fracasso escolar na interface psicanálise e educação. Em seu texto, Cohen (2013) inicia com um recorte sobre a *Paidéia* grega indicando a metáfora da relação mestre e discípulo fornecida por Aristóteles e Alexandre o “Magno”. Inicia a questão colocando as faltas de Aristóteles, ou seja, seu “fracasso” como educador por não ter conseguido transformar Alexandre em um filósofo. Mas, relata que essa falta foi compensada por outra forma de saber e explica que, mesmo Alexandre não tendo se tornado um filósofo, ele respondeu ao seu mestre de modo compensatório, isto é, difundindo as pesquisas de seu mestre por seu vasto império.

Cohen (2006) faz esse recorte para dar conta da discussão acerca da impossibilidade de educar o desejo e evidencia que não é possível alcançar um saber se não se levar em conta o desejo. No caso de Alexandre havia um desejo que não era o ideal de Aristóteles e esse ponto, para Cohen, deve ser levado em consideração, pois segundo ela um verdadeiro mestre pode suportar um desejo diferente de seu ideal ou de uma demanda social a que esteja submetido.

Cohen (2006) pretendeu, portanto, realizar um trabalho com professores sobre o tema fracasso escolar por meio da interface psicanálise e educação. Em suas observações presenciou os impasses que desafiam a educação e que muitas vezes são traduzidos por fracasso escolar.

A pesquisadora constatou que, quando professores e diretores encarnavam os ideais da educação em confronto com a subjetividade dos alunos, causavam tensões que diversas vezes desembocavam em fracasso escolar refletido nos próprios agentes escolares, no ensino, na escola e, consequentemente, no Estado.

A hipótese de Cohen (2006) é de que as causas do fracasso escolar são indecidíveis, ou seja, não há como calcular uma verdade que possa dizer sobre suas manifestações para todos. Assim, se apoia na ideia de que não se pode culpabilizar o aluno, o professor, a escola, o método, a política educacional pelo fracasso na missão educativa. Nessa perspectiva, enfatiza que o educando, ao tentar responder certa demanda do educador, acaba por oferecer o ineducável, ou seja, “o mais íntimo de sua subjetividade” (p. 60) que, por sua vez, “pode se escrever pela via do fracasso escolar” (p. 60).

Traz à discussão uma indagação: seria uma utopia atual fomentar a formação de um professor alicerçada por uma dialética que inclui aquele que ensina como alguém que aprende com seus alunos e participar das responsabilidades estruturantes de um processo educativo? Para tanto, aposta na hipótese de que quando se escuta a palavra do professor, um sujeito desejante de ensinar pode advir.

Assim, para dar sustentação à sua hipótese, propõe um espaço coletivo de

reflexão onde os professores podem falar sobre os impasses e dificuldades de sua prática educativa de modo a construir um “saber-fazer docente” (2013, p. 61) que poderá contribuir em seu trabalho com o aluno que poderá ai encontrar uma justa causa que o leve à escola.

Cohen (2013) discorre sobre como se deu a experiência com os professores nesse espaço de discussão e relata apostar na palavra e na possibilidade de escutar e ser escutado como forma de “indicar a responsabilidade de cada educador na solidão de seu discurso” (p. 62). A intenção com as discussões pautou-se na ideia de tecer laços entre os educadores de modo a advir reflexões sobre o fracasso escolar por um aspecto contingente. O que quer dizer, como explica a pesquisadora, que um projeto educacional não pode servir para todos e por isso se faz necessário adequar ao sujeito educador e ao sujeito educando, pois caso contrário algo escapará à simbolização como um ato falho impedindo a via do saber e, trazendo consequências políticas.

Cohen (2013) relata algumas interpretações dadas ao fracasso escolar por algumas escolas que participaram da pesquisa, a saber:

- Professores que encarnavam as funções parentais substitutas e ocupavam o lugar da lei postulando questões disciplinares que de certo modo acabavam trazendo para si a responsabilidade de resolver todos os problemas que se davam na escola;
- A presença de um “saber tudo” sobre os alunos;
- Cuidados constantes com as crianças no sentido de oferecer-lhes uma maternagem;
- Desamparo do professor frente às demandas constantes de acelerar a aprendizagem das crianças com fracasso escolar;
- Perante seus alunos se sentem desautorizados pela sociedade civil e pela política educacional vigente por não serem consultados para os projetos e materiais educacionais;
- Queixas sobre a falta de estrutura administrativa e serviços gerais;

- Cobrança para ter sucesso na aprendizagem do aluno para responder aos objetivos de um conteúdo programático e,
- Questionamentos sobre a elaboração dos currículos, ou seja, se estariam realmente adequados aos interesses dos alunos.

Diante de alguns resultados alcançados dentro do dispositivo de um espaço de discussão, Cohen (2013) conclui dizendo ter sido possível discutir e modificar certas políticas educativas das escolas que participaram da pesquisa, dos próprios educadores e da equipe de pesquisadores. Revelando, dessa forma, que, ao falar os educadores puderam se escutar, escutar seus colegas e escutar os alunos de modo a buscar saídas possíveis que não a de emperrar suas ações sem responsabilizar-se pelo processo. Sendo assim, o trabalho de Cohen (2013) oportuniza estudar as questões que envolvem o fracasso escolar pela via da psicanálise e pela proposta de um grupo que chamou de conversação para “constituir uma estratégia importante para a discussão do problema e, consequentemente, para a formação de professor” (p. 67).

Para dar continuidade ao tema deste capítulo, realizou-se uma busca complementar de artigos na plataforma ScIELO Brasil a partir do ano de 2010, pois o estudo de Tfouni e Paula, discutido no início desse capítulo, fez uma revisão sobre o tema até 2009. Utilizando o descritor fracasso escolar, encontrou-se trinta e nove artigos e destes, a partir da leitura dos resumos, selecionou-se três que correspondiam às discussões dessa pesquisa e que serão descritos a seguir. O primeiro deles é: *A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico* de José Sérgio F. de Carvalho de 2011. O artigo fala sobre a obra de Maria Helena Souza Patto – *A Produção do Fracasso Escolar* - pontuando como o livro continua sendo referência para pesquisadores em educação, gestores de sistemas e professores, mesmo tendo sido publicado há mais de duas décadas, e como sobrevive em um campo vasto de autores, teorias e perspectivas educacionais.

Ao longo do texto o autor se pauta em duas hipóteses para discorrer sobre o assunto. Sua primeira hipótese para que a obra continue sendo uma referência, é seu alto grau de elucidação da questão do fracasso escolar sem a necessidade de

usar meios cientificistas que acabam apagando o que de real se quer mostrar em favor de uma linguagem normativa. A segunda hipótese se baseia no fato de sua pesquisa evidenciar a peculiaridade do cotidiano de uma instituição considerando as condições histórica, política e social marcadas nas concepções e práticas educativas em nossa sociedade. Carvalho (2011) destaca que o livro mereceu em 1995 o prêmio, concedido pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), de livro de maior relevância para a área. Sua primeira publicação foi no ano de 1990 e houve quatro reimpressões. Em 2000, houve a segunda publicação contando com a primeira reimpressão. A obra é destaque também no Google Acadêmico com mais de 700 citações.

Esses números ratificam o que Paula e Tfouni (2009) mencionaram ao dizer que a pesquisa sobre o fracasso escolar é um trabalho ininterrupto de rearticulação e atualização. Assim, nessa perspectiva, Carvalho (2011) menciona que a obra se tornou um clássico e que um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e, portanto, persiste.

Segundo Carvalho (2011), é marcante a ruptura teórico-metodológica do estudo de Patto com as pesquisas que tratavam o assunto por uma dimensão que isolava as raízes escolares do “fracasso” de suas condições históricas e sociais e das práticas escolares – discursivas e não discursivas – dos agentes escolares. Nessa ordem, continua Carvalho, a primeira parte do livro traz uma apresentação rigorosa das explicações para o fracasso escolar de crianças de classes populares.

É discussão, também nessa obra, o papel de uma psicologia que se determina nos ajustamentos e normalidades dos indivíduos contribuindo para o entendimento do “fracasso” como distúrbios esquecendo-se das imposições políticas e ideológicas como parte das práticas escolares. Desse modo, o pesquisador comenta que Patto não se limita a realizar um trabalho bibliográfico, mas sim vai a campo e imerge no cotidiano de uma escola pública de periferia buscando dar vozes aos alunos, professores, pais, coordenadores e diretores.

A vivência de Patto na escola, conforme Carvalho (2011), trouxe a história de quatro casos de crianças com histórico de reprovação escolar, marcadas por laudos psicológicos que identificam quocientes intelectuais sem dizer nada sobre a criança, ou seja, suas dificuldades tangíveis no processo de escolarização. Porém, esse tipo de avaliação tem um peso imenso sobre a vida escolar da criança e, sobretudo, aponta um destino para cada uma delas.

Seguindo uma forma contrária, Patto não se utilizou de testes que acabaram por estigmatizar as crianças, mas sim acompanhou o seu cotidiano escolar denunciando em sua pesquisa que não estão constitutivamente destinadas ao fracasso escolar. Mas, um trabalho como esse só é possível se as crianças forem vistas em sua singularidade e não massificadas, como bem finaliza Carvalho (2011).

Um segundo texto que tematiza o fracasso escolar é *Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita* de Sawaya, do ano de 2013. Embora seja um trabalho com crianças em idade pré-escolar, esse estudo auxilia a refletir a respeito das políticas educacionais que também são comuns ao ensino fundamental, e sobre a imposição de um *modus operandi* de leitura e escrita. Para conversar com esse texto traremos o trabalho de Tfouni e Monte-Serrat (*Letramento: isso se aprende na escola?*).

O artigo de Sawaya se propõe a apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de treze crianças de três a cinco anos em uma instituição de educação infantil que atende crianças com desnutrição primária. Um dos objetivos foi verificar quais as relações e práticas de leitura e escrita se desenvolveram entre esse grupo de crianças e seu professor.

Sawaya (2013) inicia seu texto informando que as instituições de educação infantil foram criadas como política pública brasileira para atender as necessidades de saúde da primeira infância e poder compensar possíveis deficiências ou carências nutricional, sociocultural e cognitiva de crianças pobres. Outra política mais recente diz respeito à “prevenção” dos problemas de aprendizagem na alfabetização devido à precária experiência das crianças pobres com a leitura e a escrita. Essa prevenção

tem como argumento que as crianças das classes populares têm uma defasagem com a leitura e a escrita em relação às crianças das outras classes. Dessa forma, as políticas de atendimento pré-escolar e a não reprovação nas primeiras séries oferece um tempo mais longo para as crianças mais pobres se alfabetizarem.

Todavia, Sawaya (2013) sugere rever os pressupostos dessas políticas educacionais que assinalam as crianças dos segmentos mais empobrecidos chegarem à instituição escolar com problemas de aprendizagem decorrentes de algum atraso em seu desenvolvimento linguístico e cognitivo visto não terem tido acesso às práticas de leitura e escrita. Para a autora, essa concepção é de caráter evolucionista que pressupõe aquisição do pensamento abstrato como decorrente do desenvolvimento da oralidade para a escrita, em especial a escrita alfabética. Essa concepção, aos olhos de Sawaya (2013), merece revisão no cerne da educação uma vez que esse modo de pensar a escrita tem sido o de desconsiderar as experiências anteriores de leitura e escrita entre as crianças das camadas populares.

A esse respeito cabe citar Tfouni e Monte-Serrat (2013) que falam dos defensores da grande divisa, ou seja, aqueles que separam os usos orais e os usos letrados da língua. Para esses defensores “o pensamento oral corresponde a um raciocínio emocional e se afasta da modalidade escrita, que corresponde ao raciocínio lógico” (p. 172). Logo, admitir que a língua escrita seja superior à oral preconiza a ideia de que as pessoas terão um pensamento lógico necessário para manter-se na sociedade pela via da alfabetização e excluem outras formas de leitura e escrita que fazem parte da vida das pessoas antes mesmo de entrarem na escola.

Decorrentes de um pensamento evolucionista, os modelos pedagógicos ignoram não apenas o aluno como um sujeito de conhecimento, mas também seu educador por impor práticas pedagógicas que negam outros usos e formas de ler que não sejam estabelecidos por um modelo oficial. Sawaya (2013) acrescenta, ainda, que colocar a leitura e a escrita como práticas que podem se dar apenas na escola é uma visão naturalizada diante das diversas formas de leitura e escrita que podem se construir fora desse contexto. Diante disso, retorna seu interesse em pesquisar co-

mo essa questão vem acontecendo na pré-escola entre as crianças que moram em favelas de São Paulo e diagnosticadas com desnutrição primária.

A autora parte da concepção de que a leitura e a escrita não se restringem à aquisição de uma competência e, portanto, as considera como formas de existência social que atingem todos os indivíduos em uma sociedade letrada. No entanto, a escola visa identificar, por meio de certos instrumentos pedagógicos, a compreensão da criança sobre o sistema alfabético. Por sua vez, a pesquisadora enfatiza que a instituição escolar deixa de lado os diversos significados que os atos de ler e escrever podem assumir e que são oriundos das "relações intersubjetivas que envolvem o ato de ler como construção social" (2013, p. 94). Ou seja, a autora está falando do letramento.

Segundo Tfouni e Monte-Serrat (2013) "o letramento é um neologismo e se refere a um campo heterogêneo de estudos" (p. 170). Na teoria de Tfouni o letramento se dá dentro e fora da escola e consequentemente investiga os alfabetizados e os não-alfabetizados. À vista disso corresponde com o já dito por Sawaya (2013), pois não se trata de aquisição de habilidades de escrita e leitura. Por fim, o letramento lida com o uso da língua envolvendo seus efeitos ideológicos.

> Mesmo que as escolas tendam a normatizar as práticas escolares de leitura e escrita produzindo leitores e escritores para determinado modo de operar um texto, um documento, essas normas possuem resistência aos que integram a escola. Portanto, os sujeitos carregam experiências culturais por meio das relações sociais e institucionais que lhes darão sentidos e as conduzirão por suas ações, seus discursos e suas visões de mundo (SAWAYA, 2013, p. 94).

Sawaya (2013) mostrará como essas resistências a uma determinada forma de definir o processo de alfabetização se deram em sua pesquisa. Nessa ordem, confirma, mais uma vez[1], que não há relação causal entre a desnutrição e o mau

[1] Referimos que Sawaya (2013) confirma mais uma vez não ser consequência da desnutrição o mau desempenho escolar, pois a autora menciona em seu artigo que trabalhos pioneiros como os de Collares e Moyses (COLLARES, C.; MOYSES, M. A. A. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996) já justificaram não haver relação dessa ordem.

rendimento escolar. Porém, como essas crianças se relacionam com os projetos de leitura e escrita e como delas se apropriam os educadores? Pergunta a autora.

Bom, um grupo de crianças e seu educador participaram de atividades de “letramento e capacitação docente”. Foi sugerido leituras de textos infantis com o intuito de produzir situações de letramento nas crianças e a formação de mediadores capazes de intermediar o contato das crianças com a leitura. Para isso, houve o apoio de dois estudantes do ensino médio que propuseram narrativas de histórias infantis.

A narrativa é um meio muito interessante de trabalhar com as crianças, pois foge de um modelo lógico e permite a entrada da subjetividade e uma produção discursiva que não se agarra a um único sentido (TFOUNI e MONTE-SERRAT, 2013).

Continuando, a pesquisa de Sawaya (2013) verificou, na atividade com as crianças, aspectos que serviram de contraponto a certos pressupostos que tendem a indicar que as crianças pré-escolares de camadas mais pobres apresentam confusão entre imagem e texto, falta de concentração ou iniciativa de leitura. O que se pôde verificar é que as crianças tem o desejo de leitura, concentram-se com a atividade e não confundem imagem e texto, visto que as crianças percorriam com o dedo as palavras escritas no livro. Desse modo, uma atividade que pressupõe sujeitos dotados de uma prática de leitura parece ter sido propulsora de um desejo de leitura.

Propor essa atividade de letramento, como diz Sawaya (2013), permitiu às crianças uma participação ativa, uma maneira de confrontar os sentidos e se colocarem como leitores juntamente com a professora que também participou da atividade e conquistou um “lugar de leitora” e “intérprete” (p. 99).

Por fim, oferecer às crianças a aproximação de seus conhecimentos, suas experiências de práticas de leitura diversas em sala de aula seria uma possibilidade de a escola poder ocupar outro lugar (SAWAYA, 2013). Mas, será que é possível a escola ocupar um lugar que não imponha um sentido único, um modelo único de leitura e escrita?

Se a resposta à questão acima for negativa pouco adiantará as crianças estarem na pré-escola como forma de prevenção, se a política educacional não reconhecer que há práticas de leitura e escrita além das que querem impor dentro da escola como se as crianças não tivessem tido práticas letradas em seu convívio social. Assim sendo, o letramento é de suma importância para a discussão do fracasso escolar, pois subverte a lógica de um “discurso logicizante e letrado da escola, discurso esse inacessível aos não-alfabetizados” (TFOUNI e MONTE-SERRAT, 2013, p. 178).

Finalizando, o último artigo buscado na ScIELO é de Sandra Maria Nascimento de Mattos intitulado *Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares* publicado em 2012. O artigo discute a relação exclusão/inclusão, as especificidades do ser humano e a afetividade como um aspecto imprescindível para o aprendizado. Porém, o ponto do texto que será aqui abordado diz respeito à discussão sobre inclusão/exclusão visto que o assunto afetividade não tem relação com o objetivo desta pesquisa.

Isto posto, a inclusão, de acordo com Mattos (2012), é importante para minimizar a exclusão no sistema educativo brasileiro. Mas ela indica ressalvas nesse processo quando encara-se a inclusão como forma de ações assistencialistas e paternalistas que colaboram com a exclusão. Outro fator que pode contribuir para uma inclusão ‘exclusiva’ é trabalhar a favor de uma regularização quando se tenta promover um trabalho de homogeneização das necessidades dos alunos. Essa situação é recorrente no ensino dito ‘regular’, uma vez que essa palavra já remete às regras e leis.

Pautada em suas referências, a autora destaca o que vem a ser a exclusão. Indica que estar excluído ou estar em estado de exclusão é estar marginalizado, distante das relações sociais e de participação na sociedade como, por exemplo, do mercado material. Considera exclusão a forma marcante de atestar a pobreza ao tornar as pessoas dependentes de benefícios que objetivam minimizar as deficiências sociais que na realidade foram constituídas ao longo de uma história de segregação social existente até hoje.

Para a pesquisadora a população mais pobre tende a naturalizar as desigualdades e aceita apadrinhamentos, favores que tornam mais fortes o processo de exclusão dificultando a participação dentro de um modelo dito democrático. Portanto, Mattos (2012) considera que só há sentido em falar de inclusão devido à existência da exclusão.

A inclusão é designada nesse artigo como a garantia de participação de todos na sociedade significando que as crianças tem o direito de serem colocadas na vida social e educacional antes mesmo de serem excluídas pelo sistema educacional. A inclusão também significa levar em conta as particularidades de modo a "olhar a parte no todo e o todo na parte" (MATTOS, 2012, p. 222). Porém, a autora nos diz que existe grande confusão sobre o que seja a inclusão e a quem se aplica. Pois, ora é entendida como meio de garantia de acesso e permanência de todos em uma educação democrática e de qualidade e, ora é entendida como sendo exclusiva para o ingresso de portadores de deficiência. Mas, para uma educação que se diz inclusiva deve-se traçar um modelo que englobe as duas situações. Entretanto, continua Mattos (2012), o foco da inclusão geralmente recai sobre as crianças de classes populares com alto índice de fracasso escolar que já sofreram estereótipos e estigmas no decorrer do processo educativo. Poder-se-ia dizer que a inclusão ocorre após uma situação de fracasso escolar.

Mesmo com os paradoxos envolvidos, a pesquisadora finaliza essa discussão apontando ser indispensável no processo social contemporâneo uma educação inclusiva, porém uma educação que vise entender as pessoas não como necessitadas de favores, mas indivíduos capazes de se desenvolver mesmo com suas necessidades. Assim sendo, é igualmente necessário incluir as particularidades em meio à pluralidade de identidades existentes.

Tendo traçado um panorama do que vem sendo estudado e discutido a respeito do fracasso escolar, passa-se para o capítulo sobre o suporte teórico a ser adotado nesta pesquisa para, na análise dos dados, retomar o fracasso escolar, desta vez sob a ótica do discurso de alguns professores de escola pública.

2 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

2.1 Análise de discurso de linha francesa

A Análise de Discurso teve início nos anos 60 e, segundo Orlandi (2013), constituiu-se “no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (p. 19).

Pêcheux tem sua formação em filosofia e conviveu com grandes pensadores em uma época de “releituras”. Os anos sessenta foram um momento em que havia Louis Althusser relendo Karl Marx e Jacques Lacan propondo uma releitura sistemática das obras de Freud. Estava havendo ali, em analogia a um significante trabalhado por Pêcheux, um *acontecimento*.

No final dos anos sessenta, na conjuntura intelectual do estruturalismo, a questão fundamental era relacionar a estrutura com a história, o indivíduo com o sujeito e a língua com a fala (ORLANDI, 2002). Assim, Pêcheux (2009) considerou essas questões e propôs a noção de discurso. O filósofo passa, então, a adentrar o terreno do pós-estruturalismo levando em conta o materialismo e a linguística de Ferdinand de Saussure, porém redefinindo-os pelo modo como pensa o “equívoco” que trabalha a ligação língua-exterioridade (idem). Embora suceda da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, a AD:

> Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2013, p. 20)

Dessa maneira, a AD coloca como seu objeto de estudo o discurso, sendo este um objeto sócio-histórico. Quando um sujeito se põe a falar não está apenas transmitindo informações, mensagens. A proposta da Análise de Discurso é que “o

discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2013, p. 21) sendo que a linguagem em funcionamento dispõe de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Portanto, não há um sentido único, mas sim efeito de sentido. Isto é, para cada um que entrar em contato com um texto haverá um sentido diferente (MONTE-SERRAT, 2012).

Orlandi (2013) salienta não confundir o discurso com a “fala” por meio de uma mesma perspectiva Saussuriana, ou seja, a fala não se opõe à língua como um sistema. Há no discurso, regularidade, sendo preciso não opor o social ao histórico, o sistema à realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. Portanto, a AD relaciona a língua e discurso de outro modo:

> 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. [...]. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. (ORLANDI, 2013, p. 22).

Nesse mesmo raciocínio, Orlandi (2002) expõe que há um deslocamento da análise de discurso quanto à dicotomia língua/fala, propondo uma relação não dicotômica de língua e discurso que revela à Linguística o que é a língua. Pois bem, a língua seria a materialidade específica do discurso e por sua vez o discurso seria a materialidade específica da ideologia (ORLANDI, 2002).

Em se tratando de Análise de Discurso, a questão de ideologia está totalmente implicada nessa teoria. Orlandi (2002) diz não haver sujeito sem discurso e nem discurso sem ideologia.

Pêcheux foi aluno de Louis Althusser e participou de seus seminários. O filósofo Louis Althusser estudou o conceito de ideologia como proposto por Marx e é em seu trabalho, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado,* que se funda a noção de ideologia da Análise de Discurso.

Althusser (1998) fundamenta que existem Aparelhos Ideológicos do Estado

(AIE) e que esses são distintos do Aparelho de Estado (AE) tal como proposto por Marx. Esse último compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, o que Althusser chamará de o Aparelho Repressivo de Estado. O que quer dizer que o Aparelho de Estado em questão funciona pela violência mesmo que não represente uma violência física, mas uma violência ou repressão administrativa.

Em contrapartida, Althusser nomeia Aparelhos Ideológicos do Estado, “certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (1998, p. 43). Vale salientar que um dos aparelhos nomeados como ideológico é a escola.

O autor, ainda na distinção entre os AIE e o AE, afirma que tal diferença está no fato de que o Aparelho de Estado funciona pela violência e os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam pela ideologia. Embora, secundariamente, funcionem pela repressão, ainda assim prevalece a ideologia como modo primordial em seu funcionamento. Isso porque, para Althusser, não há aparelho puramente ideológico.

Segundo Althusser (1998), o termo ideologia, em Marx, designava um “sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (p. 69). Já Althusser (idem) dirá que as ideias ou representações que parecem compor a ideologia não tem existência ideal, espiritual, mas sim material. Dessa forma, o filósofo francês avança sobre a análise da ideologia trazendo à cena os Aparelhos Ideológicos de Estado e, por sua vez, as práticas destes como a realização de uma ideologia. Por fim, o que Althusser evoca é que “uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material” (p. 84). Material não no sentido da existência de uma pedra ou uma espingarda, mas na existência de uma matéria que se diz em vários sentidos enraizadas em última instância na matéria física.

Situado nessa perspectiva, Althusser (1998) propõe que a maneira como os indivíduos se conduzem ou adotam certo comportamento prático está submetido a

certas práticas reguladas nos aparelhos ideológicos. Ou seja, se crê em Deus, vai à igreja para assistir à missa, se crê na Justiça seus comportamentos estarão submetidos às regras do Direito, por exemplo. Portanto, “o sujeito age enquanto é agido pelo seguinte sistema: ideologia existindo num aparelho ideológico material, prescrevendo práticas materiais” (ibidem, p. 90). As ideias enquanto dotadas de uma existência ideal são distantes de seu pensamento, pois para ele a existência dessas ideias se inscrevem nos atos das práticas reguladas por um aparelho ideológico.

Citar Althusser nesse trabalho não só é relevante pelo fato de fazer parte da história da Análise de Discurso, mas também por esse autor provocar inquietações sobre as determinações das instituições como, por exemplo, a escola. Tratar-se-á, direta ou indiretamente, dessa instituição nessa dissertação. Portanto, faz-se necessário descrever esse Aparelho Ideológico de Estado.

Ainda em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado,* o filósofo fala que a força de trabalho deve ser qualificada e, por conseguinte, reproduzida. Questiona-se como tal reprodução da qualificação da força de trabalho seria assegurada em um regime capitalista. E então responde que será “assegurada não em cima das coisas (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições” (ALTHUSSER, 1998, p. 20). Assim, o que se aprende na escola são certas técnicas que poderão ser utilizadas no sistema de produção, ou seja, instruções para os técnicos, engenheiros. Concluindo então em um aprendizado de “saberes práticos” (1998, p. 21).

Althusser (1998) acrescenta que não só os saberes práticos são passados pela escola, mas também as regras dos bons costumes. Ou seja, regras da moral, da consciência cívica e profissional. A escola ainda ensina a falar bem e a redigir bem o que faz entender, para o autor, que os educandos aprendem a mandar bem: a falar bem aos operários. Todavia, nos dias de hoje, a escola não tem tido muito sucesso na arte de ensinar a falar bem ou a redigir bem, ao menos nas escolas públicas do Brasil. Dessa forma, os alunos dessas escolas talvez fiquem como aqueles que escutarão a técnica do bem falar quando forem *interpelados* pela classe

que aprendeu o saber prático de “mandar bem” (1998, p. 21).

Mencionou-se a palavra *interpelação* que é determinante na construção da noção de ideologia como proposta por Althusser. Para tanto, esse significante será explicitado mais adiante. Continuar-se-á, portanto, um pouco mais sobre o aparelho ideológico: escola.

Posteriormente, quando discute *A reprodução das relações de produção*, Althusser (1998) lança uma questão acerca do aparelho escolar. Indaga o porquê esse seria de fato o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como seria o seu funcionamento. Como resposta à questão menciona que a escola é dominante nas formações sociais capitalistas, pois nenhum outro aparelho ideológico dispõe de tanto tempo da “audiência obrigatória” (p. 66), por cinco a seis dias, e quantidade longa de horas em um dia. As crianças aprendem os saberes práticos e, depois, saem da escola para reproduzir as relações de produção, ou seja, as relações de produção de uma formação social capitalista que funciona entre explorados e exploradores.

A questão acima propõe pensar que as escolas não têm conseguido também “segurar” seus alunos. As evasões, constantes nas escolas brasileiras, são um dos fatores do fracasso escolar. O que ou como essas crianças estariam produzindo ou reproduzindo já que não se sujeitaram ao saber prático escolar? Talvez produzindo o que se convencionou chamar de fracasso escolar, expressão fruto de uma ideologia uma vez que todos estão à ela submetidos. Pois,

> Não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que os homens se representam na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia. (ALTHUSSER, 1998, p. 81)

Pêcheux (2009) nos fala que o conceito de *Ideologia em geral* permite pensar “o homem” como “animal ideológico”, isto é, pensar sua especificidade enquanto *parte da natureza* (p.138). Isso porque a história é um sistema natural

humano em movimento tendo como motor a luta de classes. Sendo, portanto, no interior do processo “natural-humano” da história que “a Ideologia é eterna” (*omni-histórica*) (p. 138). Essa expressão faz eco ao já dito por Freud e citado por Althusser: “o inconsciente é eterno” (idem, p. 138). As categorias, inconsciente e ideologia não se encontram aqui por acaso e as pesquisas mostram que “*o essencial do trabalho teórico”*, acerca dessas categorias, ainda permanece por fazer (ibidem).

Embora haja obscuridade teórica na articulação entre ideologia e inconsciente, Pêcheux observará que o comum das estruturas - funcionamento, ideologia e inconsciente -, é dissimular sua própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo o que se constitui o sujeito: “a categoria de sujeito é uma evidência primeira (as evidências são sempre primeiras): é claro que eu e você somos sujeitos (livres, morais, etc.)” (ALTHUSSER, 1998, p. 95).

Desse modo, todas as evidências, inclusive a evidência da transparência da linguagem (que faz com que uma palavra possua uma significação), é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Isto é, o jogo dos efeitos ideológicos existente em todos os discursos (op. cit.). Verifica-se, assim, a necessidade de uma teoria materialista do discurso: Da evidência da existência do sujeito como causa ou origem de si, Michel Pêcheux irá aproximar outra “evidência”, a “evidência do sentido” (MONTE-SERRAT, 2012, p. 81).

A partir disso pode-se trazer a ideia de *interpelação*, já que a questão da constituição do sentido se juntará à constituição do sujeito. O que quer dizer que se determinará na figura da interpelação. Para tornar esse ponto mais evidente, Pêcheux (2009) acrescentará que a figura da interpelação deve ser pensada no sentido de tornar tangível o vínculo entre o “sujeito de direito” (seus iguais) e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si mesmo: Sou eu!”) (p. 140).

A interpelação transformará indivíduos em sujeitos de modo que, quando uma pessoa é chamada por outra e àquela se dirige como aceitando a convocação, o indivíduo então se torna sujeito.

Todavia, como já apontado, a ideologia é eterna. Assim, observará Althusser (1998), "*os indivíduos são sempre já sujeitos"* (p. 102). A questão é compreender de que modo os sujeitos recebem o sentido do que ouvem ou dizem, leem ou escrevem (PÊCHEUX, 2009, p. 144), pois "as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo sentido" (PÊCHEUX, 1990, p. 11). Desse modo, Pêcheux (2009) faz uma crítica aos linguistas e a todos que recorrem à linguística por desconhecer o jogo dos efeitos ideológicos em todo discurso, até mesmo o científico.

Há na análise de discurso um conceito chamado formação ideológica. Para desenvolver esse conceito é preciso falar em formação discursiva, pois as formações ideológicas serão materializadas na linguagem pelas formações discursivas.

Pêcheux (2009, p. 160) indica que:

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, [...], 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.

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

Antes de abordar o segundo modo da dependência, Pêcheux (2009) reconhece que a formação discursiva é a matriz da constituição do sentido. Em

seguida, enuncia o segundo modo como toda formação discursiva dissimula pela transparência do sentido sua dependência ao “todo complexo dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2009, p. 162). A esse “todo complexo dominante” Pêcheux proporá chamar de interdiscurso.

O peculiar de toda formação discursiva, segundo Pêcheux (2009), é dissimular na transparência do sentido a objetividade material do interdiscurso. Isto é, a objetividade material que propõe que algo sempre fala antes, em outro lugar sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Nessa concepção pode-se articular com a Psicanálise que propõe que o discurso é sempre um discurso do Outro. Pois, segundo Kupfer (2010), o sujeito é posicionado em um ponto de articulação entre os determinantes socioculturais e pulsionais, não podendo abandonar a dimensão sociocultural.

> Dizer que o sujeito é posicionado nesse ponto de articulação é também dizer que ele é determinado pelo discurso social. Pode-se dizer também, na mesma direção, que ele é determinado pelo discurso do Outro social. Ou do Outro apenas para utilizar uma terminologia lacaniana. (KUPFER, 2010, p. 269)

Há sempre algo já dito anteriormente, mas o sujeito tem a crença que seu discurso seja a “origem”. Segundo Orlandi (2013), as palavras se significam pela história e pela língua, logo “as palavras não são nossas” (p. 32). Porém, o que significa em outro lugar significa nas “nossas” palavras, continua Orlandi (2013).

O interdiscurso é condição determinante na AD. Esse conceito tem a noção de pré-construído e demonstra a impossibilidade de eliminar toda referência do sentido (HENRY, 2013).

Orlandi (2010) considera que a observação do interdiscurso permite perceber uma filiação de dizeres, uma memória, podendo identificar sua historicidade, mostrando sua condição política e ideológica. No entanto, é importante frisar que o

discurso pedagógico não traz apenas uma filiação de dizeres, mas também uma obrigatoriedade imposta pelo Estado. Isto é, suas condições de produção que serão discutidas no capítulo da análise de dados e que aparecem no corpus como aquilo que faz efeito.

Dessa maneira, Pêcheux (1997, pg. 77) propõe que o discurso sempre enuncia as condições de produção dadas e nos dá um exemplo: um deputado que pertence a certo partido político é o porta-voz de um grupo e está situado no interior da *relação de forças* em um campo político (p. 77). O que quer dizer que, o que o deputado diz, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa. Pois, há diferença entre lugar e posição já que não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos inscritos na sociedade que se demarcam no discurso (ORLANDI, 2013, p. 40), mas, sim, suas imagens que procedem de projeções, havendo aí, as formações imaginárias.

Dando continuidade ao que diz respeito aos elementos estruturais pertencentes às condições de produção, Pêcheux (1997) manifesta que um destinador A e um destinatário B indicam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. A e B marcam lugares determinados na estrutura de uma formação social e marcados por propriedades diferenciais determináveis – o “patrão” e o “funcionário” têm lugares diferentes na produção econômica.

Assim, o autor tem como hipótese de que “esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (p. 83). Contudo, a maneira como o lugar se representa “aparece” transformado. Em outras palavras, o que exerce nos processos discursivos são as formações imaginárias que assinalam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem do lugar do outro e de seu próprio lugar. Portanto, o autor acentua que existem, em qualquer formação social, regras de projeção que designam as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

Para completar esse ponto, Pêcheux (1997) apresenta as formações imaginárias da seguinte maneira:

Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem *é* ele para que eu lhe fale assim?"
Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

O sujeito na perspectiva até aqui apontada é um sujeito que contém dizeres já ditos e nos quais ele se constitui. Henry (2013) é enfático em dizer o sujeito e não o indivíduo, articulando as funções que aproximam e distinguem o imaginário no homem e no animal. O autor discorre que há articulação da subjetividade com a individualidade orgânica, porém ao mesmo tempo existe uma separação mesmo que a subjetividade humana suponha certa organização cerebral.

Henry (2013) faz uma crítica à Psicologia indicando que essa coincide em tudo *indivíduo e sujeito*. Ou seja, reduz a materialidade do pensamento da organização cerebral pelo desenvolvimento genético ou pela aprendizagem condicionada. Assim, desconhece que há no homem o imaginário, que há no homem o real do desejo inconsciente: “se é verdade que somos apenas corpo, esses corpos são atravessados pela linguagem” (p. 162). Dessa forma, “o sujeito não preexiste à linguagem” (p. 176).

Henry (2013) sugere que a questão do sujeito surge com a questão do sentido. Neste ponto a AD se distancia de uma Linguística que trabalha apenas com a gramática deixando o sentido de lado.

De acordo com o mesmo escritor, o intuito de uma gramática é formalizar o saber linguístico ou a competência de todo sujeito falando certa língua. Portanto, o objetivo da gramática não seria dar conta do sentido ou da significação das frases, ou seja, sua atenção está para formular se certa frase é correta ou não. Já na AD sua intenção é buscar no material construído o sentido produzido, levando em conta a forma-sujeito histórica.

Nessa perspectiva, Henry (2013) observa que todo discurso da sintaxe opera segundo leis que a gramática visa alcançar. “Nessas condições, a questão da realidade psicológica da gramática, a de seus fundamentos fisiológicos ou biológicos, [...] perdem uma boa parte do seu sentido” (p. 176). Para tanto, é preciso haver a semântica em relação com a sintaxe, evidenciando o sujeito.

Dessa feita, traz-se uma questão educacional levantada pela Psicanálise. Qual é o sujeito da educação? De acordo com a psicanalista Kupfer (2010), a educação contemporânea trabalha com a noção de um sujeito autônomo, central. “Um sujeito livre de desejo, não sujeitado na e pela linguagem” (2010, p. 277). Talvez aí ocorra em pretender encontrar causas para o fracasso escolar, pois se há um sujeito livre por que não aprende? É possível “decifrar” tal questão? Como diz Cohen (2004), “é possível tratar o fracasso escolar por sua indecidibilidade, ou seja, supondo não haver como afirmar a falsidade ou a veracidade de sua causa” (p. 7).

Para Cohen (2004), o fracasso escolar pode ser analisado como um sintoma que “surge” como resposta da criança ou do adolescente frente à demanda do “*Outro”* encarnado como laço social, como família, escola e Estado (p. 6).

Fica-se por aqui com essa questão finalizando com o pensamento de Henry (2013, p. 182-183) de que “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente”. Assim sendo, retoma a ideia de algo já existente, ou seja, de uma memória, porém afetada pelo esquecimento.

É, pois, em razão de dois esquecimentos, que serão explicitados em seguida, que se torna possível interpretar um discurso. O discurso pode sempre ser outro, mas o locutor tem a crença que apenas pode ser dito da forma como foi enunciado. Assim, parafraseando Pêcheux (2008), todo enunciado é passível de interpretação.

Há no discurso duas formas de esquecimento que afetam a relação do sujeito com o discurso (CARVALHO, 2008). O esquecimento número dois é o dos processos de enunciação e se caracteriza por um funcionamento pré-consciente/consciente (PÊCHEUX E FUCHS, [1975], 1997, p. 177). De acordo com

Carvalho (2008), esse esquecimento situa-se “ali mesmo onde o sujeito se apresenta como aquele que sabe o que diz” (p. 43). Já o esquecimento número um é inacessível ao sujeito, é de natureza inconsciente e assim aparece como constitutivo da subjetividade na língua (PÊCHEUX E FUCHS, [1975], 1997, p. 177).

Portanto,

> O esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. [...]. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento [...] (ORLANDI, 2013, p. 36).

2.1.1 Análise, Descrição e Interpretação

Para a análise de um discurso, a AD propõe, de acordo com Orlandi (2013), três etapas. A primeira, o analista entra em contato com o texto e procura ver nele sua discursividade. O analista procurará “desfazer” a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo de uma única maneira. Nessa etapa é possível que o analista comece a vislumbrar a configuração das formações discursivas. O que o analista faz é tornar visível o que foi dito com o que não foi dito ou com o que poderia ser dito.

Na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista irá relacionar as formações discursivas com as formações ideológicas. Na terceira, atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico.

Pêcheux (2008) em *O Discurso: estrutura ou acontecimento* fala da análise como descrição e como interpretação. Ele escreve que toda descrição, seja de objetos ou de acontecimentos está propriamente exposta ao equívoco da língua. Ou seja, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]”

(PÊCHEUX, 2008). O autor completa que todo enunciado é linguisticamente descritível oferecendo lugar à interpretação. Todavia, a questão é determinar nas práticas de análise o lugar e o momento da interpretação.

O que Pêcheux (2008) evoca é que a análise de discurso supõe que através das descrições discursivas se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, as quais se entende como sendo o efeito de o indivíduo interpelado em sujeito de seu discurso, cabendo então, o trabalho do analista.

O desafio desse projeto não poderia ser diferente da problemática em relação ao momento em que deve se dar a interpretação. Até mesmo porque nesse trabalho, o material coletado e analisado foi fruto de um contexto em que houve a participação e intervenção da autora dessa dissertação. Ou seja, os enunciados estariam atrelados não apenas aos acontecimentos em sala de aula, mas ao contexto em que se dava aquele espaço de discussão. Por fim, como o fracasso escolar enquanto um acontecimento se representaria discursivamente naquela situação dada? Que posição tomaria a analista, pois como orienta Pêcheux (2008, p. 57), “face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, [...], trata-se aí, [...] de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade”.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 Natureza da pesquisa e critérios éticos

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

3.2 Local do estudo

A pesquisa foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo durante os encontros semanais do grupo de pesquisa *A Alfabetização e seus Avatares*. Optou-se por esse local uma vez que todos os professores que participam desse estudo se reúnem com o grupo de pesquisa para integrar as discussões sobre os percalços e impasses de sua atividade rotineira.

3.3 Sujeitos[2]

Participaram desta pesquisa 06 professores de educação básica de duas escolas estaduais – E.E. Pastor Paulo Leivas Macalão e E.E. Dr. Genésio de Almeida Moura – e de uma escola Municipal - EMEF Senador Teotônio Vilela.

3.4 Critérios de inclusão

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

[2] Os pesquisadores que participaram das reuniões não se caracterizam como sujeitos da pesquisa, porém suas falas poderão aparecer nos fragmentos sendo nomeados por P1, P2, P3 e P4.

3.5 Procedimentos para a coleta e análise de dados

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

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

Os sujeitos receberam nomes fictícios a fim de manter suas identidades em sigilo e serão aqui identificados como: Profa. B, Profa. V, Prof. F, Profa. S, Profa. A e Prof. M[3]. Os nomes dados aos alunos também são fictícios.

As três escolas em que os participantes trabalham estão localizadas no extremo norte da cidade de São Paulo. A Profa. S leciona em sala regular e em sala de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE). A professora B trabalha com alunos de sala regular e também com alunos de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Os demais professores lecionam em sala regular.

Orlandi (2013) fala a respeito da constituição do corpus como um dos primeiros pontos a se considerar ao pensar na análise. A analista diz que o objetivo da análise de um corpus não é a exaustividade ou sua completude e acrescenta que

[3] Embora nossos sujeitos totalizassem seis professores, um deles não esteve presente nas duas reuniões selecionadas para análise.

“não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem *recortar* e analisar estados diferentes” (p. 62).

Assim, utilizou-se recortes, ou seja, fragmentos discursivos como procedimento para análise dos dados sobre o fracasso escolar desencadeado pelas discussões sobre a escrita. Primeiramente, fez-se uma leitura do “material de linguagem bruto coletado tal como existe” (ORLANDI, 2013, p. 65) para que posteriormente se iniciasse o “processo de de-superficialização” (p. 65). O que Orlandi (2013) quer dizer com processo de de-superficialização é que o objeto discursivo deve receber um tratamento de análise superficial para fornecer ao analista pistas sobre o modo como o discurso que ele pesquisa se textualiza. Nesse sentido, o analista deve dar conta do chamado esquecimento número 2 (PÊCHEUX, 2009) que dá a conotação de que aquilo que foi dito só poderia ser dito daquela maneira e então irá trabalhar no sentido de desfazer os efeitos dessa ilusão e construir a partir do material bruto um objeto discursivo. Isto é, analisar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, ou em outras condições as quais os sujeitos são afetados por diferentes memórias discursivas (op. cit.). Para tanto, procedeu-se à análise dos recortes utilizando-se o dispositivo da interpretação que tem como característica, na AD, estabelecer o dito em relação ao não dito; o que é dito de um modo com o que é dito de outro; o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar procurando escutar como os sentidos em sua materialidade linguística e histórica se constituem nas palavras.

A interpretação, portanto, só é possível porque todo enunciado é suscetível de tornar-se outro. Desse modo, o lugar desse outro enunciado (que é o lugar da interpretação) é a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 2013).

Orlandi (2013) ainda afirma que a interpretação aparece em dois momentos da análise, a saber: 1) é preciso considerar que a interpretação é parte do objeto da análise, ou seja, o sujeito que fala interpreta e o analista de discurso precisa procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise e 2) é preciso compreender que não existe descrição sem

interpretação sendo necessário introduzir um dispositivo teórico para intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que ele analisa. Desta forma, o analista produzirá “um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação” (p. 60-61).

A autora continua dizendo que o que se espera do analista é que ele trabalhe em uma posição que não seja neutra, isto é, que atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido. Portanto, uma vez sustentadas essas condições, o analista propõe outra leitura à posição aparentemente inaugural do texto investindo na opacidade da linguagem, no equívoco, na falha e na materialidade.

A análise está dividida em Situação 1 e Situação 2 as quais, respectivamente, dizem respeito às reuniões de 14/05/2013 e 03/12/2013. Em cada Situação há recortes discursivos que darão pistas para discutir e analisar qual o sentido de fracasso escolar. Todavia, a palavra fracasso escolar não é dita nas falas dos professores, mas aparecerá como objeto evidente, pré-construído permitindo analisar como “um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 63).

Tendo em vista a análise de discurso ter “um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (op. cit., p. 67) as análises entrecruzam os recortes discursivos da Situação 1 com a Situação 2. Para identificação de cada Situação, as datas respectivas são informadas abaixo de cada fragmento e os dizeres são numerados para facilitar a busca na transcrição completa localizada no apêndice.

4 ANÁLISE DO DISCURSO DOS PROFESSORES

O primeiro grupo de recortes foi extraído da reunião de 14/05/2013 em que foi discutida a escrita de alunos. Uma das professoras levou escritas realizadas a partir de um instrumento denominado Sondagem Diagnóstica de Escrita, chamado comumente pelos professores de Sondagem. Esse instrumento é ligado à teoria Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e difundido nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de um instrumento que verifica as hipóteses de escrita das crianças.

De acordo com WEISZ (1985), a teoria construtivista/interacionista ferreireana propôs um novo enfoque ao problema da aprendizagem do sistema de escrita. Telma Weisz explica que Emília Ferreiro e Ana Teberosky trabalham com a ideia de sujeito cognoscente como postulado pela perspectiva psicogenética de Jean Piaget. Um sujeito que busca adquirir conhecimento e que sendo ativo busca compreender o mundo que o cerca visando resolver as questões que esse mundo lhe coloca. Portanto,

> Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento lho transmita em um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (WEISZ, 1985, p. 26).

Ainda em Weisz (1985), as pesquisas construtivistas analisaram que as crianças dão à escrita interpretações, hipóteses, descobrindo assim “o processo através do qual se dá a alfabetização” (p. 27). Por meio das experiências das autoras foi possível comprovar que os caminhos da alfabetização são diferentes dos supostos pela escola, mostrando que para a criança se apropriar do sistema de representação da escrita é preciso construir respostas para duas questões: 1. O que a escrita representa? e 2. Qual a estrutura do modo de representação da escrita?

A resposta para a questão 1 é que a escrita representa a fala, o som das palavras e, no início da aprendizagem da linguagem escrita, para essas autoras, a

criança não compreende essa representação e tenta adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. Tendo, assim, a resposta número 2 que diz respeito às hipóteses que as crianças elaboram até chegar ao nível alfabético.

Quando a criança descobre que a escrita representa a fala, passa a formular uma hipótese que é chamada de Hipótese Silábica. Essa hipótese é um salto qualitativo, nos diz Weisz (1985), pois a criança reestrutura suas hipóteses anteriores com as informações que a realidade lhe propõe. Acrescenta que o que assinala a hipótese silábica é que cada letra representa uma sílaba. Mas, as autoras da teoria da Psicogênese da Língua escrita deixam claro que a escrita de cada criança decorrente de uma mesma hipótese não é a mesma e que poderá haver dificuldades em reconhecer as hipóteses caso a professora não construa um conhecimento ao observar a escrita do seu aluno.

A hipótese silábica, Ferreiro e Teberosky afirmam ser uma hipótese falsa, mas necessária, assim como os erros construtivos que levarão a criança na direção do conhecimento objetivo (WEISZ, 1985), ou seja, o sistema alfabético.

Antes da hipótese alfabética, as autoras enfatizam que ocorrem inúmeros conflitos cognitivos. A criança entra em conflito devido às informações que recebe do mundo bem como devido às hipóteses de número de caracteres (letras) que ela mesma constrói. Por isso “a criança necessita pensar e repensar fazendo e mudando suas tentativas de escrita até conseguir aderir “corretamente” a esse sistema alfabético convencionado” (MARINELLI, 2012, p. s.p.).

Assim, existe um nível de transição, entre a etapa silábica e a alfabética, chamado hipótese silábico-alfabética. Nessa fase, é notório que o aluno começa a se arriscar utilizando vogais para formar sílabas e também começa a se preocupar em colocar as letras que de fato correspondem ao som da palavra (MARINELLI, 2012, p. s.p).

Usando as palavras de Emília Ferreiro, Weisz (1985) explicita que as escritas silábica e silábico-alfabética têm sido vistas como patológicas pela escola por ignorar seu caráter evolutivo.

Por fim, a última hipótese é a alfabética. A criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita equivale a valores sonoros menores que a sílaba. Logo, passa a fazer a análise sonora dos fonemas das palavras que necessita escrever (GINDRI, KESKE-SOARES e MOTA, 2007).

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

Dando continuidade, o instrumento de Sondagem Diagnóstica é constantemente aplicado em sala de aula. Para falar desse instrumento traz-se um artigo da professora Dra. Cláudia Rosa Riolfi, da Faculdade de Educação da USP, com uma pesquisa comparando duas experiências de Sondagens na alfabetização. Uma experiência foi observada em uma escola da cidade de São Paulo e a segunda em uma escola na cidade de Berlim na Alemanha.

Riolfi (2010) inicia a discussão salientando algo também escutado nos encontros com os sujeitos dessa pesquisa: a realização de sondagens tem se tornado constante sob as exigências de governos. A frase ainda é acrescida: “exigência de governos de diferentes países e de diferentes posições ideológicas” (p. 134).

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

> Antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, parece-nos importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças e quais expectativas podemos ter para proporcionar, depois, situações de ensino-aprendizagem (TEBEROSKY, 1995, p. 15 apud RIOLFI, 2010, p. 134).

Essa citação implica trazer à discussão o confronto do político com o simbólico situando o discurso. Observa-se uma escola que se distancia dessa ressalva e vê-se surgir um professor que dentro de um aparelho ideológico de estado responde a esse sistema político educacional. Responde como partidário de sua prática de classe (de luta de classes) na ideologia, dando "sentido" aos interesses de classe aos quais eles (**professores**) servem (PÊCHEUX, 2009, grifo nosso), ou ao que vem servindo para o interesse político educacional junto aos seus alunos para:

> Marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, [...] (PÊCHEUX, 2008, p. 30).

De certo modo, Riolfi (2010) dirá que os professores também são marcados, classificados, vigiados. Precisam responder em meses estipulados, já que as sondagens são realizadas em fevereiro, começo de abril e final de junho, colocar os resultados em uma planilha (comparação de desempenho da escrita) e entregar à Coordenadoria Pedagógica. Essa irá preparar uma planilha geral da escola que será encaminhada à Diretoria Regional de Ensino-DRE. "Em suma: cabe ao professor transformar a produção de seus alunos em números" (2010, p. 140).

Essa condição de aplicação da sondagem como meio de cumprir uma exigência escolar, um protocolo, dá um caráter a esse instrumento meramente examinatório podendo-se constatar, na conclusão da pesquisa de Riolfi (2010), que na escola de São Paulo houve falta de registros descritivos ou analíticos por parte do professor. Pode-se concluir na pesquisa que a realização de uma sondagem, no contexto pesquisado, consistiu em aplicar uma grade de verificação antecipadamente determinada visando classificar o conhecimento da criança.

Riolfi (2010) destaca que o professor tornou-se um dispositivo de transposição de uma grade para o mundo e que, ainda, a teoria foi transformada em algo que abafa o conhecimento sobre o aprendizado da escrita.

Averiguou-se, também, um registro no caderno da professora da escola de Berlim com observações comportamentais em detrimento de dados relativos ao conhecimento da língua, uma vez que o motivo principal da sondagem é esse.

Por fim, a elaboração da sondagem só terá sentido se introduzida em um cenário em que se reconheça a escola como um lugar de pesquisa para o professor realizar. De outro modo, corre-se o risco de a sondagem se perder entre as exigências burocráticas e servir somente para o preenchimento de planilhas a serem encaminhadas aos órgãos administrativos (RIOLFI, 2010).

A seguir, serão trazidos os recortes discursivos na situação denominada 1 e cuja data pode ser encontrada ao final do recorte.

Situação 1: A escrita de alunos esteve em pauta. A Profa. V levou escritas de uma aluna, realizadas a partir da Sondagem Diagnóstica de Escrita.

Recorte 1:

> **(14)** Profª V: Pode. Lembra daquela escrita lá? É a mesma aluna.
> **(15)** Profª B: Arvoredo, outono. Ó, <u>ela tá com valor agora hein</u>?
> **(16)** Profª V: Então, <u>nessa aí</u> ela tá com valor. Só que eu... (manutenção da voz)
> **(17)** Profª B: Cks, Flor ... tá, <u>tá com valor</u>.
>
> S1 (14/05/2013)

Uma escrita anterior, da mesma aluna, já havia sido apresentada à Profa. B como se pode ler no recorte. No enunciado **(15)**, o advérbio de tempo “agora” afirma que a aluna está com “valor”. Isto mostra a atribuição de uma mudança na escrita da aluna pelo discurso da professora. No entanto, ao reler a oração: “ela tá com valor agora”, parece ocorrer que a atribuição de sentidos se refere a um juízo em relação à aluna e não à sua escrita. Todavia, a Profa. V **(16)** contraria a posição que a Profa. B **(15)** adota em relação à aluna e diz: “Então, nessa aí, ela tá com valor”. Interessante notar que o advérbio “então” é utilizado como contradição da avaliação

feita por Profa. B. Ou seja: “Então (não é bem assim), (apenas) nessa aí, ela tá com valor”. Observa-se, dessa forma, a opacidade da linguagem.

Nessa direção, vê-se que o sentido do enunciado **(16)** também nos mostra que o pronome demonstrativo “nessa” é entendido pela professora que sua aluna não conhece a escrita e ‘apenas’ “nessa” escrita “aí” ela teve valor. Para ela, a escrita se dá por etapas, por estágios já que apenas “nessa aí” ela está com valor. Assim, observa-se a ideologia de um discurso de caráter desenvolvimentista no que diz respeito à aquisição da escrita.

Recorte 2:

> **(18)** “Profa. V: Essa aluna, eu vou tentar pegar a Sondagem dela do ano passado que eu tô achando que ela tem alguma coisinha que a gente não sabe dizer né? Mas, ela é uma (silêncio), ela já vem sendo acompanhada com reforço há um bom tempo e eu começo a desconfiar que ela começa a ganhar valor, mas, ao mesmo tempo (silêncio) eu sei que não existe essa repressão, mas acontece alguma coisa que ela (silêncio) trava de novo. Porque é assim, essa Sondagem a Prô fez no dia dezenove e eu sei que (silêncio) é que eu não trouxe a pasta, a pasta. Mas eu tenho a Sondagem posterior que ela não tá dessa forma”.
>
> S1 (14/05/2013)

Ao dizer que acha “que ela tem alguma coisinha”, fica demarcado no discurso da professora, uma dúvida em relação à criança ser normal. Utiliza o diminutivo “coisinha” como forma gramatical de amenizar o que imagina que afeta o desempenho de sua aluna. Entretanto, substitui o pronome pessoal “eu” por “a gente” para afirmar que não sabe dizer que coisinha a criança tem e ainda solicita uma confirmação: “a gente não sabe dizer né?” Mostra, assim, não saber se seria atribuição do professor e/ou da instituição escolar analisar o desenvolvimento de seu alunado. Será que deveriam saber diagnosticar patologias? Seria atribuição do professor? Será que esse saber é pré-requisito para alfabetizar? O que poderia mudar com esse saber?

Essas dúvidas podem ser interpretadas pelo fato de a escola viver rodeada de saberes técnicos advindos do campo da saúde que apontam as dificuldades de escolarização como patológicas. Essa situação faz parte da história do fracasso escolar, como já considerado por Patto (1999), sendo possível, assim, ver a língua

inscrita nessa história.

Isso não quer dizer que não haja patologias e que essas não poderiam ser identificadas durante o processo de escolarização, mas entende-se ser importante salientar que o saber de outras áreas no campo da saúde vem contribuindo para que o professor seja destituído de sua posição pedagógica.

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

Ainda a respeito do silêncio, observa-se que se trata de um silêncio enunciado como querer falar sobre o que poderia acontecer com a criança, mas o que ocorre é o silêncio “não enunciado – a falta da fala” (FREIRE, 2009, p. 102). Falta essa que angustia o educador por não ter respostas oscilando entre um saber pedagógico e um saber médico como se fosse possível dar conta de todos os impasses vividos em sala de aula. Essa crença faz parte de uma ideologia do sistema capitalista que sustenta a ideia de completude. Assim, o professor silencia ao sair de uma situação logicamente estabilizada (PÊCHEUX, 2008).

Recorte 3:

> **(22)** Profa. V: [...]. Agora, agora, nesse momento, hoje, ela já tem algum valor. Já começou a pegar valor. Bem travadinha mas ela já tá tendo. Só que nessa época ela já, não (silêncio) eu lembro que já fiz outra Sondagem com ela e ela não tava (silêncio)
> **(23)** Profa. B: Mas sabe o que acontece? Ás vezes eu percebo o seguinte. Tem aluno que tá, que acaba de entrar naquela hipótese de escrita. Ele sente super inseguro. Então a tendência é ele voltar para uma que ele tá confortável. Que é a anterior.
> **(24)** Profa. V: Tanto que eu não evolui ela, nessa questão dessa passagem ainda. Eu segurei. Eu segurei ela ainda como sem valor pra ver se esse bimestre, agora no segundo bimestre ela consegue ter essa segurança maior pra eu já colocar ela nas (silêncio)
> **(25)** Profa. B: eu acho que isso que deve tá acontecendo.
>
> S1(14/05/2013)

Nesse recorte fica destacada a repetição em **(22)** dos advérbios de tempo “agora”, “nesse momento” e “hoje” para enfatizar que “ela” “tem algum valor”. Essas

marcas linguísticas destacam que o valor da aluna é somente agora, nesse momento, hoje e ainda assim “bem travadinha”, porém, não explicitam o que a professora entende por “travadinha” ou onde a aluna estaria bem “travadinha”.

Mais uma vez emerge um termo no diminutivo - “travadinha” - nos momentos em que a professora fala das dificuldades da criança com a escrita. Um uso que pressupõe minimizar a condição da aluna, mas que, ao mesmo tempo, tira da professora a responsabilidade de assumir a sua avaliação. Todavia, pode-se também analisar que não empregando o termo “travada” e, sim, “travadinha”, os efeitos de sentido são de que a criança avança e, às vezes, trava. Consequentemente, V retoma uma fala não finalizada como em **(22)** “ela já, não (silêncio)” e “ela não tava (silêncio)”.

Ela já não o quê? Ela não estava aonde? Por que a professora não se autoriza a dizer? Pode-se analisar que, ao implicar-se no discurso e no acontecimento, o fracasso da aluna também poderia ser seu. Nesse sentido pode-se recorrer a alguns recortes da fala da Profa. V contendo dizeres a respeito de sua filha. V dirá:

Recorte 4:

> **(115)** Isso na verdade é o que eu estou começando a fazer com a minha filha. Que agora ela tá começando a pegar valor. A criança normalmente quando não tem valor ela não conhece o alfabeto, pra mim isso é...já verifiquei isso. E é sempre assim, metade do alfabeto pra frente, eles não reconhecem. Mas, mesmo assim, minha filha ainda não reconhece. [...]
>
> S1 (14/05/2013)

Recorte 5:

> **(315)** Profa. V: Minha filha. Minha filha, ela tá desesperada (Ênfase).
>
> S1 (14/05/2013)

Desse modo, analisa-se que a questão do fracasso da aluna se entrecruza com uma questão pessoal de V com sua filha. Embora “agora” a filha esteja começando a pegar valor ela “ainda” não reconhece. Isto é, ela continua fracassando. E, por essa razão, V diz que a filha está desesperada, Todavia, a

ênfase na fala da professora, por meio da interjeição “minha filha, minha filha”, marca no discurso, o seu próprio desespero.

Em **(23)**, presencia-se que a Profa. B dá sentido ao silêncio da Profa. V, ao dizer “sabe o que acontece?”, e fala de sua experiência, denotando, assim, uma impossibilidade de falar sobre o singular da criança em questão, e se deslocando para um discurso calcado na homogeneidade.

É comum, nas instituições escolares, encontrar o professor que busca a homogeneidade em sala de aula, visando o ideal escolar. Segundo Ribeiro (2009), “mesmo que a escola trilhe uma perspectiva de fechar sentidos em busca da homogeneidade ideal, a heterogeneidade emerge nas interações de sala de aula, denunciando a contenção de iniciativas próprias da criança” (p. 138). Tanto é que o retorno incessante da singularidade da aluna se choca com o olhar universal das professoras presente nos dizeres desse recorte. É o que se pode ver no recorte seguinte que nos mostra o interesse da criança por um material escolhido por ela mesma:

Recorte 6:

> **(414)** Profa. V: Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler. Ela já está percebendo. Ela já está sentindo, ela já está vendo que alguma coisa já tá indo.
>
> S1 (14/05/2013)

Observa-se que a frase “Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler” é produzida sem pausa. Porém, ao descondensar a frase pode-se ter: “Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela. Em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler”. Interessante é que quem está vendo é a aluna e não a professora. É a aluna quem está vendo que está começando a ler e que alguma coisa está indo. Ou seja, não há um fracasso. Mas, a professora não pode ver uma vez que o material escolhido pela aluna não é o que dará a resposta sobre se ela é ou não alfabética. É preciso “Sondar” para ver.

No enunciado **(24),** a professora comenta de uma passagem que tem relação com ir de uma hipótese de escrita a outra e que, na transparência da linguagem, o dito poderia ser resumido assim: “a aluna não tem condições de evoluir de uma hipótese de escrita para outra, porque falta-lhe segurança”. Mas, levando em consideração a opacidade da língua, o caráter que é atribuído é outro. Note-se: “Tanto que **eu** não evolui ela”. Ao levar em conta o contexto da discussão, pode-se ficar com o dito transparente já que se trata de uma técnica de Sondagem para avaliar a evolução da criança em sua produção escrita. Dessa feita, é necessário insistir na posição de analista e atravessar “o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2013, p. 61) a trabalho da ideologia.

Na frase “tanto que **eu** não evolui ela”, o pronome pessoal ‘eu’ refere a professora como sujeito e não a aluna. A condição para a evolução da menina estaria a cargo da professora e não da criança como apresentam os dizeres de sua fala, “tanto que **eu** não evolui” **(24).** Isto é, não ensinou sua aluna a escrever, ou seja, deveria tê-la feito evoluir mas não o fez. Não pode dizer de outra forma a não ser aquela, pois a ideologia que a aprisiona reza que ela tem o *dever* de ensinar como estabelecido pelo ideal educacional. Mas, optou por segurá-la – **(24)** “eu segurei ela ainda como sem valor” para ver se “agora, nesse bimestre, ela consegue ter essa segurança maior”. Segurar, prender, impedir....o que seria segurar o aluno no entendimento do professor?

É importante notar que “**essa** segurança” não se refere à aluna da Profa. V, mas sim ao(s) alunos da Profa. B que V, por uma operação metonímica, estende para sua aluna. De quem estão falando? De quem é a insegurança dado que o discurso em questão não é da aluna ou do(s) alunos? O que escuta-se aqui é o dizer de um único falante – o professor. Assim, é dele a insegurança, mas isso não pode ser dito, aparecendo da forma como foi dito.

Insegurança do quê? **(24)** “pra eu já colocar ela nas (silêncio)” Aonde? Nas hipóteses de escrita? Será que é pra isso que funciona a escrita, só para colocar os alunos em algum lugar durante o processo de alfabetização? E para que serve o

professor? É uma relação de causa e efeito? Ela escreve e eu a coloco nas hipóteses exigidas por um sistema? Apesar disso, V. não parece confortável nessa posição porque novamente não conclui sua fala, mas sim silencia como quem busca outra hipótese sobre sua aluna. Ou, ainda, seria silenciar como quem busca uma hipótese sobre o que acontece com sua filha?:

Recorte 7:

> **(119)** Profa. V: Já. Eu já ia, eu já tava conversando com o especialista. Já ia levar no Neuro. Que uma menina...
> **(120)** Profª B: Não, não leve não. É novinha.
> **(121)** Profa. V: Tem sete anos já. E é uma criança que tem tudo. Desde praticamente (não foi possível ouvir a fala, baixa pronúncia). E não tava pegando valor de jeito nenhum. Mas de jeito nenhum, eu não sabia mais o que fazer. [...]

S1 (14/05/2013)

Recorte 8:

> **(26)** P3: V.,o que quer dizer sem valor e com valor?
> **(27)** Profa. V: É que é assim. É...com a sílaba, em relação a sílaba. Quando ela (fala interrompida pela Profa. B).
> **(28)** Profa. B: Posso riscar aqui?
> **(29)** Profa. V: Pode, pode.
> **(30)** Profa. B: Ó, por exemplo, a palavra Banana. Um pré-silábico, uma menina chamada I. tá escrevendo banana, ela vai usar às vezes o repertório do nome sem ter nenhuma análise quantitativa e qualitativa, ou seja, vai pôr...(fala interrompida pela Profa. V).
> **(31)** Profa. V: Pode escrever uma linha inteira.
> **(32)** Profa. B: Pode escrever uma linha inteira com letras do nome, por exemplo. Aí a gente chama de pré-silábico tá? Silábico sem valor sonoro é quando ele já começa a prestar atenção no fonema, no som com a letra. Então banana. Vai escrever banana assim: (a professora escreve).
> **(33)** Profa. V: Ele já percebeu.
> **(34)** Profa. B: É. Ele faz a conexão...
> **(35)** Profa. V: Silabação
> **(36)** Profa. B: Mas não com, com qualidade.
> **(37)** Profa. V: Não tem ainda a ver com (silêncio)
> **(38)** Profa. B: É. Ele já domina quantidade mas não qualidade. Aí, é, vai evoluindo pra silábico com valor sonoro. Então banana, ela poderia fazer assim (a professora escreve).
> **(39)** Profa. V: Ou às vezes colocar só as vogais.
> **(40)** Profa. B: Só as vogais ou só (fala interrompida pela Profª V).
> **(41)** Profa. V: Olha o caso dela aqui ó, arvoredo.
> **(42)** Profa. B: Aqui ó.
> **(43)** Profa. V: Ó como ela colocou.
> **(44)** Profa. B: Arvoredo. (a professora lê a palavra)

S1(14/05/2013)

Com a pergunta da pesquisadora, as professoras buscam dar sentido ao significante “valor”. Mas, **(27)** a Profa. V logo é interrompida e, vê-se, novamente, o

movimento de B em “tomar” a palavra de V para dar explicações. Como se a palavra de uma ou da outra tivessem o mesmo “valor”, ganhassem equivalência pela homofonia. O que se quer analisar é que essa tomada de posição de B em relação à interpelação da pesquisadora à V mostra que qualquer uma delas pode responder por falarem de um mesmo lugar, o lugar de professora. No entanto, na AD fala-se em posição e não em lugar e, por isso, torna-se viável essa análise.

A partir do enunciado **(30)**, B vai metonimizando o que quer dizer sem valor e com valor e se dirige ao aluno com o artigo indefinido “**um** pré-silábico”, o que é contraditório ao proposto pela teoria psicogenética visto que não se trata de uma classificação do aluno, mas sim da interpretação que esse faz do sistema de escrita.

No decorrer do discurso, observa-se que V fala em fragmentos: **(31)** Pode escrever uma linha inteira; **(33)** Ele já percebeu, **(35)** Silabação... até poder trazer à discussão o caso de sua aluna e chamar B por meio de uma expressão dêitica **(41)** “Olha o caso dela **aqui ó**”, que passa a ser seguida por outras falas com os mesmos dêiticos: **(42)** Profa. B: “**Aqui ó”** e **(43)** Profa. V: “**Ó** como ela colocou”, demarcando e apontando para “ela”, a aluna em discussão, que mais uma vez saiu da situação particular para a universal.

Recorte 9:

> **(45)** P3: Tá, <u>então</u> você viu que ela é com valor?
> **(46)** Profa. B: <u>Então</u>, <u>ela não faz</u> uma reflexão sobre a escrita.
> **(47)** Profa. V: <u>Sim</u>, nessa Sondagem aí <u>ela tá demonstrando valor já</u>, <u>bem no comecinho</u> mas tá. (risos).
>
> S1 (14/05/2013)

O emprego do advérbio “então”, na pergunta da pesquisadora, poderia marcar a frase do seguinte modo: “Tá, significa que você viu que ela é com valor?” mostrando não ter ficado claro qual a interpretação da professora diante da hipótese de escrita da aluna.

O mesmo advérbio é empregado no enunciado **(46)** da fala de B, mas é marcado de forma diferente dando o sentido de interjeição, o que denota a condição de estruturas linguísticas menos elaboradas para responder essa pergunta.

V. responde com o advérbio de afirmação “sim”, sendo possível observar um deslocamento em sua posição discursiva em comparação aos dizeres de outros recortes. V, frequentemente, não finaliza suas falas e também usou o advérbio “então” como resposta, o que pode ser observado no enunciado **(16)** do recorte 1: “Então, nessa aí ela tá com valor. Só que eu... (manutenção da voz)”. Chama a atenção, também, que no recorte atual a educadora conclui seu dizer diferenciando-o de outras situações.

Na conclusão do enunciado **(47)**, é observado o retorno do uso de diminutivos no discurso de V, em “bem no comecinho”. O emprego da expressão parece indicar novo sentido porque se opõe à condição que V adotou em outros momentos quando sugeria minimizar algo sobre a criança. Nesse discurso não parece ter alguma “coisinha” ou estar bem “travadinha”, mas está **(47)** “demonstrando valor” “bem no comecinho, mas tá” **(47)**. A questão aí não é mais se a aluna **tem** valor ou não. O verbo **ter** é substituído pelo **demonstrar** – **(47)** “ela tá demonstrando valor já”. Se afasta do sentido de **possuir** valor para **manifestar** valor. Assim, as substituições dos significantes possibilitam movimentos na cadeia discursiva.

Recorte 10:

> **(48)** Profa. B: Não necessariamente que ela tá dominando porque, por exemplo, vamos ver *Cks*. Quem olha assim não tem nada a ver com Secas, mas se você olhar bem: C K. Tem valor. Tem valor. Tem muitos alunos que usam, por exemplo, som de ga, de gato, por exemplo, gato. Escreve gato assim com H. Porque acha que o H é que faz som do ga, por exemplo. Silábico com valor. Daqui, é, o professor tem que fazer várias atividades para deixar ele incomodado nesse valor, nessa hipótese né? Então quando ele começa a ficar incomodado ele vê que uma letra só pra cada som não serve ela vai acrescentando mais. Ele tá caminhando pro alfabético, mas não é o alfabético. A gente chama silábico-alfabético: silalfa. Então banana, ela poderia ter feito assim, por exemplo, (escreve). Por, exemplo, ela já tá começando...vitamina, ela podia fazer assim: escreve. [...]
>
> S1(14/05/2013)

“Não necessariamente que ela tá dominando” denota que a escrita da criança precisa ser algo necessário porque “quem olha assim não tem nada a ver”. Precisa ser necessário para “quem”? Quem “olha assim”? O pronome relativo “quem” foi colocado de forma indefinida no discurso seguido por uma expressão dêitica “olha

assim". Embora apareça no discurso um pronome indefinido, pode-se analisar que B está se referindo a ela mesma. No entanto, como já foi apontado em outro momento com a leitura de Althusser (1998), o sujeito age enquanto é agido pelo sistema da ideologia existente em um aparelho ideológico material. Dessa forma, a pergunta acima colocada – precisa ser necessário para quem? – pode ter como resposta que precisa ser necessário para manter uma ideologia de um aparelho ideológico de estado que regula um "ritual material" (idem, p. 90).

Interessante notar que a construção da frase traz dois verbos de significados semelhantes - olhar e ver. A professora traz essa oração para dizer que quem olha assim não terá nada para ver. É preciso que o olhar seja outro para que se possa ver, para que se possa notar que "tem valor". Assim, os verbos olhar e ver podem ser bem diferentes em seu sentido discursivo.

O alçamento do pronome "você" leva à indeterminação do sujeito a quem a fala se dirige. Porém, em contrapartida, seguem dizeres sobre exemplos de como é vista a relação da criança com seu processo de escrita. A partir "daqui" é função do professor e não de "você olhar bem". Dessa forma, acrescenta em sua fala que "o professor tem que fazer várias atividades para deixar ele incomodado nesse valor, nessa hipótese né?"

O uso do substantivo professor não tem o mesmo caráter do uso do pronome pessoal 'eu', que determina o sujeito no discurso. O substantivo professor implica a professora B no discurso, pois sua fala traz a ideia de uma interação com o processo da criança já que terá que fazer várias atividades para a criança "incomodar-se nessa hipótese de escrita" **(48)**. Nota-se que o significante valor é significado como hipótese de escrita, sendo, por essa professora, substituído, como aconteceu com V. Agora não é mais a criança que tem valor, mas a hipótese de escrita interpretada pela criança.

Recorte 11:

> **(48)** [...]. Profa. B: Ela já tá começando a entender que precisa de mais de uma letra.
> **(49)** P2: Que é a estrutura consoante, vogal, consoante?
> **(50)** Profa. B: Isso. E alfabética é quando ela já tem domínio. E alfabética não significa que é ortográfica.

> **(51)** Profa. V: Mesmo assim tem muita coisa errada.
> **(52)** Profa. B: Então. É, mas a gente considera alfabética porque ela já sabe que, geralmente, tem uma estrutura de consoante, vogal pra se formar.
>
> S1(14/05/2013)

No enunciado **(48)**, o que chama a atenção é o emprego da locução adverbial “demais”. Tal locução, vista de forma puramente sintática, exprimirá a ideia de quantidade. Contudo, ao ler o enunciado mais atentamente, é possível observar outro sentido dando lugar a um advérbio por equívoco da homofonia. Para Lacan, segundo Martinho (2012), o equívoco por homofonia depende da ortografia da língua e a interpretação faz aparecer um elemento latente na cadeia intencional do sujeito, podendo se dar conta que há muito mais no enunciado do que ele pode perceber (p. 3).

Assim, o que é visto no enunciado é um equívoco homofônico dando à locução adverbial “de mais”, a homofonia “demais”. O advérbio “demais” que dá sentido à fala da professora propõe a ideia de ‘muito’: **(48)** “Ela tá começando a entender que precisa **demais** de uma letra”. Está começando a entender que se não tiver uma letra, uma escrita não fará laço, não será reconhecida. Mas não se trata de **uma** letra qualquer, mas de sua letra. Entretanto, atentando-se ao artigo indefinido “**uma**” marcado na fala de B, observa-se que este pressupõe um discurso que não vê a escrita como singularidade, como autoria, deixando de lado a evidência do sujeito.

O mesmo enunciado permite evocar que a oração - “precisa de mais de uma letra” - parece inacabada. B não diz para quê a aluna precisa de mais de uma letra, então quem conduz esse dito é P2: **(49)** “Que é a estrutura consoante, vogal, consoante?” e imediatamente B pronuncia **(50)** “Isso”, retornando à sua posição ideológica que impede que outro sentido advenha ao seu discurso.

A colocação de P2 pareceu promover o discurso pautado em normas ortográficas e em acertos. Essa análise pode ser melhor observada em **(52)**, pela frustração da professora “Então. É [...]” ao ter que considerar a aluna como alfabética mesmo com muitos erros porque **(52)** “a gente considera”. Produzindo, por meio do pronome indefinido “a gente” uma indeterminação no discurso, mas que ao

mesmo tempo determina o que é exigido ao professor considerar. Essa questão sobre as exigências determinadas ao professor foi discutida pelo Prof. F:

Recorte 12:

> **(385)** Prof. F: Ela é desrespeitada pelo sistema. Ela será promovida. A professora está ciente que a criança não tem condições, mas o sistema vai promover. Aí qual é a justificativa. Bom, a criança que não atingiu os cem por cento, pelo menos os oitenta por cento ela atingiu. Acredita-se que ela vai atingir lá na segunda série. Então o que que entra em cena. A recuperação paralela.
>
> S1 (14/05/2013)

Nesse sentido, ainda no enunciado **(52)**, B justifica o porquê precisa considerar a aluna como alfabética. Precisa considerar **(52)** "porque ela já sabe que, **geralmente**, tem uma estrutura de consoante, vogal pra **se formar**". Ela sabe que para **se formar** na escola tem uma estrutura. Tem uma norma. Desse modo, o que está em jogo no processo de aprendizagem da escrita é a estrutura exigida pela escola sem levar em conta o sujeito: aluno e professor.

Recorte 13:

> **(53)** Profa. V: Olha, aqui era a primeira Sondagem dela, a inicial que eu fiz. (...) A escrita, não tinha valor, ainda. Não tinha valor nenhum, e agora ela já tem.
>
> S1 (14/05/2013)

A fala da professora nesse recorte mostra que o significante valor esteve atrelado à escrita e não à aluna como visto em outros recortes. Um deslocamento da posição discursiva ao falar das produções de sua aluna.

Recorte 14:

> **(54)** P1: Quais são as palavras aqui?
> **(55)** Profa. V: Serpentina, carnaval, samba e escola. Serpentina, carnaval, samba e escola. Olha só o som dela. Consegue perceber? Já, já (final da fala inaudível).
> **(56)** P1: Mas aí porque você acha que ela usou essas letras e não outras?
> **(57)** Profa. B: Huum.
> **(58)** Profa. V e Profª B (enunciado dito ao mesmo tempo): Não tem justificativa.
> **(59)** Profa. V: Às vezes (fala interrompida pela Profª B)
> **(60)** Profa. B: é o que ela lembra da grafia.
> **(61)** Profa. V: às vezes ela olhou pro os, os (risos), pro alfabeto que tem em cima da lousa e achou mais interessante algumas letras (risos) e colocou.

> Quando não tem valor ela não atribui. Às vezes ela coloca a letra do nome dela, mais letra do nome dela (fala interrompida pela Profª B).
> **(62)** Profa. B: Mas porque é um repertório que ela conhece. Só por isso.
>
> S1(14/05/2013)

No enunciado **(55)**, a professora indicia uma filiação histórica à concepção de que a escrita é a representação da fala. Repete as palavras que a aluna escreveu e questiona a pesquisadora se consegue perceber o som da criança. Para tornar o som mais perceptível repete as palavras como se estivesse cantando o refrão de uma música: **(55)** “Serpentina, carnaval, samba e escola. Serpentina, carnaval, samba e escola”.

A interrogação da pesquisadora 1 à professora V a respeito do que essa achava das escolhas das letras da aluna provocou, na professora B, uma interjeição **(57)** “Huum”, como dificuldade de responder ou refletir sobre essa questão. Ao mesmo tempo V e B dão à pergunta a frase **(58)** “Não tem justificativa”. A resposta **(58)** representa que a não justificativa não é da criança, mas sim das professoras. Ao fugir de um contexto esperado, ou seja, de uma produção escrita ideal, as professoras não encontram justificativa para esse acontecimento, justificativa inexistente dado que o discurso pedagógico impõe um sentido único.

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

Essa colocação dá a entender que não é levado em consideração o repertório da criança antes de entrar na escola e que escolher a letra de seu nome não tem

valor. Constata-se uma oposição à teoria construtivista da técnica de Sondagem aplicada pelas professoras, pois, segundo Weisz (1985) “tudo muda se acreditamos que nenhuma criança chega a zero à 1ª série. Nem sequer os mais desfavorecidos. Se compreendermos que há um conhecimento socialmente transmitido que precede a escola [...]” (p. 38). Assim, questiona-se em que se apoia o professor para alfabetizar seus alunos, visto que parece não haver uma apropriação da teoria que sustente sua prática. Ou a qualquer teoria se sobreporia um discurso autoritário, detentor do saber?

Recorte 15:

> **(67)** P1: Mas ó, por exemplo. No caso dela aqui ó. Esse *Ser*, o serpentina ela começou com C aqui.
> **(68)** Profa. V: Ela começou com C, mas olha as outras. Pode, foi (manutenção da voz)
> (silêncio)
> **(69)** Profa. V: Eu, eu considerei um chute dela. Foi uma (fala interrompida pela P2)
> **(70)** P2: Ou então foi uma palavra que marcou mais (fala interrompida pela Profª B)
> **(71)** Profa. B: Eu, eu considero, eu penso assim também. Se for um só eu considero coincidência (risos).
> **(72)** Profa. V: É coincidência. (Ênfase)
> **(73)** Profa. B: Se for mais de um, se for incidente, aí eu falo não. Ela tá fazendo uma análise sobre a escrita né? O fonema.
>
> S1 (14/05/2013)

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

Presencia-se o uso do pronome pessoal “eu” no discurso das duas professoras. Ambas disseram “eu, eu considerei”, podendo caracterizar uma posição particular e até autônoma. No entanto, “a linguagem representa o lugar ocupado pelo sujeito do discurso numa determinada sociedade” (TFOUNI, TONETO, ADORNI, 2011, p. 431). O que quer dizer que o sujeito fala de um lugar marcado social e ideologicamente e não a partir de si mesmo. Nesse caso, as professoras falam de uma posição dada em certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, inscritas numa relação de classes (PÊCHEUX e FUCHS, 1997).

O aparelho ideológico no qual as professoras se inscrevem é a escola, o que traz para a discussão a presença de um funcionamento discursivo autoritário. Retoma-se aqui o emprego do pronome “eu”. Se se admite que o sujeito fala de um lugar marcado socialmente e ideologicamente, o pronome “eu” possibilita a interpretação de que as professoras estão falando em nome da instituição por um discurso pedagógico escolar.

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

Conforme Orlandi (2013) há tipologias de discurso. “Uma das mais comuns é a que reflete as distinções institucionais e suas normas (p. 85)”. Havendo, então, o discurso político, o jurídico, o religioso, o jornalístico, o pedagógico, [...]. A mesma autora descreve que, embora a tipologia possa ser útil ao analista, não faz parte de suas preocupações centrais porque o que caracteriza o discurso, antes de qualquer coisa, é o seu modo de funcionamento e não o seu tipo. Pensando desse modo, Orlandi procurou distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso, tendo como critério elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos. Logo, distinguiu os modos de funcionamento da seguinte forma:

> a) discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
> b) discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
> c) discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2013, p. 86).

A designação do discurso autoritário, como proposto por Orlandi, ratifica a análise ao que representaram os discursos desse recorte. O que houve foi uma estabilização do dizer, o apagamento da criança e o apagamento da relação com o interlocutor (pesquisadoras) por sua "posição de sujeito do discurso autoritário" (TFOUNI, TONETO, ADORNI, 2011, p. 430). As autoras acima explicam que este tipo de discurso se caracteriza pela alocação de lugares nos quais o professor-sujeito se identifica imaginariamente com o "detentor de saber", o "líder" (p. 430). Encontra-se aí um jogo imaginário e complexo apagando as formações discursivas e ideológicas dos alunos, emergindo apenas o "produto" que pode aparecer em relação à sociedade. Ou seja, um poder instaurado (op. cit.).

Recorte 16:

> **(74)** Profa. V: Serpentina. Essa palavra aqui é serpentina.
> **(75)** P1: Foi a única palavra que ela colocou o C e o E.
> **(76)** P2: Mas, por exemplo, na palavra Serpentina o que mais é C. É o C mesmo não?
> **(77)** Profa. V: Mesmo assim, mesmo assim ela não tem. Ela não tem essa.
> **(78)** P2: Não? Por que vocês não acompanham né só por uma palavra só né?
> **(79)** Profa. V: Por uma palavra, por essa palavra só, não dá pra ter (manutenção da voz)
> **(80)** Profa. V: Olha lá, Carnaval. <u>Ela não poderia ter colocado</u> o Ca também? O Ca? Se ela tivesse colocado (final da fala inaudível) (...) uma letra K mesmo, ou um C.
> **(81)** Profa. B: Um A.
> **(82)** Profa. V: ou um A. Ela jogaria um A aqui. <u>Às vezes</u> carnaval fica: a, a, a. Se colocar a,a, a <u>gente</u> já tá percebendo.
> **(83)** Profa. B: É
> **(84)** Profa. V: Já tá com valor. (silêncio). Ela não coloca. Olha o som dela. E eu pergunto depois o que você, eu acho complicado quando a gente pega (não termina a frase).
>
> S1 (14/05/2013)

Ao analisar os primeiros dizeres desse recorte – (enunciados **(74)** ao **(79)**) – por uma via que visa entender o que um texto quer dizer e não como ele se significa,

pode-se ter na análise que a interlocução entre a professora V e as pesquisadoras está no nível de um texto sem coesão ou coerência. Pois aparece um discurso não permitindo ao outro que escuta perceber o que está em cena. Falam do quê afinal?

Nota-se que a pergunta da pesquisadora P2 lança uma dúvida em V sobre se realmente se trata da letra C. A educadora não responde ao que foi questionado e traz à cena um enunciado que, na tentativa de “entender” o que a fala de V quer dizer em relação ao que foi questionado, desloca-se da proposta de ver o texto como um objeto histórico (ORLANDI, 1995). Nesse sentido, o olhar que se impõe vai na direção de enxergar o texto como um discurso, visando interpretar o funcionamento das condições de produção dos sujeitos aqui analisados em situações em que se veem convocados a se posicionar.

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

A frase incompleta é também objeto de análise da AD. Ao faltarem significantes na cadeia metonímica, o sujeito não pode emergir e, consequentemente, fica à deriva uma vez que sem o próximo significante perderá o ponto de ancoragem e, assim, o intradiscurso entra em dispersão (ASSOLINI e TFOUNI, 2007). Essas mesmas autoras prosseguem dizendo que quando o sujeito se depara com algo que falta, com um conteúdo interditado ele encontra refúgio no grande Outro e se defende recorrendo a fórmulas já prontas do interdiscurso (p. 65). É o que retrata o discurso de V. Ao faltar-lhe significantes recorre ao já estabilizado, ao já conhecido e possível de ser dito naquela situação.

Segundo Tfouni (2005), há na oralidade a presença da dispersão e da deriva que são características da ausência de autoria, portanto deixando o sujeito do

discurso completamente perdido no grande Outro (TFOUNI e PEREIRA, 2005). A deriva é a condição de todo enunciado tornar-se outro e se deslocar de seu sentido para derivar a outro sentido (PÊCHEUX, 2008) “a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente (p. 53).

A dispersão, dando continuidade com Tfouni e Pereira (2005), tem a aparência de “*non sense* da oralidade” (p. 34). Ou seja, por não ter condição de representar para si a sua própria enunciação, de modo a se posicionar intencionalmente, o enunciador se assegura no interdiscurso resultante do Outro (AUTHIER-REVUZ, 1998, apud TFOUNI, 2005). Para Tfouni (2005), a autoria é uma posição discursiva do sujeito. A autora exprime que há no processo de produção de um texto movimentos de deriva e dispersão de sentidos inevitáveis sendo necessário ao autor controlá-los para que tenha em seu discurso a aparência de começo, meio e “fechamento[4]” (ASSOLINI e TFOUNI, 2007).

No recorte em questão observa-se que a professora não ocupa a posição de autor visto que, para essa condição existir, o sujeito deve exercitar um movimento de retorno ao enunciado a fim de olhá-lo de outro lugar, o lugar de autor (idem, ibidem). O que acontece no texto analisado é o que outrora apontou-se com a citação de Pêcheux – uma proibição da interpretação própria em detrimento ao logicamente estável, à lógica de uma ideologia onde aluno e professor precisam seguir o que foi institucionalmente determinado e que não permite a instalação da autoria (idem, op. cit.).

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

[4] O termo “fechamento” foi emprestado de Gallo (1995) conforme citado no artigo de Assolini e Tfouni (2007).

acontecimento? Pelo espaço da:

> Manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, [ou] o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações [?] (PÊCHEUX, 2008, p. 51).

O recorte mostra que a professora é atravessada pelas significações estabilizadas e normatizadas não dando abertura para transformações do sentido. Em consequência "tira" também da aluna a abertura de novos sentidos, de novas interpretações.

Baldini (2007) menciona que ao professor, reiteradamente, está garantido o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele. Por esse funcionamento, "ao retirar do professor a autonomia que faz deste um autor, está-se retirando também a autoria que se pretende que o aluno alcance" (p. 5).

Dessa maneira, vê-se um profissional atento ao que o aluno está conseguindo realizar segundo o postulado por uma teoria e, consequentemente, o professor também permanece "amarrado" nessa trama não tendo condições de falar por si ou de reformular o já-dito como ocorre ao final do enunciado **(84)** "E eu pergunto depois o que você, eu acho complicado quando a gente pega (não termina a frase)". Apresentando, assim, a repetição de um discurso interditado, em que faltam palavras para que possa tornar-se outro. Ao longo das análises até o momento realizadas, observou-se certas regularidades no funcionamento do discurso das professoras que, pela noção de formação discursiva como refere Orlandi (2013), permite compreender os processos de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia.

Lembrando Pêcheux (2009), que afirmou ser específico de toda formação discursiva estar dissimulado na transparência do sentido algo que sempre fala antes sob a dominação do complexo das formações ideológicas, percebe-se nas análises aqui presentes que, pelas condições de produção (aplicação da Sondagem Diagnóstica de Escrita para provar que seu aluno está alfabetizado, ou melhor,

alfabético; quantidade excessiva de alunos em sala de aula; cumprimento de exigências curriculares) encontram-se as seguintes formações discursivas: as dificuldades de alfabetização como sintomas patológicos; uma oscilação entre saberes médicos e saberes pedagógicos para lidar com as dificuldades dos alunos; a nomeação do aluno como um pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; o uso do significante "valor" para discernir se os alunos serão ou não valorizados de acordo com sua classificação na aplicação da Sondagem; discurso calcado na homogeneidade; o ensinar estabelecido por um ideal educacional; o aluno valorizado apenas quando atinge o esperado pela escola; o sentido único imposto por um discurso pedagógico e autoritário.

Essas formações discursivas voltarão a ser discutidas ao longo do capítulo "Discussão da análise dos dados". Por ora, segue-se com a análise da Situação 2.

Situação 2: Dessa situação extraiu-se os recortes discursivos da reunião de 03/12/2013, quando a professora S exibiu, ao grupo, alguns escritos de um de seus alunos que é acompanhado na sala SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) [5]. Alguns recortes e comentários da situação 1 serão trazidos para compor o corpus.

Recorte 17:

> **(437)** Profa. S: Esse menino, ele era o seguinte. É, quando ele veio para a sala do SAPE, ano retrasado, os pais dele não queriam colocar ele porque ele dava muito trabalho na escola. Ele abaixava as calças, a professora tinha muito (ênfase) medo dele.
> **(439)** [...] Ela tinha muito medo dele. Então quando ele veio foi aquele caso que eu contei, que eu tive, eu tirei tudo porque eu fiquei com medo também. Porque ela me falou que ele era ...
> **(440)** Profa. B: ... Que ele era agressivo.
> **(441)** Profa. S: Que ele era agressivo. É nada. Ele é super carinhoso. [...]
>
> S2 (03/12/2013)

Ao trazer a fala de uma educadora, a professora S posiciona o aluno como uma criança que **era** agressiva e que os pais não queriam colocá-la na escola por dar muito trabalho. Em seguida a essa fala menciona que a professora tinha muito

[5] As salas SAPEs são salas de recursos destinadas a alunos com necessidades educacionais especiais como disposto na Resolução SE 11, de 31-1-2008 que pode ser acessada na página http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm.

medo dele porque ele **(437) abaixava as calças**. O que poderia significar uma criança abaixar as calças na escola? Para a professora significou ameaça. Mas, ameaça de quê? Seria esse o trabalho que os pais esperavam da escola? Ou seja, não seria apenas alfabetizar, mas sim lidar com crianças que escancaram sua sexualidade tornando-se, portanto, agressivas? Como a educação trataria dessas questões?

Essa pergunta remete ao trabalho de Catherine Millot – *Freud Antipedagogo*, pois aborda a educação na obra de Freud por meio das relações entre o indivíduo e o que ele chamou "a civilização" (1995, p. 10).

Para Millot (1995), a noção de civilização na obra de Freud não é bem definida e tem caráter flutuante. Mas, embora ainda pouco definida, tal noção aparecerá em seu texto *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna* como civilização industrial ocidental, ou seja, uma sociedade capitalista e sua ideologia que precisa cuidar de seu conjunto com vistas à sua preservação. Desse modo, a noção de civilização em Freud se tornou quase um sinônimo da Lei da renúncia ao gozo. O que quer dizer que para manter a civilização, os prazeres precisam ser mediados. Mas, para isso, pode ser que dê **(437) muito trabalho**.

A autora dirá que o educador por nada querer saber da criança que ele mesmo foi não reconhece os desejos da criança, sua sexualidade. Contudo, isso não quer dizer que deva permitir que o aluno manifeste suas pulsões dessa forma, mas uma vez reconhecido os seus desejos é possível que essas energias tomem caminhos mais sadios. Por isso, é preciso que as "pulsões perversas e não-sociais" (1995, p. 50) da criança sejam submetidas ao recalque e desviadas de seu fim primitivo pelo processo ao qual Freud nomeou de sublimação. Ou seja, a saída mais desejável das pulsões abrindo caminho para "tornar o indivíduo capaz de cultura" (op. cit., p. 50).

Mesmo afetada pelo medo da outra professora, S, posteriormente, vê o aluno como **(441)** "super carinhoso" e que não **(441)** "é nada" agressivo. Mas o que será que permite esse aluno passar da condição de agressivo para uma criança

carinhosa no dizer da professora? No decorrer da reunião a Profa. S fala de uma dificuldade de seu filho:

Recorte 18:

> **(443)** Profa. S: Uma gracinha. Ele tem muita. Eu, você sabe que eu falei pra vocês que eu tenho meu filho que tem dislexia. Que nem eu falei. Mas, ...
> **(444)** Profa. B: ... ah não, eu não sabia.
> **(445)** Profa. S: Então, eu sempre tive assim muita preocupação de trabalhar a oralidade dele porque o F (seu filho) é muito, é assim, ele é muito inteligente, mas ele é mais a oralidade. E até o meu trabalho, até tudo, eu fiz de dislexia porque eu queria estudar mais o meu filho pra mim poder compreendê-lo melhor né?
> **(446)** Profa. S: Aí o L. eu usava o material que eu usava no, pro F. usava com ele, e funcionava. Por quê? Porque ele fazia Kumon.
>
> S2 (03/12/2013)

Nota-se no recorte **(445)** que S queria estudar mais o seu filho para compreendê-lo melhor e, para isso, ela fez seu trabalho e **(445)** "até tudo de dislexia". Assim, S fez de L, dislexia. Podendo essa análise aparecer em **(446)** "aí o L eu usava o material que eu usava no, pro F usava com ele, e funcionava". Porém, funcionava não porque era o mesmo material usado com o seu filho, mas **(446)** "porque ele fazia Kumon".

L estava investido por um desejo de uma mãe ávida por conhecer o seu filho, assim, não seria somente pelo Kumon que

Recorte 19:

> **(441)** [...] Profa. S: Ele faz cada (ênfase) coisa agora. Cartão (ênfase) de Natal, as coisas.
>
> S2 (03/12/2013)

Mas sim, porque a criança foi laçada pelo desejo de conhecimento da professora. S não sabia de tudo, precisava estudar para conhecer melhor o seu filho. Assim, seu discurso manteve-se lúdico favorecendo, como já dito em outros momentos, a polissemia, a entrada de novos sentidos. De aluno agressivo passa a carinhoso e não mais abaixa as calças na escola. L, portanto, ganha novos adjetivos:

Recorte 20:

> **(442)** Profa. B: Que bonitinho.

> **(443)** Profa. S: Uma gracinha. [...]
>
> S2 (03/12/2013)

Aqui ele não é “um pré-silábico” ou “silábico”, “silábico-alfabético” e “alfabético” como vimos no discurso das professoras da Situação 1.

O que diferencia uma situação da outra? Seria o fato de haver um entrecruzamento de uma questão de S com seu filho que afeta em seu trabalho com L? Aí, então, é possível um novo olhar para o aluno? Mas, na situação 1 também se vê um entrecruzamento de uma questão da Profa. V com sua filha. Então, o que estaria permitindo ao aluno ser capaz de cultura? Isto é, capaz de **se** alfabetizar como mostram os recortes abaixo?

Recorte 21:

> **(441)** Profa. S: [...] ele se alfabetizou, ele escreve.
>
> S2 (03/12/2013)

Recorte 22:

> **(441)** Profa. S: [...] foi ele sozinho. Não fui eu.
>
> S2 (03/12/2013)

Ele sozinho? Não é preciso evolui-lo como ocorre com as professoras V e B ao aplicar a Sondagem? Recordemos uma fala da Profa. V no recorte 3:

> **(24)** Profa. V: Tanto que eu não evolui ela, nessa questão dessa passagem ainda. Eu segurei. Eu segurei ela ainda como sem valor [...]
>
> S1 (14/05/2013)

Há um contraponto sobre como se dá o processo de alfabetização no discurso das duas professoras. Nota-se que em S, ao usar o pronome reflexivo ‘**se**’, há uma ação praticada pelo aluno e, já no discurso de V, com o uso do pronome possessivo **eu**, é o professor quem pratica a ação. Ação de aplicar um teste para verificar em que hipótese de escrita que seu aluno está.

Diferente das professoras V e B, S não tinha a exigência da coordenação de

mostrar no decorrer do ano qual o “valor” que seu aluno atingiu na escrita. O valor que pôde mostrar e que surgiu sem um teste foi o quanto a escrita era importante na vida de L, em suas relações. Vejam, foi pela via da escrita que L foi à procura da professora. Foi escrevendo que poderia ter a oportunidade de reencontrá-la e ainda de oferecer uma recompensa, de oferecer um ‘valor’.

Têm-se, portanto, o retorno de um significante que insistentemente regulariza o discurso das professoras V e B. Porém, retorna de forma diferente. Não é a professora quem dá um valor, mas sim o aluno e parece que L. entende a lógica de uma sociedade capitalista. Mas, o valor em questão se trata de um custo de outra ordem, um custo que está na ordem do simbólico. Ou seja, a “recuperação” do objeto perdido se dará pelo simbólico, pela linguagem e não por um valor em espécie. Há uma *causa*[6] que determina L e que o efeito de interpelação captura (Pêcheux, 2009).

O significante valor, no caso da Situação 1, foi significado como o valor de um produto e, nessa Situação, valor é aquilo que é valorizado para o aluno. Assim, o que se verá no decorrer dessa análise são condições de produção opostas às da Situação 1 e, por sua vez, formações discursivas diferentes. Aqui a professora pode ou pôde olhar as necessidades particulares do aluno e considera-se que essa condição foi propulsora para constituir outra coisa que não o fracasso, mas o sujeito enquanto ser de desejo. Todavia, sabe-se que o sujeito da educação não é o sujeito desejante (KUPFER, 2010). Desse modo, como foi possível na prática de S tomar outra posição que pudesse permitir o desejo do aluno existir bem como o seu próprio desejo de conhecer melhor o seu filho?

A hipótese para essa questão é que L tem uma condição “diferente” na escola em comparação a uma criança de sala regular. L é um aluno de sala de apoio pedagógico e, por conseguinte, é diagnosticado com alguma “deficiência”. Logo, o que a escola pode exigir desse aluno uma vez que sua aprendizagem já está posta como deficiente? Parecem não exigir dessas crianças “os saberes práticos” (Althusser, 1998) para reproduzirem sua força de trabalho após a conclusão dos

[6] A causa é o inconsciente que “determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura” (PÊCHEUX, 2009, p. 277).

seus anos escolares. Mas, o que se constata na análise é que pela “deficiência” como metáfora de uma falta fundante do sujeito foi possível a alfabetização. Nesse caso, seguir-se-á com as análises, porém como situado por Pêcheux:

> Todo o meu trabalho encontra sua definição aqui, nesse vínculo da questão da *constituição do sentido* com a da *constituição do sujeito*, um vínculo que não é marginal [...], mas que se situa dentro da própria ‘tese central’, na figura da *interpelação* (PÊCHEUX, 1996, p. 149).

Mas é preciso seguir em consonância com o Pêcheux do anexo *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, pois o ponto aqui exposto, referente ao sujeito desejante e à interpelação ideológica, se dirige a uma inquietação teórica na análise de discurso como nos fala Carvalho (2008). Em algumas das análises está enunciado um sujeito do inconsciente que, se acredita, irá aparecer na AD de modo mais bem “processado” nesse anexo que versa sobre a concepção de sujeito que foi apresentada em Semântica e Discurso. Por conseguinte, acredita-se ser necessário trazer alguns pontos dessa inquietação teórica, pois o que Pêcheux revela nesse adendo se significará no corpus desse estudo.

Essa discussão pode ser iniciada a respeito do sujeito em Althusser (1998) que diz ser a categoria de sujeito constitutiva de toda a ideologia, uma vez que sua função é constituir os indivíduos concretos em sujeitos. Althusser (1998) explica que todas as pessoas vivem “espontaneamente ou naturalmente na ideologia, no sentido em que dissemos que o homem é por natureza um animal ideológico” (p. 94). Ele afirma que “toda a ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito” (p. 98-99) e expõe que a interpelação dos indivíduos como sujeitos e a existência da ideologia são uma única e mesma coisa.

Para Pêcheux (2009), a interpelação tem um duplo sentido – o de tornar tangível o vínculo superestrutural entre o aparelho repressivo de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado e o de nomear, pela discrepância da formulação “indivíduo” /

“sujeito”, o paradoxo pelo qual o *sujeito é chamado à existência* (p. 141). Pêcheux enfatizará que essa formulação evita pressupor que “o sujeito é interpelado pela Ideologia” (2009, p. 141). Pois,

> Na verdade, o que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito” (2009, p. 141).

O que Pêcheux quer dizer é que se trata da *evidência do sujeito* como único e insubstituível a si mesmo, ou seja, como causa de si. Mas, isso é uma evidência que oculta alguma coisa. Ou seja, o que oculta essa evidência é o fato de que o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito. Desse modo, Pêcheux abordará essa questão com a noção de pré-construído. Isto é, deve-se considerar “o *efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito*...ao mesmo tempo em que é *“sempre-já sujeito*” (op. cit., p. 142). A discrepância entre aquilo que fora estabelecido antes e o sujeito que se identifica como aquele que dá conta de seus atos funciona por contradição.

A isto se pode dar continuidade com Althusser (1998) ao versar que o termo sujeito é ambíguo porque, primeiro, significa uma subjetividade livre, autor e responsável pelos seus atos e, segundo, é um sujeito submetido a uma autoridade superior, privado de toda a liberdade, a não ser a de aceitar livremente a sua submissão. Esta última observação mostra o sentido dessa ambiguidade. Quer dizer que o indivíduo é “interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição” (p. 113).

A respeito do Sujeito, Althusser dirá se tratar de um Sujeito Único e Absoluto. Dá-nos, portanto, um exemplo a partir da ideologia religiosa supondo a existência de um Sujeito, Único e Central (Deus) que interpela o seu sujeito dando a esse o reconhecimento de que é sujeito, sujeito de Deus e submetido a Deus. Dessa forma, o autor constatará que a estrutura de toda ideologia é especular, quer dizer, o reconhecimento especular do sujeito em outro sujeito (CARVALHO, 2008).

Seguindo os parâmetros de Althusser, a tese de Pêcheux, em Semântica e Discurso, é que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela *identificação* do sujeito com a formação discursiva que o domina, ou seja, na qual é constituído como sujeito. A identificação é fundadora da unidade imaginária do sujeito e se apoia na conjuntura de que os fundamentos do interdiscurso que constituem, em seu discurso, os traços que o determinam, são reinscritos em seu próprio discurso (2009, p. 150). O sujeito se identifica com a formação discursiva por um processo de incorporação e dissimulação definido como *forma-sujeito do discurso*, tendo essa como efeito da interpelação ideológica.

Para Carvalho (2008), a consistência em Semântica e Discurso[7] no que concerne à interpelação do indivíduo em sujeito exprime a ilusão da consistência imaginária do Eu que inscreve o *sujeito* no ponto de falha do discurso. O ponto de falha é justamente onde o inconsciente atravessa uma formação discursiva não deixando estável a consistência do Sujeito althusseriano já que o inconsciente se diferencia do plano imaginário – lugar que sustenta as identificações do sujeito. E é à questão do sujeito que interessará no adendo de Pêcheux do qual, a partir de então, certos pontos serão apresentados.

Em uma nota de rodapé, no texto da retificação, Pêcheux (2009) diz que esse trabalho implica outras questões, mas o que manteria em discussão seria a disjunção entre sujeito e ego dentro da problemática da interpelação ideológica à questão do sentido. Em sua autocrítica, Pêcheux (2009) considera ter se apoiado na ideia de um sujeito pleno e de um retorno idealista que privilegia a teoria sobre a prática. Outra crítica que se coloca é aos conceitos psicanalíticos em especial sobre a relação entre o ego e o sujeito declarando que alguma coisa falhava do lado da Psicanálise. Assim, cita que "levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérites de La Palice*" (p. 276).

Segundo Pêcheux (2009), o *non-sens* do inconsciente nunca é inteiramente

[7] O adendo *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* foi escrito após, o livro, Semântica e Discurso. Por solicitação do autor foi acrescentado à tradução inglesa "*Les Vérités de la Palice*" – "Semântica e Discurso" no Brasil (CARVALHO, 2008, p. 106).

recoberto pela evidência do sujeito-centro-sentido mesmo que seja no *non-sens* do inconsciente que a interpelação encontre onde se agarrar. Há a inscrição de uma "pulsação" (p. 276) na qual o *non-sens* inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido. Entra em cena a formulação lacaniana – Só há causa daquilo que falha. Esse ponto é o que falta à ideia platônica filosófica. Falta a causa que determina o sujeito onde o efeito da interpelação o captura.

A partir dessas considerações, Pêcheux (2009) colocará que o sentido é produzido no "*non-sens*" pelo deslizamento do significante, mas deve-se considerar que esse deslizamento não desaparecerá sem deixar traços no sujeito-ego da forma-sujeito ideológica que se identifica com a evidência de um sentido. Essa colocação é muito importante para sustentar esta pesquisa, pois não se quer, ao trazer esse texto de Pêcheux, retificar as análises até agora realizadas, mas sim posicionar-se a favor de que "a *luta de classes* e a *divisão do sujeito* pela linguagem devem ser pensadas ao mesmo tempo" (BALDINI, 2011, p. 3).

Por um sintoma inscrito no texto de Semântica e Discurso, como refere Leite (2005), é que foi possível o gesto de retificação de Pêcheux apontando para algo que ali falhava. Assim, sua retificação cuidou de afirmar que o pensamento é inconsciente, abrangendo também o pensamento teórico. Essa afirmação implicaria reaver o conceito de inconsciente visto que "o inconsciente não é nem a fonte da ideologia dominada, nem o impulso do Superego da ideologia dominante" (p. 79-80).

Continuando com as enunciações de Leite (2005), verifica-se que a afirmação *Só há causa daquilo que falha*, determina ao gesto de retificação que o sujeito não é causa de si, mas sim efeito de significante naquilo que a interpelação e o sentido o constituem. Isto posto, o significante toma parte na interpelação-identificação do indivíduo em sujeito e a ação do significante sobre o sujeito estende o acesso para o que fracassa, porque só há causa para o que falha.

De acordo com Baldini (2011), é preciso considerar a interpelação em sua relação com a constituição da fantasia fundamental como nomeada por Lacan. Essa denominação designa a figura que condensa a resposta do sujeito ao enigma do

desejo do outro: “Que queres?” (p. 3). O sujeito em Lacan é determinado pelo simbólico e por sua relação a um objeto de gozo [objeto libidinal] que se conjugará na fantasia. Para o psicanalista, continua Baldini (2011), a causa daquilo que falha é vista na relação entre sujeito significante e objeto de gozo.

Nessa perspectiva, Zizek (1996) apontará que a explicação althusseriana da interpelação desconsiderou que, antes de ser captado na identificação, o sujeito é captado pelo Outro através de um objeto causa de desejo.

Assim, analisa-se que L foi captado pelo desejo da professora S. Mas, para ter sido captado houve na interpelação uma causa para se identificar, uma identificação com o “chamamento do Outro” (1996, p. 322). E é por corroborar essa questão que outrora foi dito da necessidade de prosseguir com a análise na figura da interpelação, mas levando em consideração o caminho deixado por Pêcheux – o início de uma retificação. Pois, em concordância com Baldini (2011), deve-se pensar o sujeito para além das determinações sócio-históricas a que está submetido refletindo acerca do investimento libidinal que orienta o sujeito para aquém da identificação ideológica. Para tanto, se dará prosseguimento à análise.

Na situação 1 qual a causa que ali está em jogo? A dos sujeitos ou a de um sistema escolar? Há indivíduos interpelados em sujeitos? Há indivíduos, ou há “um pré-silábico”; um “silábico” e um “alfabético” como sublinhado na fala da Profa. B?

Recorte 23:

> **(32)** Profa. B: [...]. Aí a gente chama de pré-silábico tá? Silábico sem valor sonoro [...]
>
> **(132)** Profa. B: [...] o cara tá quase alfabético.
>
> S1 (14/05/2013)

Não se vê a presença do aluno em seu discurso como ocorre na fala da Profa. S, pois essa se dirige ao seu aluno pelo nome próprio a que aqui se deu o nome de L. No discurso da Profa. B está posta a Sondagem em detrimento do aluno. Esse instrumento que deveria servir, como proposto por Emília Ferreiro, para a criança aprender pensando e para o professor ensinar pensando (WEISZ, 1985), é utilizado

para classificar o aluno em um sistema que dá números à educação brasileira sobre o aprendizado da criança tendo o professor como aplicador de técnicas e métodos que não compreende (op. cit., p. 39). A Sondagem chega ao professor como uma exigência a ser cumprida imposta por um aparelho ideológico de Estado que normatiza e regulariza o saber da criança e o modo como o professor deve conduzir o seu trabalho.

Nesse contexto, é preciso trazer novamente a formulação *Só há causa daquilo que falha*. Vejam, há uma causa instaurada na situação 1 e que se pode analisar como sendo a do aparelho escolar, mas entre a causa e o que ela afeta há sempre uma falha (LEITE, 2005). Assim, no intervalo entre a causa e aquilo que ela afeta resta o fracasso escolar. Esse significante no lugar do vazio. A totalidade que o sistema escolar busca se rompe por essa via. E se rompe por haver o sujeito que pulsa, embora o sistema insista em não olhar para ele.

Todavia, não é o que acontece na situação 2, pois não há uma situação de fracasso escolar. Há um aluno que se alfabetizou e que, na fala da professora, vê-se que esta tem liberdade de trabalhar com a criança porque fez “até tudo de dislexia”, foi ao cinema com seus alunos, conta histórias, como mostra o recorte abaixo

Recorte 24:

> **(445)** Profa S: [...] E até o meu trabalho, até tudo, eu fiz de dislexia.
> **(455)** Profa S: [...] fui assistir os *Smurfs* com os alunos. [...] eu quero que você me conta essa historinha.
>
> S2 (03/12/2013)

Não há a exigência de aplicar o teste da Sondagem como bem diz a Profa. V quanto ao seu aluno que nomeia de especial:

Recorte 25:

> **(429)** A criança especial é meia que excluída da sala regular. Nem precisa disso aí [falando da Sondagem]. Eu faço de atrevida. Na verdade ele tá para interação. [...]
>
> S1 (14/05/2013)

As crianças com deficiência e que são incluídas na escola são vistas pela professora como excluídas da sala regular e estão na escola apenas para interagir. Na verdade, são vistas como “meia” excluídas já que ela se atreve a trabalhar com elas e então “resta” algo para os dois.

A fala de V. ratifica não haver exigências para se trabalhar com alunos deficientes e muito menos aplicar o teste da Sondagem. A não interferência no processo de alfabetização favoreceu S a “pensar por si” (PÊCHEUX, 2009, p. 281), não no sentido de tomada de consciência, mas que, em nome de uma *causa*, usa métodos diferentes para alfabetizar em busca de um desejo de saber sobre o seu filho. Mas, além dessa questão é preciso também considerar que a prática de S parece não ser coercitiva como o das professoras da sala regular. Lá, ‘pensar por si’ é...

Recorte 26:

> **(351)** Profa. V: Se ele pegar e falar que não faz dessa maneira ele é errado. (risos)
> **(352)** Profa. B: Ele é criticadíssimo.
> **(353)** Profa. V: (risos), ele tá ferrado.
>
> S1 (14/05/2013)

Uma saída seria a greve? Receberiam sanções por isso:

Recorte 27:

> **(245)** Profa. V: [...] nossa, não adianta fazer greve porque vai para a nossa ficha assim e depois a gente não consegue as coisas por causa das faltas.
> **(252)** Profa. V: [...] é porque no ano de noventa um pouco eu parei, ficou aquilo carregando na minha ficha.
>
> S1 (14/05/2013)

Duas salas de um mesmo aparelho ideológico mas com condições de trabalho antagônicas. As professoras que educam deficientes podem ser livres? Por quê? Será porque os deficientes não são contabilizados no sistema como futuros trabalhadores que continuarão a produção/reprodução da força de trabalho? Aí, então, a insistência de V em ter de achar que “coisinha” (recorte 2, situação 1) sua aluna tem e então dizer:

Recorte 28:

> **(361)** Profa. V: O que eu percebi com ela. Parece que ela tem memória curta. Ao mesmo tempo que ela vai lá assim, ela consegue, dez minutos depois ela já não lembra mais. Por mais que eu tenha trabalho a semana inteira. Preciso trabalhar a semana inteira com ela. Aí ela vai lá, você volta ela consegue. Aí dá dez minutos você volta e não lembra.
>
> S1 (14/05/2013)

Seria uma forma de atestar uma deficiência na criança e a partir daí ser livre para trabalhar com a aluna sem ser obrigada a aplicar um teste que serve para regularizar sua prática e contabilizar quantos são alfabéticos ou não? Excluir a aluna para incluí-la como deficiente e barrar a ideologia dominante?

É por meio dessa mesma formação discursiva (deficiência) que a Profª S trabalha com seus alunos e com o seu filho. Notem, S precisa ver como o seu filho vê.

Recorte 29:

> **(455)** Profa. S: Aí eu tirei o óculos eu me senti bem. Mas com o óculos eu não via nada. Eu falei nossa. Então <u>é assim que o F., meu filho né</u>. <u>Que o F. vê porque eu não vi</u>. Eu falei nossa, todo mundo vendo, todo mundo achando sensacional. Eu achei, nossa, uma coisa tão embaçada, sabe. Com o óculos. Embaçada. E ele também é desse jeito. Então, com o L pra mim alfabetizá-lo eu usei o mesmo método [...]
>
> S2 (03/12/2013)

A professora diz que ao tirar os óculos não era possível ver o filho. Precisou tirar os óculos para saber como o filho enxergava. S se posiciona como o filho ao dizer “e ele também é desse jeito” e, em seguida, fala que para alfabetizar o L usou o mesmo método, ou seja, o de ver como ele vê. Logo, o de ver ou se posicionar como deficiente, ou abrindo esse significante, se posicionar como incompleto, como faltante. Essa tomada de posição de S aparece em outros momentos:

Recorte 30:

> **(534)** Profa. S: Ó, <u>eu estava de cadeira de rodas</u> que eu falei né, na semana

> passada? O L veio no dia da minha cadeira de roda que eu tinha machucado o pé e como tava muito, nossa meu pé tava desse tamanho. Ele me deu uma semana.
> **(535)** Profa. B: E ela continua trabalhando. Gente, eu...
> **(536)** Profa. S: ...sério, ele me deu uma semana. Mas, eu não podia. [...]
> **(538)** Profa. S: Aí eu tenho um menino cadeirante. De cadeira de roda. Tenho um que de muleta, muletinha que também é da inclusão. De muletinha. E tenho as meninas que são bem especiais. A H. e a M. falou assim: S, pega a cadeira de roda. Porque lá tem uma cadeira de roda né? Falei ah, então tá, vou sentar. Aí ó, a professora de cadeira de roda, o menino de cadeira de roda. Eles que me puxam, que vão me levando, sabe? Eles são super solidários. [...]
> S2 (03/12/2013)

Mesmo com o pé machucado e com uma semana de atestado a professora diz não poder. Não poder o quê? Ficar bem e sair da sua cadeira de rodas? Mas como poderá ser solidária com as crianças se não houver uma deficiência? Ela diz que “eles são super solidários”. E foi o que propôs a H e a M ao pedir que S pegasse a cadeira de rodas para mostrar aos alunos que a professora também tem uma deficiência. A expressão “Aí ó” indica essa colocação.

A deficiência, assim como o fracasso escolar, são expressões que em momento algum foram ditas pelas professoras, mas marcadas no sentido. É no sentido da deficiência que a Profa. S calca sua incompletude, assim como através da falta do outro se vê tomada a se posicionar como deficiente. Isso indica que na deficiência há a possibilidade do aluno e do professor aparecerem como sujeito.

Esses dois significantes (fracasso escolar e deficiência) são interessantes para pensar a lógica do sistema escolar. O fracasso escolar surge como aquilo que escapa na tentativa de controlar o saber. Por outro lado, temos a deficiência já posta na sociedade, mas rechaçada como vimos no discurso das professoras. Porém, é justamente pela deficiência que houve a possibilidade de uma mudança no sentido do fracasso escolar. No lugar onde não se espera muito, isto é, onde se espera apenas interação, o aluno se alfabetizou. Mas, esse retorno vale algo para o sistema escolar capitalista? Suponha-se que não, pois não estão sendo formados para a produção/reprodução da força de trabalho. Apenas, precisam ser incluídos. Mas,

essa seria uma questão que daria assunto para nova dissertação.

Paradoxalmente, o que foi instituído como deficiente obteve sucesso no aprendizado. Uma hipótese para isso é que justamente quando houve uma admissão da falta (deficiência) no sujeito (ao contrário do que foi presenciado nas professoras da sala regular que não “podem” admitir a falta nos alunos “normais”) foi possível surgir algo - a alfabetização. Entende-se, portanto, que a deficiência surge como metáfora da falta no sujeito que instaura a condição de desejante, desejante de um saber. A demanda de amor que L endereça à professora, ao investir libidinalmente escrevendo os cartazes à sua procura, é o que simboliza o desejo de saber onde está o que lhe falta. Dessa forma, o sujeito não pode ser visto como causa de si.

Por fim, depara-se, nessa situação, com um funcionamento discursivo que admite o sujeito em sua condição de desejante, produzindo novos sentidos.

5 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE DADOS

O emprego do significante valor pelas professoras da Situação 1 não toma o sentido que lhe foi dado, originalmente, pela teoria de Emília Ferreiro. O sentido desse significante na fala das educadoras mostra que é a aluna quem recebe ou não um valor, valor que lhe é atribuído a partir do nível da sua escrita. O que quer dizer que se a aluna não atingir o esperado pelo teste da Sondagem, segundo a interpretação das professoras, ela não terá valor.

De acordo com o dicionário Michaelis a palavra valor tem diversos significados como, por exemplo: o preço atribuído a uma coisa; estimação, valia; caráter dos seres pelo qual são mais ou menos desejados ou estimados por uma pessoa ou grupo; estimativa econômica da riqueza; talento; merecimento; *grau de aproveitamento escolar do aluno; termo que, junto a um número, gradua a qualificação de um exame escolar*, entre outros.

Se conformar-se a buscar um significado para a palavra valor, empregada pelas professoras no nível da semântica, poder-se-ia escolher duas das acentuadas acima: *grau de aproveitamento escolar do aluno; termo que, junto a um número, gradua a qualificação de um exame escolar* e poderia, dessa forma, encerrar com essa significação. Contudo, não privilegiaria o sentido das palavras em sua filiação histórica.

As professoras V e B estão assujeitadas pela mesma filiação histórica - a escola como aparelho ideológico de estado (AIE). Esse AIE, como dito por Althusser (1998) e já comentado em outro capítulo desse estudo, demanda grande parte do tempo das crianças. É preciso passar uma semana inteira e por várias horas dentro da escola e aprender saberes práticos que servirão como reprodução para as relações de produção que funcionam entre explorados e exploradores. Está se falando de uma formação social capitalista.

Dessa forma, a escola tem a função de formar indivíduos produtivos para uma

sociedade capitalista. Ao empregarem o termo valor, as professoras enunciam um discurso ideológico capitalista que passa a ser atribuído à aluna como condição do que ela vale, isto é, a criança já pode ser valorizada na sociedade, pois poderá reproduzir a qualificação de sua força de trabalho. No entanto, na situação 2 o termo valor é significado como o que é importante para o sujeito apagando o sentido do valor como forma de produto.

Para Saviani (2007), a organização do ensino fundamental está atrelada ao modo como a sociedade atual se organiza. Ou seja, a sociedade contemporânea atingiu um nível de desenvolvimento que exige das pessoas “um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (p. 160).

Essa citação chama a atenção para o fato de que não se tendo o mínimo de conhecimento exigido não será alguém na sociedade. Assim, não saber ler e escrever é não ser alguém na vida, é ser um fracassado, é estar marginalizado. Condição essa de caráter autoritário e, por sua vez, contraditório, pois se o sujeito não adquiriu os conhecimentos mínimos exigidos ao Estado, cabe a este, também, a responsabilidade.

Todavia, o que fica caracterizado no discurso das professoras não é uma reflexão sobre isso, mas sim entendem que se o aluno fracassa, não aprende a escrever, é porque deve ter “alguma coisinha” ou por estar “bem travadinha” como mostram os recortes 2 e 3. Dando-se, portanto, a caracterização de que todos são homogêneos e que todos recebem as mesmas oportunidades e o não aprender é de responsabilidade total do aluno.

No recorte 10, há um momento em que a professora B se desloca do discurso da homogeneização para “olhar bem” a escrita do aluno. A educadora fala de uma necessidade da escrita e do que pode **vir a ser** se olhá-la bem. O mesmo pode ser visto no recorte 11, quando por um equívoco gerado pela homofonia entre palavras, a educadora B menciona, na opacidade da língua, a aluna precisar “demais” de uma letra denotando, assim, que ao “olhar bem” pôde ver as necessidades da criança e

não os interesses do aparelho escolar. Desse modo, essa tomada de posição é o que pode permitir ao aluno se constituir como sujeito. Pois, ao “olhar bem”, há outra posição-sujeito para o professor, ou seja, a Formação Discursiva não é a dominante (discurso pedagógico que obriga a realização da Sondagem), mas sim a dominada – a de “olhar bem”. Podendo, então, a Sondagem ter o efeito proposto por Emília Ferreiro[8]. A questão do olhar surge também na situação 2, quando a professora diz não enxergar bem com os óculos de 3D. Interessante que a possibilidade de ver em 3D, ou seja, enxergar com profundidade, não é o que está em jogo. O que interessa é poder ver da posição em que o outro vê, mesmo que seja preciso tirar os óculos, pois é assim “que o F vê” **(455)**.

No recorte 11, embora tenha havido um deslocamento discursivo, vemos ainda, a persistência de um discurso pautado em um modelo homogêneo onde não há a letra de cada um, mas sim “uma” letra, calcando por meio dessa marca linguística uma indefinição no sujeito.

Nas tentativas de discutir a escrita do aluno de forma particularizada, observaram-se dificuldades das professoras em manter as discussões no nível do particular. Essas dificuldades ora apareciam nos discursos das duas professoras, ora no discurso de apenas uma delas.

Essa situação foi vista, por exemplo, no recorte 14 ao serem questionadas por uma das pesquisadoras sobre o que achavam das letras que a criança escolhera em detrimento de outras. A resposta para essa indagação foi unânime e autoritária: “não tem justificativa”. Em seguida, trouxeram explicações que apontam não levarem em consideração a história da criança antes de entrar na escola, justificando que suas escolhas são aleatórias, quer dizer, um sujeito não determinado por suas condições sociais e históricas. Denunciam, também, uma contradição com a teoria que embasa a Sondagem Diagnóstica de Escrita, que acredita que nenhuma criança chega à escola sem conhecimento socialmente transmitido (Weisz, 1985). Há, portanto, uma renúncia da teoria que sustenta a prática.

---

[8] Considerações extraídas da fala da Profª Dionéia Motta Monte-Serrat durante as discussões no exame de Qualificação.

Ao final do recorte 14, lançou-se uma questão: em que se apoia o professor para alfabetizar seus alunos, visto que parece não haver uma apropriação da teoria que sustente sua prática, ou a qualquer teoria se sobreporia um discurso autoritário, detentor do saber?

No decorrer das análises discursivas foi visto a presença de um discurso autoritário aprisionando o surgimento de novos sentidos. Os silêncios, as falas fragmentadas da professora V que parecem indiciar para a abertura de novas interpretações não ganharam novos significantes e muitas vezes foram interrompidas por B perpetuando os dizeres logicamente estabilizados.

Sobre a questão do silêncio, pode-se trazer à discussão as considerações de Orlandi (1993) em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Para a autora, as palavras transpiram silêncio e esse corresponde a um modo de estar no sentido. Entende que há um processo de produção de sentidos silenciados que devem ser analisados como não-dito e não como implícito. Considera, ainda, existir uma dimensão do silêncio que exprime um caráter de incompletude da linguagem, pois todo dizer tem relação com o não-dizer. Nesse sentido, formula haver "a vontade do "um" (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude [...] como o cerne mesmo de seu funcionamento" (op. cit., p. 12). Na mesma obra, Orlandi (1993) afirma a existência de movimento no silêncio, mas com certo vacilo entre mudança e permanência. Assim sendo, "nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo" (p. 13). Supõe-se, no silêncio da educadora V e nas tentativas de B em preencher tal silêncio, o acontecimento do vacilo entre mudança e permanência. O silêncio de V aponta para o atravessamento da formação discursiva pelo inconsciente.

Continuando essa reflexão, essa questão pode ser analisada em relação aos esquecimentos difundidos por Pêcheux. Cogita-se que B, ao "preencher" o silenciamento de V, o faz acreditando saber o que está dizendo e o faz imaginando ser a origem de seu dizer. Ao mesmo tempo esse funcionamento devolve à V a estabilidade para circular por dizeres já conhecidos, não fazendo de seu silêncio "um lugar de recuo necessário para que se possa significar" (ORLANDI, 1993, p. 13).

Ainda a esse respeito, permite trazer outro gesto de interpretação. Os dizeres incompletos, para a educadora B, parecem dar-lhe o estatuto de não saber. Mas, o não saber não pode estar ao lado do professor e, por isso, B tenta “sufocá-lo” encontrando respostas até mesmo onde **(58)** “não tem justificativa”. A professora reproduz um discurso do capitalismo que emprega a possibilidade de completude.

Mais uma vez, entre uma situação e outra, há um contraponto. O saber na Situação 2 não era todo. Lá, professor e aluno poderiam não saber, visto que não partiriam dali os saberes reproduzidos. Naquela condição, o não saber já estava escancarado por se tratar de uma sala de apoio pedagógico.

Cohen (2004) indica como característica da globalização a lógica do “para todos”, mas essa característica seria um paradoxo visto que o poder tecnológico e científico empregado na sociedade é sempre desigual. Mas não seria apenas essa questão que estaria envolvida no que tange ao fracasso escolar. Não se trata somente da desigualdade ao acesso tecnológico e científico, ou seja, o saber do campo do conhecimento, mas também o saber que não se sabe e que é característico do inconsciente. Mas, esse saber que não se sabe é o que ameaça a norma escolar capitalista e, portanto, é preciso sufocar, pois já foi visto nas análises o quão ameaçador e trabalhoso é lidar com os desejos que podem seguir um caminho não civilizatório.

Analisa-se que o olhar das professoras da primeira reunião esteve voltado para um único saber – o do campo científico. Assim, suas interpretações para com as dificuldades dos alunos não poderiam ser diferentes do que se discutiu até agora. Não olhar o aluno como um sujeito que tem necessidades e desejos além do determinado pela escola, é excluí-lo de sua singularidade e incluí-lo em um funcionamento escolar que transmite “conhecimentos compatíveis com a política do discurso capitalista, que se retroalimenta do que seria uma perda de *gozo* necessária aos deslocamentos discursivos” (COHEN, 2006, p. 59). Operar nessa prática pedagógica é trabalhar para a manutenção de uma tensão que Cohen (op. cit.) nomeou de o impossível e o necessário da educação e que pode traduzir-se em fracasso escolar.

No entanto, quando há um deslocamento discursivo no sentido de olhar o aluno como um sujeito que tem necessidades e desejos além do determinado pela escola, ele é reconhecido como deficiente. Aqueles que tem necessidades particulares são os diferentes, os que precisam estar em uma sala de apoio pedagógico por serem uma “criança especial” **(429)**.

Há alguns parágrafos foram trazidas as contribuições de Cohen (2004, 2006, 2013) para a nossa discussão. Suas pesquisas no campo do fracasso escolar chamam a atenção por tratar o assunto em sua contradição entre o indispensável de um sujeito ser educado e a impossibilidade de uma educação sem falhas.

A pesquisadora trabalha com a hipótese de que há uma demanda da escola, da família e do Estado diante da criança e que, dependendo da posição que o professor tomar frente às vicissitudes da educação, poderá facilitar ou impedir a transmissão do saber. Portanto, a autora vê o fracasso escolar como um sintoma que emerge como resposta ao ideal educativo promovido pelo *Outro* da cultura contemporânea.

Observou-se, regularmente, no discurso das professoras da Situação 1, a reprodução de um ideal educativo que coloca os alunos como iguais e não reflete sobre suas singularidades.. Ao se deparar com as diferenças, sua posição segue na direção de um discurso pedagógico autoritário que impede o deslocamento discursivo mantendo a ordem de um sistema que, no imaginário dos sujeitos, implica que todos recebem as mesmas oportunidades e, portanto, todos podem ter sucesso.

No entanto, caso o sucesso não seja alcançado, uma vez que crê-se que todos receberam a mesma oportunidade, a criança deve ter algum problema de outra ordem e assim fala-se de deficiências. É pela condição de deficiente que as diferenças foram aceitas, mas em especial dentro das salas de apoio, pois as salas regulares são ‘reguladas’ para manter a homogeneidade e a estrutura de uma educação capitalista. Desta feita, o fracasso escolar surge como aquilo que escapa na tentativa de controlar o saber porque a lógica de uma educação capitalista não se estrutura com sujeitos, mas sim com produtos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar os sentidos de fracasso escolar no discurso dos professores de educação básica participantes do projeto de pesquisa *A Alfabetização e seus Avatares*. Para alcançar esse objetivo utilizou-se, como aporte teórico-metodológico, a Análise de Discurso de linha francesa a partir de Michel Pêcheux. No decorrer desse trabalho foi feito um panorama sobre o que vem sendo debatido a respeito do fracasso escolar como forma de estabelecer uma trajetória desse tema e, em seguida, a Análise de Discurso foi apresentada para sustentar a análise dos dados discursivos. Não será novamente explicitado o que foi analisado e discutido, pois se acredita já tê-lo feito em suas respectivas partes.

Esse capítulo, que se intitula considerações finais, dará o tom de um final apenas no sentido formal que uma dissertação de Mestrado exige, pois um assunto tão vasto, denso e polêmico como o fracasso escolar, reclama constante revisão.

No início desse projeto, mencionou-se como contribuir com um tema que já vem sendo estudado de longa data e, o que se confere nesse “final”, é que pesquisar sobre o fracasso escolar já é uma contribuição para a comunidade científica. Isto porque não se espera uma solução para esse impasse, mas que possa ser repensado na singularidade do caso a caso como se propuseram o projeto de pesquisa a Alfabetização e seus Avatares e pesquisas semelhantes comentadas no capítulo do Fracasso Escolar.

Essa pesquisa não se aprofundou a respeito do espaço de discussão do grupo de professores, pois não era essa sua pretensão, mas foi a partir de um dispositivo como esse que foi possível um corpus constituído como o que serviu a esse estudo. Assim, é válido citar novamente Orlandi (2013) quando diz que é observando o homem falando que se estuda o discurso. Logo, não poderia ter sido outro o caminho para estudar esse tema a não ser escutando esses professores porque o fracasso escolar se trata de um discurso, um discurso que funciona por uma lógica de uma educação capitalista. Desse modo, considera-se que essa

pesquisa, por fazer parte de um projeto maior que segue na contramão desse funcionamento, subverte o caráter generalista dessa lógica.

Estudar esse tema pôde contribuir para a formação da pesquisadora, atentando-a aos acontecimentos da educação brasileira e seus desdobramentos. Todavia, alcançar essa condição foi contribuição de uma disciplina de interpretação que se dedica àquilo que não se dá na transparência, isto é, com o apoio da AD pode-se escutar os professores além do que aparece na superfície linguística.

Analisar o discurso dos professores apoiando-se pela AD possibilitou manter uma pesquisa sustentada por uma teoria do discurso de base científica, mas que ao mesmo tempo clama ao analista sua própria responsabilidade. Responsabilidade de um sujeito que, afetado por filiações discursivas e ideológicas, precisa manter-se eticamente na posição de analista de discurso, ou seja, deslocar-se da posição subjetiva para objetiva.

Poderiam ainda existir outros gestos de interpretação nos recortes, mas era preciso escolher um caminho e abrir mão de outros. Porém, é assim que se pode continuar. Porque é preciso a falta para manter aceso o desejo. Foi assim que foi observado acontecer na Situação 2 com a professora e seu aluno. É pela deficiência, pelo não todo que se pode vir a ser outro e, portanto, a sair da posição de fracasso.

Visto que não é possível alcançar o todo, essa pesquisa deixa acessos a serem percorridos. Esse trabalho chama a atenção para abranger o fracasso escolar com a questão da inclusão e da deficiência. Essa questão aparece na Situação 2 e deixa aberto um percurso a ser trilhado, juntamente com aberturas da análise de discurso apontadas por Pêcheux em seu adendo *Só há causa daquilo que falha*. Pretende-se, portanto, continuar com pesquisas nesse campo e abordar conjuntamente o trabalho com o grupo de professores dentro do projeto A Alfabetização e seus Avatares que tem outras contribuições a oferecer com esse tema. Desse modo, é o que se considera deixar nesse final... aberturas para continuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2012.

ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, Revistas Universidade de São Paulo, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v1i1p50-72>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BALDINI, L. J. S. *A autoria é algo que se ensina?* 16º Congresso de leitura do Brasil (COLE), jul. 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2013.

CAPES. *Observatório da Educação*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao. Acesso em: 02 jul. 2012.

_____. *Observatório da Educação* – Edital 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital038_ObservatorioEducacao_%202010.pdf> Acesso em: 02 jul. 2012.

CARVALHO, F. Z. F. *O sujeito no discurso:* Pêcheux e Lacan. UFMG. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARCO7F2RJQ/frederico_zeymerfcarvalho_tese.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 nov. 2013.

CARVALHO, J. S. F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 22, n. 3, Sept. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356420110003000006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Mai 2014.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COHEN, R. H. P. *A lógica do fracasso escolar*: psicanálise & educação. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

_____. O fracasso escolar a partir da interface entre psicanálise e educação. Olh@res. *Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 1, n. 2, 2013.

_____. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o estado. *Psicologia em Revista, 10*, 256-269, 2004.

_____. *Uma questão entre psicanálise e educação*: sobre a etiologia do fracasso escolar. UFRJ. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ip_d/ruthhelenacohen.pdf. Acesso em: 15 set. 2012.

FREIRE, R. M. Se silêncio, que silêncio: em cena a clínica fonoaudiológica. *Distúrb Comun*, São Paulo, 21(1): 101-105, abril, 2009.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. In: *Pró-Fono Revista de Atualização Científica,* Barueri (SP), v. 19, n. 3, p. 313-322, jul./set. 2007.

GUIMARAES, M. S. Contribuições da psicanálise na escola: o professor se confrontando com sua própria palavra. In: *Formação de Profissionais e criança-sujeito*, 7., 2008, São Paulo. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100062&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 30 Jan. 2014.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita:* Língua, sujeito e discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

KUPFER, M. C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. In: *Educação e Realidade, Faculdade de Educação (UFRGS),* v. 35, n. 1: 265-28, Jan./Abr. 2010.

LEITE, N. V. A. *Só há causa daquilo que falha.* Estudos da Lingua(gem). Vitória da Conquista, n. 1, p. 77-82, Jun 2005. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/18-60-1-PB.pdf . Acesso em: 20 Abr. 2014.

MARINELLI, L. G. Sondagem de alfabetização: uma análise das hipóteses de escrita. In: *Periódico de Divulgação Científica da FALS.* Ano VI - Nº XIII- JUL - ISSN 1982-646X, 2012.

MARTINHO, M. H. A interpretação psicanalítica: "um dizer nada". In: *Stylus (Rio J.)*, Rio de Janeiro, n. 24, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676157X2012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2014.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 44, June 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Abr. 2014.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MONTE-SERRAT, D. M. *Letramento e Discurso Jurídico*. FFCLRP. [Tese de Doutorado]. Ribeirão Preto, 2012. Disponível em:

< file:///C:/Users/User/Downloads/Dioneia_Motta_Monte_Serrat%20(2).pdf>. Acesso em: 02 Abr. 2014.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos,* Campinas, (42): 21-40, Jan./Jun. 2002.

_____. Análise de Discurso. In: *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2010.

_____. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Texto e discurso. *Revista Organon*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 23, 1995.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP,* 3(1/2), 107-121, 1992.

_____. *A Produção do Fracasso Escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, F.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009 . Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902009000200012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 28 set. 2012.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69) In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos,* n.19. Campinas: IEL/UNICAMP, 1990.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 143-152.

_____. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do discurso: Atualização e perspectivas (1975) In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PIRES, V. L.; WERNER, K. C. G. A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste. In: *Revista Letras* - Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos. n. 33, dez. 2006. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11926/7347. Acesso em: 15 fev. 2014.

Resolução SE 11, de 31-1-2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Abr. de 2014.

RIBEIRO, N. B. Sentidos de leitura e escrita na sala de aula. In: *Revista LATERNA-Núcleo de Estudos Linguísticos Araguaia – Tocantins*. Faculdade de Estudos da Linguagem do Campus de Marabá, vol. 03, p. 128-142, dez/2009. Disponível em: <http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/nilsa_fael_8.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2014.

RIOLFI, C. R.; SCHULER, D.; BARZOTTO, V. H. Comparação de duas experiências de sondagens na alfabetização: Brasil e Alemanha. *Revista Educação:* Teoria e Prática, UNESP (Departamento de Educação), Rio Claro, v. 20, n.34, p. 133-150, jan./jun. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v20n34/v20n34a09.pdf. Acesso em: 10 dez. 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2014.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. *Estud. av.,* São Paulo , v. 27, n. 78, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2014.

TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M.; ADORNI, A. A dimensão político-pedagógica da "comunicação sem equívocos" frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas - RS, v. 14, n. 2, p. 427-453, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/34. Acesso em: 05 jan. 2014.

TFOUNI, L. V., MONTE-SERRAT, D. M. Letramento: isso se aprende na escola? *Revista Caminhos em Linguística aplicada*, v. 9, n. 2, p. 169-187, 2013. Disponível em:http://periodicos.unitau.br/ojs2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1766/1309. Acesso em: 10 mai. 2014.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 31-49, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1369-3621-1-PB%20(5).pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever: ou prontidão um problema mal colocado. Texto elaborado e organizado a partir da obra de Emília Ferreiro (Telma Weisz). In: *Revendo a proposta de alfabetização/Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas*, Secretaria da Educação; (Org.) Elba Siqueira de Sá Barretto e Marília Claret Geraes Duran. Série Projeto Ipê. São Paulo: Cenp, 1985.

ZIZEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: ZIZEK, S. (org.) *Um mapa da ideologia.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Situação 1 - Reunião de 14/05/2013. (Duração da Reunião: 1 hora)

A escrita de alunos esteve em pauta. A Profa. V levou escritas de uma aluna, realizadas a partir da Sondagem Diagnóstica de Escrita.
Os professores estão representados com nomes fictícios pelas iniciais: Profª. B, Profª. V e Prof. F e as pesquisadoras identificadas por iniciais: P1, P2 e P3.
Os nomes dados aos alunos são fictícios.
Os três pontos que poderão aparecer na transcrição são referentes às pausas na conversa e na fala.

(1) P1: Você trouxe alguma escrita Beatriz? Lembra que a gente comentou?
(2) Profª B: Não trouxe nem uma escrita, eu tenho aquela escrita que eu tenho no meu micro já até usei no trabalho, só. Eu tô de greve, eu tô em greve. Não tô indo pra escola vai fazer quase duas semanas. Então eu não tô tendo nem acesso, assim, nada, nenhum deles.
(3) P1: A gente pensou em dois momentos. Hoje a gente tinha pensado em dois momentos, né? Fazer a análise de uma escrita, mas também acho que isso é um pouco da demanda de vocês né?
(4) Profª V: Eu também trouxe essas escritas. Você tinha comentado.
(5) Profª B: Eu não trouxe. Eu tô de greve ainda. A gente teve assembléia e vai continuar.
(6) P1: Vocês querem começar pela escrita? Ou querem...
(7) Profª B: Então, seriam dois momentos. Um seria pela escrita e o outro?
(8) P2: E o outro os trabalhos.
(9) P1: Vamos falar sobre a sua escrita então?
(10) Profª V: Essa Sondagem não fui eu que fiz tá? São três alunos meus. Não fui eu que fiz. Eu até me impressionei com essa Sondagem aqui. Lembra daquela aluna que eu mostrei no trabalho? É essa aqui. É essa aqui a A...
(11) P2: Ela tem quantos anos?
(12) Profª V: Ela tem ... marcou dez aqui, mas ela não tem dez não. Ela vai fazer doze anos, agora ela tem onze anos. Vai fazer doze agora. Acho que...não sei se dá pra eu...
(13) Profª B: Posso dar uma olhada?
(14) Profª V: Pode. Lembra daquela escrita lá? É a mesma aluna.
(15) Profª B: Arvoredo, outono. Ó, ela tá com valor agora hein?
(16) Profª V: Então, nessa aí ela tá com valor. Só que eu... (manutenção da voz)
(17) Profª B: Cks, Flor ... tá, tá com valor.
(18) Profª V: Essa aluna, eu vou tentar pegar a Sondagem dela do ano passado que eu tô achando que ela tem alguma coisinha que a gente não sabe dizer né? Mas ela é uma (silêncio) ela já vem sendo acompanhada com reforço há um bom tempo e eu começo a desconfiar que ela começa a ganhar valor, mas, ao mesmo tempo (silêncio) eu sei que não existe essa repressão, mas acontece alguma coisa que ela(silêncio) trava de novo. Porque é assim, essa Sondagem a Prô fez no dia dezenove e eu sei que (silêncio) é que eu não trouxe a pasta, a pasta. Mas eu tenho a Sondagem posterior que ela não tá dessa forma.
(19) Profª B: Posterior a essa?
(20) Profª V: Isso.
(21) Profª B: E ela tá...
(22) Profª V: Quando eu vi, eu falei putz deixei a pasta em casa. Agora, agora, nesse momento, hoje, ela já tem algum valor. Já começou a pegar valor. Bem travadinha mas ela já tá tendo. Só que nessa época ela já, não (silêncio) eu lembro que já fiz outra Sondagem com ela e ela não tava (silêncio)
(23) Profª B: Mas sabe o que acontece? Ás vezes eu percebo o seguinte. Tem aluno que tá, que acaba de entrar naquela hipótese de escrita. Ele sente super inseguro. Então a tendência é ele voltar para uma que ele tá confortável. Que é a anterior.
(24) Profª V: Tanto que eu não evolui ela, nessa questão dessa passagem ainda. Eu segurei. Eu segurei ela ainda como sem valor pra ver se esse bimestre, agora no segundo bimestre ela consegue ter essa segurança maior pra eu já colocar ela nas (silêncio).
(25) Profª B: eu acho que isso que deve tá acontecendo.
(26) P3: V.,o que quer dizer sem valor e com valor?
(27) Profª V: É que é assim. É...com a sílaba, em relação a sílaba. Quando ela (fala interrompida pela Profª B)
(28) Profª B: Posso riscar aqui?
(29) Profª V: Pode, pode.
(30) Profª B: Ó, por exemplo, a palavra Banana. Um pré-silábico, uma menina chamada I. tá escrevendo banana, ela vai usar às vezes o repertório do nome sem ter nenhuma análise quantitativa e qualitativa, ou seja, vai pôr...(fala interrompida pela Profª V).
(31) Profª V: Pode escrever uma linha inteira.
(32) Profª B: Pode escrever uma linha inteira com letras do nome, por exemplo. Aí a gente chama de pré-silábico

tá? Silábico sem valor sonoro é quando ele já começa a prestar atenção no fonema, no som com a letra. Então banana. Vai escrever banana assim: (a professora escreve).
(33) Profª V: Ele já percebeu
(34) Profª B: É. Ele faz a conexão...
(35) Profª V: Silabação.
(36) Profª B: Mas não com, com qualidade.
(37) Profª V: Não tem ainda a ver com (silêncio).
(38) Profª B: É. Ele já domina quantidade mas não qualidade. Aí, é, vai evoluindo pra silábico com valor sonoro. Então banana, ela poderia fazer assim (a professora escreve).
(39) Profª V: Ou às vezes colocar só as vogais.
(40) Profª B: Só as vogais ou só (fala interrompida pela Profª V).
(41) Profª V: Olha o caso dela aqui ó, arvoredo.
(42) Profª B: Aqui ó.
(43) Profª V: Ó como ela colocou.
(44) Profª B: Arvoredo. (a professora lê a palavra).
(45) P3: Tá, então você viu que ela é com valor?
(46) Profª B: Então, ela não faz uma reflexão sobre a escrita.
(47) Profª V: Sim, nessa Sondagem aí ela tá demonstrando valor já, bem no comecinho mas tá. (risos).
(48) Profª B: Não necessariamente que ela tá dominando porque, por exemplo, vamos ver *Cks*. Quem olha assim não tem nada a ver com Secas, mas se você olhar bem: C K. Tem valor. Tem valor. Tem muitos alunos que usam, por exemplo, som de ga, de gato, por exemplo, gato. Escreve gato assim com H. Porque acha que o H é que faz som do ga, por exemplo. Silábico com valor. Daqui, é, o professor tem que fazer várias atividades para deixar ele incomodado nesse valor, nessa hipótese né? Então quando ele começa a ficar incomodado ele vê que uma letra só pra cada som não serve ela vai acrescentando mais. Ele tá caminhando pro alfabético, mas não é o alfabético. A gente chama silábico alfabético: silalfa. Então banana, ela poderia ter feito assim, por exemplo, (escreve). Por, exemplo, ela já tá começando...vitamina, ela podia fazer assim: escreve. Ela já tá começando a entender que precisa de mais de uma letra.
(49) P2: Que é a estrutura consoante, vogal, consoante?
(50) Profª B: Isso. E alfabética é quando ela já tem domínio. E alfabética não significa que é ortográfica.
(51) Profª V: Mesmo assim tem muita coisa errada.
(52) Profª B: Então. É, mas a gente considera alfabética porque ela já sabe que, geralmente, tem uma estrutura de consoante, vogal pra se formar.
(53) Profª V: Olha, aqui era a primeira Sondagem dela, a inicial que eu fiz. ... a escrita, não tinha valor, ainda. Não tinha valor nenhum, e agora ela já tem...
(54) P1: Quais são as palavras aqui?
(55) Profª V: Serpentina, carnaval, samba e escola. Serpentina, carnaval, samba e escola. Olha só o som dela. Consegue perceber? Já, já (final da fala inaudível).
(56) P1: Mas aí porque você acha que ela usou essas letras e não outras?
(57) Profª B: Huum.
(58) Profª V e Profª B (enunciado dito ao mesmo tempo): Não tem justificativa.
(59) Profª V: Às vezes (fala interrompida pela Profª B)
(60) Profª B: é o que ela lembra da grafia.
(61) Profª V: Às vezes ela olhou pro os, os (risos), pro alfabeto que tem em cima da lousa e achou mais interessante algumas letras (risos) e colocou. Quando não tem valor ela não atribui. Às vezes ela coloca a letra do nome dela, mais letra do nome dela (fala interrompida pela Profª B).
(62) Profª B: Mas porque é um repertório que ela conhece. Só por isso.
(63) Profª V: Às vezes é a letra de determinado irmão que ela vê escrevendo o nome.
(64) P2: Mas ela já não coloca desenho, não coloca bola, não coloca nada, ela coloca letra.
(65) Profª V: Isso, por isso que a gente não coloca, eu não coloquei ela como pré.
(66) Profª V: Apesar de que quando a criança num tem isso, você percebe que ela vai demorar muito (ênfase) pra avançar, o que acontece é: coloca como pré. É o caso desse menino aqui olha, o L.
(67) P1: Mas ó, por exemplo. No caso dela aqui ó. Esse *Ser*, o serpentina ela começou com C aqui.
(68) Profª V: Ela começou com C, mas olha as outras. Pode, foi (manutenção da voz)
(silêncio)
(69) Profª V: Eu, eu considerei um chute dela. Foi uma (fala interrompida pela P2)
(70) P2: Ou então foi uma palavra que marcou mais (fala interrompida pela Profª B)
(71) Profª B: Eu, eu considero, eu penso assim também. Se for um só eu considero coincidência (risos).
(72) Profª V: É coincidência. (Ênfase)
(73) Profª B: Se for mais de um, se for incidente, aí eu falo não. Ela tá fazendo uma análise sobre a escrita né? O fonema.
(74) Profª V: Serpentina. Essa palavra aqui é serpentina.
(75) P1: Foi a única palavra que ela colocou o C e o E.
(76) P2: Mas, por exemplo, na palavra Serpentina o que mais é C. É o C mesmo não?
(77) Profª V: Mesmo assim, mesmo assim ela não tem. Ela não tem essa.
(78) P2: Não? Por que vocês não acompanham né só por uma palavra só né?
(79) Profª V: Por uma palavra, por essa palavra só, não dá pra ter (manutenção da voz)

(80) Profª V: Olha lá, Carnaval. Ela não poderia ter colocado o Ca também? O Ca? Se ela tivesse colocado (final da fala inaudível) ... uma letra K mesmo, ou um C.
(81) Profª B: Um A.
(82) Profª V: ou um A. Ela jogaria um A aqui. Às vezes carnaval fica: a, a, a. Se colocar a,a,a gente já tá percebendo.
(83) Profª B: É
(84) Profª V: Já tá com valor. (silêncio) ela não coloca. Olha o som dela. E eu pergunto depois o que você, eu acho complicado quando a gente pega (não termina a frase).
(85) P1: O que que ela fala quando você pergunta?
(86) Profª V: Então, a Sondagem normalmente a gente (fala interrompida pela profª B)
(87) Profª B: Pede pra ler.
(88) Profª V: Pede pra criança ler em seguida né? E às vezes eles decoram. E no caso dela, nem decorar ela decorou. Eu perguntei o que você escreveu aqui. Ela: escola (risos). Você vê que eu coloquei até: escola. Ela acha que escreveu escola, mas escola escreveu, a palavra foi (não foi possível ouvir a fala no áudio).
(89) Profª B: Mas geralmente quando um aluno, eu acho que essa menina deve ter mais complicações do que parece.
(90) Profª V: Então por isso que eu quero achar ...
(91) Profª B: Porque quem é pré-silábico na hora que você vai ler ele faz uma leitura assim: Carnaval. Aí o cara que é silábico com valor ou silábico sem valor ele faz: Car-na-val. Ele relaciona. O pré-silábico faz uma leitura global, assim.
(92) Profª V: Às vezes consegue identificar o erro.
(93) P1: Você acha que ela não identifica, por exemplo, que o que ela escreveu não dá, não é escola?
(94) Profª V: Não, aqui nessa Sondagem não. Por exemplo, é muito interessante quando você vê a criança no término do ano e você começa a pegar ela lá do pré, lembro bastante do F. que ele escrevia e escrevia isso aqui (aponta para a quantidade de linhas que a criança escrevia) às vezes a criança, principalmente quando está mudando de fase né? Ela escreve desse jeito. Mas aí eu falo assim o que você escreveu aqui? Aí ela vai falar assim: Serpentina. Você escreveu serpentina mesmo? Aí ele. Aí ele começa: ser...ele começa a fazer a leitura correta. Eu acho isso muito interessante. Você chama ele e vai fazer a leitura correta. Aí você percebe. Nossa já? Aí você fica toda contente (risos).
(95) Profª B: Nossa.
(96) P3: Profª V, e essa é a posterior dela?
(97) Profª V: Essa aqui é a anterior.
(98) P3: É a anterior?
(99) Profª V: A anterior é essa aqui. Essa Sondagem quem fez foi uma outra professora com ela.
(100) Profª B: Ó, aí quem olha, a coitada, acha que a coitada não teve evolução nenhuma.
(101) Profª V: Teve uma baita evolução.
(102) Profª V: A anterior é essa aqui. Essa Sondagem quem fez foi uma outra professora com ela.
(103) Profª B: Ela teve.
(104) Profª V: Daí pra agora ela tá mais ainda. É que eu não consegui fazer, eu ia fazer uma hoje só que não deu tempo.
(105) P3: E não tem como, por exemplo, você fazer ao invés de ser uma Sondagem, porque eu sei que vocês têm que mandar né, às vezes a Sondagem mesmo. Mas, por exemplo, não tem como você fazer alguma coisa que não seja necessariamente nessa estratégia de Sondagem? Talvez para você senti-la de um outro jeito.
(106) P2: Querendo ou não é uma situação de teste né? Acho que é o que a P3 tá querendo falar.
(107) P3: Sim, de repente você pode mudar essa situação. Porque você falou assim: Não tô entendendo porque ela vai e volta.
(108) Profª B: Não, a gente pede para fazer escrita de cantigas que se saiba de cor. É, histórias conhecidas.
(109) Prof. F: Parlenda.
(110) Profª B: Parlendas.
(111) Profª V: Mas, você não fala que é uma Sondagem.
(112) P3: Mas, provavelmente eles já estão habituados com isso?
(113) Profª V: Mas, às vezes a Sondagem eles já estão bem habituados. Eles já sabem, pegam a folhinha, senta lá, dita. Eles já sabem. Mas aí, quando você, por exemplo, pega uma ... você pode pedir introdução mesmo. Eu tenho algumas. Por exemplo, de avaliação, prova que eu tenho que dar. Com esses alunos o que eu faço: eu dou na mão deles, sempre dou, e depois eu sento do lado deles. Vou lendo a questão e eu vou anotando o que eles me informam. Depois disso do que eles me falam que é o que eles adquiriram de conhecimento. Eu dou a prova e aí eu falo: ah, agora escreve aquilo que você me falou. (risos). É muito interessante, dá pra perceber bem. Aí é um monte de letra, eles enchem a linha (risos) inteira.
(114) Profª B: É que é assim, quando a gente faz assim, a gente consegue fazer intervenções pontuais pra fazer o aluno evoluir. Então, por exemplo: para essa aluna, aqui em Fevereiro que não teve repertório de letra, de fonema, grafema, o que que seria interessante. Não adianta você já dar qual é a letra que está faltando na palavra. Um exercício como esse. Não é cômodo. Ela precisa de uma apresentação do alfabeto. Ela precisa relacionar as letras no alfabeto com os nomes dos amigos, com o nome dos familiares, contextualizar porque ela precisa saber que aquela letra não existe à toa, ela simboliza um som. Ela tem, então a gente analisando assim a gente consegue fazer uma intervenção mais pontual. Uma atividade mais pontual. Um aluno silábico com valor que escreve sapo assim ó: sa, po. Por exemplo, a minha, a minha intervenção pedagógica para esse aluno seria

pra ele. Eu daria letras. Eu ia falar olha, aqui tá escrito sapo, mas tá tudo misturado. Você vai tentar organizar pra professora. Que aí ele vai fazer, provavelmente ele vai pôr só o S e o P e aí ele vai ver que tá sobrando duas. Puxa, se tá sobrando duas, porque eu não vou conseguir com uma letra só fazer o som.
(115) Profª V: Isso na verdade é o que eu estou começando a fazer com a minha filha. Que agora ela tá começando a pegar valor. A criança normalmente quando não tem valor ela não conhece o alfabeto, pra mim isso é...já verifiquei isso. E é sempre assim, metade do alfabeto pra frente, eles não reconhecem. Mas, mesmo assim, minha filha ainda não reconhece. Metade do alfabeto, ela começou na letra O, pronto. Já desandou.
(116) Profª B: Mas ela faz conexão com seus nomes.
(117) Profª V: Começou agora, graças a Deus.
(118) Profª B: Ah, legal. Aí já é meio caminho andado.
(119) Profª V: Já. Eu já ia, eu já tava conversando com o especialista. Já ia levar no Neuro. Que uma menina...
(120) Profª B: Não, não leve não. É novinha.
(121) Profª V: Tem sete anos já. E é uma criança que tem tudo. Desde praticamente (não foi possível ouvir a fala, baixa pronúncia). E não tava pegando valor de jeito nenhum. Mas de jeito nenhum, eu não sabia mais o que fazer. E com duas professoras né, desde o começo do ano. Agora ela começou. Aí eu já comecei a fazer esse tipo de atividade. Normalmente também com silabação que é do método tradicional, mas tem criança que se adapta.
(122) Profª B: Não, eu acho que tem momentos né que se pode usar. Um aluno que é silábico alfabético às vezes se a gente apresentar a sílaba é interessante. Mas, o negócio assim, chegar para um menino pré-silábico que nem ela, que não faz conexão com o som da letra com nada. Você vai dar ba, be, bi, bo, bu.
(123) Prof. F: Esse aqui é com valor?
(124) Profª B: Você tem que apresentar o B. Você tem que apresentar quem é o B. Você começa com o B.
(125) Profª V: Aqui ó.
(126) P2: Eu acho que a dúvida da P3, que é um pouco da minha com essa Sondagem é até que ponto essa Sondagem mostra o que essa criança realmente sabe. Se vocês observam essa criança e a escrita dela em outros contextos que não seja de um.... Tá entendendo?
(127) Profª B: Tem que observar.
(128) P2: Que por exemplo, se essa Sondagem é compatível com o que vocês veem em sala de aula.
(129) Profª V: Normalmente a Sondagem te revela muito mais do que a gente vê em sala de aula.
(130) Profª B: Às vezes tem aluno que você não dá nada por ele.
(131) Profª V: Não é? Você não dá nada.
(132) Profª B: Aí você faz a Sondagem e: nossa o cara tá quase alfabético.
(133) Profª V: Aí você bota um outro professor pra fazer.
(134) P2: Que engraçado né?
(135) Profª V: É muito engraçado. É incrível, na Sondagem a gente revela muito mais.
(136) Profª B: Mas, é porque...
(137) Prof. F: Fica até com medo de colocar na planilha né que ele já é alfabético.
(138) Profª B: Eu não ponho.
(139) Profª V: Ela eu não coloquei.
(140) Profª V: Ela eu não evolui.
(141) Prof. F: A gente fica 'p' da vida.
(142) Profª B: Mas sabe o que que é isso?
(143) Prof. F: Fica escondendo o ouro.
(144) Profª B: Agora eu vou ser grevista. É número de alunos por sala. Você com uma sala de primeira série, 37 alunos, você não tem um olhar específico pra cada um. Como é que você faz uma Sondagem. Que você faz Sondagem individual. Você chama um de cada vez. Uma aula de artes. Sei lá, alguma coisa que eles estejam entretidos aí você chama um por um. É o momento que você tem aquele olhar para o aluno.
(145) Profª V: E é difícil.
(146) Profª B: Se eu tivesse vinte alunos em uma sala de alfabetização, por exemplo.
(147) Profª V: É outra coisa.
(148) Profª B: Eu teria uma visualização dessa diariamente.
(149) P1: Mas, você não poderia talvez num momento de... pensar em uma avaliação...
(150) Profª B: De brincadeira. Num momento de brincadeira, num momento de ...
(151) P1: Pensar numa outra estratégia né?
(152) Profª V: Mas que nem, no quinto ano que eu trabalho né? A minha Sondagem não é mais isso aqui. A Sondagem que a gente faz é...produção. Produção de texto. Então eu chego com algum tema, às vezes não, às vezes depende da matéria. Mas, normalmente a gente vem com algum tema né?
(153) Profª B: Ou começa com uma história e pede para eles terminarem.
(154) Profª V: Reconto. Eu já não trabalho mais com reconto no quinto ano. A gente trabalha assim, no dia a dia, mas pra Sondagem...
(155) P3: O quinto ano é a quarta série?
(156) Profª B: É, a antiga quarta-série.
(157) P3: Tá. Que não era pra ela né...já era pra tá...
(158) Profª V: Isso aqui já era pra ela estar produzindo texto. Primeira Sondagem a gente chega com produção. Quer dizer, primeira, primeira não, a primeira, primeira você vem com as palavras. Porque, mas aí eu já não faço individual, eu já jogo na sala e só vou passando, porque eles produzem...teoricamente cinco minutos. Eu começo

a contar e eles estão lá. Forma uma frase e: Prô, acabei. É assim. E aí quando você já começa a perceber que você tá passando nas mesas e você começa a ver aquele monte de letra...aí você já começa: você vem cá, você vem cá.
(159) Prof. F: Ei Profª V. Você sabe que o nó agora é na...a partir do sexto ano né? O nó. Agora você imagina, essa criança. Estamos em março, ela está no quinto ano.
(160) Profª V: Desse jeito.
(161) Prof. F: Desse jeito.
(162) Profª B: E mesmo que ela consiga.
(163) Prof. F: Se essa criança for promovida.
(164) Profª V: Ela não vai chegar...
(165) Prof. F: Ela se perde lá na quinta série e já era, acabou.
(166) Profª V: Mas foi o que eu falei para a diretora, a gente tem Conselho...
(167) Prof. F: Se essa menina, se ela não melhorar até o final do ano ela tem que ser retida.
(168) Profª V: E ela não vai ser. Você sabe que ela não vai ser.
(169) Prof. F: Então, aí...
(170) Profª V: E o que é pior...
(171) P1: Porque será que ela vai conseguir também melhorar esse tanto né?
(172) Profª B: Mas que ela se torne alfabética, os alunos vão tá fazendo esses tipos de...vai ter leitura crítica, reflexiva.
(173) Profª V: Exato, ela não vai, ela vai chegar no máximo a ser alfabética, e olhe lá.
(174) Prof. F: Até o quinto ano ela tem você que dá cem por cento de atenção se ela precisar.
(175) Profª V: Chegar lá ela não vai ter.
(176) Prof. F: Não é verdade?
(177) P3: uhum.
(178) Prof. F: A hora que chega lá na quinta série, no sexto ano, já era gente.
(179) P3: Tem muito professor né?
(180) Prof. F: É com oito professores na sala, essa criança vai ficar, vai passar e aí, vamos lá sala de reforço, né? As professoras do sexto ano para frente elas entram em pânico, elas ficam descabeladas, é coisa de louco, só vocês vendo. Como é que esse menino, como é que o pessoal atingiu esse?
(181) Profª B: Como deixou chegar nesse ponto?
(182) Prof. F: Aí a gente pega esse menino aqui. Reforço nele. Reforço nele.
(183) Profª V: Essa aluna aqui, é uma aluna copista.
(184) Prof. F: A maioria falta no reforço porque o que está acontecendo?
(185) Profª B: Fora do horário.
(186) Prof. F: Fora do horário.
(187) Profª V: Ela engana naturalmente uma pessoa que chegar aqui na sala e acha que ela sabe ler e escrever porque ela tá fazendo e pronto.
(188) Prof. F: A gente sabe da necessidade dessa criança aprender ler e escrever.
(189) Profª V: Deixa eu te dar um exemplo do que aconteceu.
(190) Prof. F: Eu conheço uma menina que está no segundo ano do ensino médio e não sabe ler.
(191) Profª V: Lá, nesse ano né, nós tivemos as nossas quintos anos do ano passado, duas das professoras, eram cinco quintos anos do ano passado, esse ano são três. Eram seis no ano passado, agora são três. Desses três duas professoras continuaram com os quintos anos, eu e outra professora. Essa outra professora tinha uma sala PIC do quinto ano, do ano passado. Quando chegou agora no sexto ano entraram em desespero. Fizeram inclusive o HTPC com coordenador do ciclo I, ciclo 2, porque tinham que acalmar os professores, porque eles estavam desesperados, principalmente com a sala de quinto ano PIC. Foi assim um rebu danado e nesse último Conselho que a gente teve, agora nessa semana, eu sentei com a minha diretora e falei assim: olha, a minha sala é uma sala com alunos extremamente fracos, eles não têm... eles não são alunos reflexivos, eles não têm...costume de pesquisa. É uma dificuldade em todas as áreas. Ano passado eu tive uma sala que era dificuldade com indisciplina, mas ainda com a matéria eu caminhava e conseguia dar conteúdo de quinto ano. Esse ano, (risos), eu tô gastando em média, eu perdi as contas já gente. Eu compro um pacotão assim de 500 folhas sulfites e já perdi as contas que vai umas assim, atividade em cima de atividade que eu imprimo muito. Ano passado não tinha ...eu imprimia algumas atividades. Só que esse ano se eu for utilizar a lousa eu fico o dia inteiro com uma lousa.
(192) Profª B: Porque eles não registram.
(193) Profª V: Eles não conseguem, eles não acompanham. E o que acontece? Eu vou na folhinha porque eu sei ...
(194) Prof. F: Aí chega lá.Profª B: Aí chega lá. Os professores só conteúdo né?
(195) Profª V: O ano que vem o professor vai encher a lousa.
(196) Profª B: Vai pôr a culpa na professora do quinto ano.
(197) Profª V: Eu ainda levo folhinha e ainda tento fazer copiar alguma coisa da lousa. Mas é muito difícil. Eu tô priorizando conteúdo porque vai chegar na hora da prova eles precisam de conteúdo, eles não vão ficar copiando nada. Mas, que eu sei que vão sofrer na hora de pegar uma lousa vão. E aí eu falei pra, pra diretora isso. Aí ela falou: mas calma a gente ainda tá no comecinho do ano e ainda tem o ano inteiro. Eu falei assim. Eu falei assim pra ela.
(198) Profª B: Não, não tamo, (risos).

(199) Profª V: Eu falei pra ela assim: ó, por mais que a gente esteja no começo do ano, meus alunos eles sabem muitas coisas, claro que sabem, eles não são assim. Claro, eles sabem muitas coisas, não tem nível de quinto ano. Um nível de terceiro ano aí pra mim e olhe lá. Porque aluno que tem dificuldade de fazer uma soma, uma subtração, pra mim é terceiro ano. Final do terceiro ano eles já estão craques nisso e os meus alunos a maioria não sabe. Eles vão evoluir, isso eu garanto pra senhora, só que eles não vão sair com nível para sexto ano (fala batendo na mesa). Não adianta a senhora achar que eu vou fazer em alguns meses o que não foi feito no segundo, terceiro e quarto. Não adianta, isso não vai ser feito. Não tem como prometer isso para a senhora. O que eu estou pedindo é o seguinte – eu preciso de apoio. Eu preciso de apoio para que melhore. Coloca o professor auxiliar que a gente tem de direito.
(200) Profª V: Professor tá lá trabalhando com primeiro e segundo fazendo escala sendo que terceiro e quinto ano que é o que a escola mais precisa. Então coloca um professor auxiliar dentro da sala de aula. A gente precisa de material. Eu venho pedir folha de sulfite aqui para imprimir na minha casa porque eu não uso a tinta de vocês e nunca tem. É isso que eu preciso. Aí ela falou assim, ela comentou dos quintos anos que os professores estavam desesperados que não sabiam nada, que aí eles sentaram que aí eles começaram a ver, foi aí que eu peguei o gancho – arãm. A senhora que tá falando né? A senhora, a coordenadora e a vice né? Sentaram e começaram a fazer trabalho com os alunos né? Não foi, foi? Não é a toa que trabalhou com reforço né? Eles começaram a ver a diferença agora né? Arãm. Por quê? Porque entrou três pessoas pra intervir. Então, é lógico que a senhora vai ter resultado. Claro que vai. Não é um professor só mais dentro da sala de aula. A senhora está entrando com a sua experiência e junto com mais duas. Aí é lógico que vai ter.
(201) Profª B: O que não podia chegar a esse ponto, chegar na quinta série alunos com uma escrita dessa forma. Não pode, e acontece.
(202) Profª V: A gente recebeu a visita dos professores do Ler e Escrever, da formação do Ler e Escrever. O Ler e Escrever é o guia do Estado né? Se você abre as apostilas, e elas foram assistir aula no quinto ano. E o que a coordenadora chegou hoje falando – que a prioridade dela, prioridade, vai ser primeiro e segundo ano, que ela vai entrar com formação. Vai pegar o Ler e Escrever e auxiliar os professores e ela falou bem claro: quem está já com problema bomba vai ter que abraçar e fazer o que dá para fazer porque a partir de agora eu vou começar a trabalhar com primeiro e segundo porque é onde está o problema.
(203) Profª B: Tá certo.
(204) Profª V: Sim, eu falei, eu concordo. Realmente chegar no quinto ano a gente vai tentar fazer o máximo, mas não adianta achar que o aluno vai sair com nível de quinto porque ele não vai. Se ele chegou com nível...
(205) P1: E essa conversa V, assim, o seu relato ele chega, sei lá, tem algum momento que você consegue discutir isso com os professores das séries anteriores? No HTPC vocês conseguem falar disso?
(206) Profª V: Sim, foi aí que, por exemplo né, essa era uma visão minha de professora que quinto ano. Quem nunca esteve no quinto não conhece né? Não tem essa noção. Porém, é, o pessoal de formação que já foram assistir o quinto ano, aula do quinto ano já enxergaram o problema logo de cara. Então, já vieram logo com isso – olha pegaram o relato da escola, como a escola tá funcionando, assim, assim, assado e enxergaram o problema logo de cara. Quem tá de fora às vezes enxerga bem mais rápido né? Eu já tinha essa visão. Eu sempre bati na tecla. O trabalho tem que ser feito desde o primeiro ano.
(207) P1: É, o que eu digo é no sentido de, se vocês conseguem construir juntos alguma coisa.
(208) Profª V: Consegue.
(209) P1: Por exemplo, nesse HTPC, se você conversando com as pessoas dos outros anos se vocês conseguem pensar soluções.
(210) Profª V: Sim, sim, consegue. Várias estratégias, só que tudo isso ainda não estava, porque é assim, se vocês parar para pensar, lá na escola onde a gente trabalha o grupo de professores está em média há quatro anos já, sem mudar por causa dessa última lei. Então, assim, as professoras que pegaram o primeiro ano, o meu quinto ano agora deram, estão lá. O que eu sempre vi, o que eu enxergava já quando eu peguei lá a minha turma que eu enxergava problema do ano passado, era assim, não havia conversava entre os professores. Por exemplo, né, a gente sabe né lá no (restante da fala inaudível) o que a gente precisa dar no ensino fundamental. A gente tem as diretrizes, primeiro ano, segundo, terceiro, quarto, quinto.
(211) Profª B: Mas elas dão, elas davam.
(212) Profª V: Entendeu? Só que aí não tem aquela risca. É por isso que às vezes, eu tava analisando as apostilas do Objetivo e comecei a pensar porque que dá certo né? Você começa a olhar e aquilo é trabalhado. No primeiro ano é aquela apostila, é sequencial. No segundo ano é aquela apostila, por isso que eu trabalho o Rende. Aquele material é todo pensado dessa maneira, o Ler e Escrever está a pouco tempo no Estado. Ele tá passando por várias transformações. Agora a parte de Matemática vai mudar totalmente. Chegou em Maio que viu que a parte do livro de Matemática é péssima, péssima, péssima, péssima. Já estão reformulando. Então ainda não chegou a um trabalho certo. E o professor tem liberdade que pode trabalhar com aquilo, mas pode trabalhar com outras coisas também. Ele não abrange tudo e aí o que acontece, não tem ...
(213) Profª B: Eu conheço professores que nem trabalham com o Ler e Escrever. Acham assim, nossa, eu acho que você deve ouvir muito isso Profª F: eu alfabetizo há trinta anos, eu não preciso.
(214) Prof. F: Resistência né?
(215) Profª B: Já alfabetizei não sei quantos alunos de não sei quantas salas, eu não preciso desse novo, isso para mim é besteira.
(216) Profª V: Aí você não tem a continuidade.
(217) Profª B: Não tem muito disso?
(218) Prof. F: Um monte.

(219) Profª V: Aí não tem a continuidade de trabalho porque por mais que seja um, algo que está sendo reformulado ele é um trabalho muito interessante. Se você pegar o Ler e Escrever do segundo, terceiro, quarto e quinto você vê que tem uma continuidade, se realmente só aquilo for seguido os alunos estariam de outra forma.
(220) P3: Mas você traz coisas aí que parece que podem mudar né?
(221) Profª V: Sim.
(222) P3: Mas é com o tempo.
(223) Profª V: Sim, já está caminhando, já está caminhando e lá na escola.
(224) P3: Então, tem que ser, é não tem como mudar rapidamente né. Então é uma construção como a P1 colocou. Tem que ter essa espera V, não vai ter jeito.
(225) Profª V: Só que eu acho assim, não é essa, essa resistência que é o complicado. Eu falo assim, recente, mas é um negócio recente de uns treze, quatorze anos.
(226) Profª B: É. Uns dez anos pelo menos. Eu sai já tinha.
(227) P3: Então, mas você traz coisas, por exemplo, da sua escola né? Que essa diretora já pensou, por exemplo, uma coisa que é bacana. Os dois primeiros anos que quer trabalhar para que o quinto ano não chegue a isso. Então você traz coisas aí importantes. Então, tem mudança.
(228) Profª V: Mas é uma coisa de fora.
(229) P3: Mas que bom, veio e pode pegar isso para a escola.
(230) Profª B: Mas, P3, pensa, vou tentar mostrar a estrutura como é que é. Vai lá por uma professora de primeiro e segundo ano. É, o diretor geralmente quando você vai escolher no começo do ano uma sala de primeiro e segundo ano, o professor que escolhe. Não é o diretor. Ele tem esse poder, o diretor pode designar a sala para cada professor.
(231) Prof. F: Pode.
(232) Profª V: Esse ano aconteceu lá.
(233) Profª B: Se eu for uma professora resistente, eu vou pegar a primeira série e ninguém vai me impedir de pegar a primeira série. Eu sou efetiva, eu sou titular, eu sou não sei o quê, né? Quem vai me tirar de lá. Tá, pegou a primeira série. Você sugere formação em HTPC em PEA, etc. Fala olha porque você não tenta trabalhar dessa forma, tal, tal. Só vai trabalhar se quiser. O que vai acontecer com ela se ela não trabalhar? Ela vai ser exonerada? Não vai. Ela vai ser advertida? Não vai.
(234) Profª V: Eu não sei se a B ...
(235) Prof. F: No caso do Ciclo II, 2008, nós tivemos a proposta curricular, 2008 virou currículo oficial. Na minha formação recebi a seguinte orientação: você vai chegar lá, com muito jeitinho porque você vai encontrar tonelada de resistentes né? Então chega com muito jeitinho e explica o que que é para o pessoal não assustar e tal. Lá no finalzinho quando você encontrar pessoas resistentes mesmo, não bater de frente. Mas, você vai ter que encontrar um momento para conversar em particular com ela. Olha, é o seguinte, você não quer trabalhar? Não. Então, assina aqui pra mim. Você está assumindo a responsabilidade sobre esses alunos. Se lá no final do ano, na última Sondagem, na prova do Saresp os alunos não forem bem, você será chamada para uma conversa. Outra coisa, haverá a prova do mérito, né? A prova do mérito ...
(236) Profª B: ...é outra arma que o gestor pode usar né?
(237) Prof. F: A prova do mérito foi uma arma que o governo utilizou para amarrar e falar olha, você é, o negócio foi meio que goela abaixo mesmo. Muita gente aqui critica que quis nivelar, que você não pode comparar uma criança de uma área melhor, de poder aquisitivo melhor com uma área como a nossa no caso e tal. Mas, é aquele negócio. Se você sentar com uma criança independente da situação financeira dela, ela aprende alguma coisa.
(238) Profª B: Ah sim.
(239) P1: É importante...
(240) Prof. F: Ela aprende muito. A gente tem que ter essa visão, entendeu? Você não pode condenar a criança porque ela mora naquela situação que não vai aprender nada. Eu não concordo com isso. Só que é aquele caso. As pessoas resistentes a gente consegue a mudança como a P3 falou, é uma construção, você tem que ir conquistando esse professor, não é verdade?
(241) Profª V: Mas, uma coisa que eu te falo né? Eu ouvi nessa semana, o Estado tá em greve né? Aí eu parei. Eu e ...
(242) Profª B: Você tá parada?
(243) Profª V: Não. Parei essa semana. Tive que voltar. Depois de uma semana não teve jeito né?
(244) Prof ªB: Não teve mais?
(245) Profª V: Não, não é que não teve mais. Mas ninguém parou. Eu e minha colega. Na hora que resolveu quem ia parar, cinco levantaram a mão. No final, quem parou? Eu e minha colega. Em verdade eu fiquei muito doente na semana, estava até de atestado e eu não apresentei porque minha amiga não tinha e entramos as duas em greve. Quando eu voltei, falou assim: nossa a V. tá estranha. Mas, mas na verdade eu tava era doente mesmo né? Nossa, mas a V. tá estranha. E eu quieta. Não é que eu não tô legal e tal. Aí veio um comentário assim: nossa não adianta fazer greve porque vai para a nossa ficha assim e depois a gente não consegue as coisas por causa das faltas. Aí e aí agora a Prefeitura que tá parada. Como pode aquela vida boa tá todo mundo parada? E eu só ouvindo né? E eu prometi que eu não vou falar mais nada lá né? E eu quieta né? E a professora falou assim pra mim. Gente, deve tá muito bom né? Aqui a escola tá ótima. Eu, eu. A minha parte eu reivindiquei. Pra mim a escola tá uma porcaria. Pra mim o salário é uma porcaria.
(246) Profª B: As condições de trabalho são terríveis.
(247) Profª V: Eu parei correndo risco porque disseram que todo mundo ia ser mandado embora. Eu tô

trabalhando aqui numa boa. Eu parei junto. Os efetivos continuaram. Então assim, a escola tá ótima pra vocês. Então realmente não tem o que reclamar. Aí o pessoal ficou calado né? Assim, e o seguinte. Ela falou assim: a Prefeitura tá parando agora porque eles querem vinte alunos na sala de aula. Como pode? Querem vinte alunos em sala de aula? Ganha bem, não sei o quê? Aí eu falei assim: Ai meu Deus. E eles vão conseguir e eu vou ficar muito contente porque vinte alunos em uma sala de aula ainda é um número alto para se trabalhar. Agora porque vocês pegam. Agora no Estado tá ótimo trabalhar com quarenta alunos. E lá na Prefeitura eles vão começar a trabalhar com vinte, estão com um salário muito bom...
(248) Profª B: Só que o que eles não sabem...
Profª V: ... e que eles vão continuar a trabalhar com os vintes e nós vamos ficar com cinquenta porque aquela demanda deles vai vir tudo pra gente – cinquenta alunos. Só que pra vocês tá bom, ninguém para. Tá ótimo.
(249) Profª B: Ô V., o que eles não sabem é que a Prefeitura na época do Jânio Quadros o Estado sempre ganhou muito melhor que a Prefeitura. No final do Jânio Quadros eu era uma menina mas pelo o que o pessoal me falava. Fizeram, o pessoal da Prefeitura fez uma greve ferrada, ferrada e foi bem na transição do Jânio Quadros com a Erundina.
(250) Prof. F: Luiza Erundina.
(251) Profª B: Aí quando a Erundina entrou, aí que a gente conseguiu várias conquistas. Depois de uma...
(252) Profª V: ...mas aí porque que consegue? Porque para e o município é unido, o Estado não é. Aí eu lembro que a Prô falou assim: é porque no ano de noventa um pouco eu parei, ficou aquilo carregando na minha ficha. Eu falei assim, olha se você tem alguma coisa ainda, alguma coisa, foi dessa época que você parou. Aí ela ficou calada. Aí ele falei assim: não para, não pressiona. Fica assim.
(253) Profª B: Vai continuar a greve.
(254) Profª V: Os pais não estavam mandando os alunos. Teve aluno que ficou uma semana sem ir para a escola. Mas Prô, não tava em greve? Os pais estavam vendo aquilo porque sabem como a escola está.
(255) P3: Mas, eu acho que essa questão de Prefeitura e Estado né, quando você fala assim que eles não são unidos eu acho que a própria gestão mesmo. A Estadual e a Municipal porque se você parar para pensar, a escola municipal, ela tem muito mais recurso né? Porque o Prefeito ele acaba tendo outra condição, uma proximidade. Então talvez seja até quando esses professores sejam mais distantes uns dos outros pode ser que tenha uma relação com isso também. Da própria, do próprio distanciamento do Estado.
(256) Profª V: Eu acho que assim, o problema dos professores é que eles não são unidos. Os professores do Estado é uma classe desunida. Se você for parar para pensar o Ciclo I do Estado de São Paulo é bem menor o número de professores do que no município.
(257) P1: O que que causa isso né? O que?
(258) Profª V: Me diz, me responde porque já tá há quase vinte anos o PSDB.
(259) Prof. F: A hora que eles aprenderam a usar o Facebook.
(260) P3: Mas aí não é só do professor. O PSDB está lá não só por causa do professor. Não temos só eleitores professores.
(261) Profª V: Mas a grande, se você sentar com os professores, a grande, a grande maioria não gente, acho que oitenta por cento do Estado vota no PSDB.
(262) Profª B: Eu também não consigo entender.
(263) Profª V: A maioria. A maioria.
(264) Profª B: Não consigo entender.
(265) Profª V: Se você for falar na clara com os policiais ninguém quer o PSDB. Ninguém vota. O professorado vota inteiro no PSDB. Inteiro. Então.
(266) Profª B: Apesar que eu votei em (fala o nome do candidato) e ó, (risos). Eu não tô muito feliz também não.
(267) P3: É, sempre vão ter aí furos né gente em todas essas questões.
(268) P1: Mas eu achei interessante, a gente começa conversando do seu aluno.
(269) Prof. F: Interessante porque, vai diretamente na qualidade do trabalho.
(270) Profª V: Política pública.
(271) Prof. F: Nenhum funcionário quer trabalhar descontente. Todo mundo quer trabalhar contente.
(272) P3: Sim. E mesmo com todas essas dificuldades o que você acha aí V., dessa criança. Porque você comentou que né? Você falou o seguinte. Aí parou naquela fala até da B. que você faliu assim, ela é, ela vai e volta né? Ela tava de um jeito e aí parece que teve uma regressão que você fala e a B. falou, o que você comentou B.?
(273) Profª B: Quando eles evoluem né, eles estão bem seguros num patamar de escrita. Aí quando eles se incomodam, ficam algum conflito, gera ali algum incômodo. Bem Piaget né?
(274) Profª V: É Piaget mesmo.
(275) Profª B: Aí ele...
(276) P2: Mas se pensar de um outro jeito, o movimento epilinguístico que é totalmente ao contrário. É o movimento da criança pensar sobre aquela escrita né? Que não é necessariamente porque ele, mas intencionalmente porque aquela escrita tá afetando.
(277) Profª B: Eu não conheço.
(278) P2: Olha para a escrita de outro jeito.
(279) Profª B: E aí ele vai, essa hipótese novo só que ele não tá seguro nela ainda né? Então a tendência é assim.
(280) Profª V: Acomodação. Ele vai tentar acomodar.
(281) Profª B: Ele volta um pouquinho ainda né? Eu observo isso muito no quando eles estão silábico-alfabético.

Quando eles estão silábicos-alfabéticos que eles já tão quase compreendendo a relação é, consoante, vogal, mas eles ainda não estão seguros. Então, o que eles fazem? Eles voltam às vezes para o silábico com valor. Mas, então isso é natural?
(282) Profª B: É, mas não deve demorar tanto.
(283) Profª V: Então, é natural até que ponto né?
(284) P3: Então, mas pode ser que demorou tanto tempo pensando em tudo o que a gente falou aqui né?
(285) Profª V: Mas, é que a gente pensa assim né, quinto ano.
(286) Profª B: Tem que ser rápido né?
(287) P1: Eu tava perguntando assim: como que é ela em outras atividades de escrita, você disse que ela é copista.
(288) Profª V: Ela é copista, analisa só. Ela já está há cinco anos dentro da escola. Fora que eu não tô contando nem pré. Então ela já tem um, ela já sabe qual é toda dinâmica. Ela tem toda a dinâmica e ela vai e escreve errado. Ela é uma das primeiras. Eu passo a lousa inteira e ela vai lá e copia tudo com a letrinha linda lá (risos).
(289) Prof. F: Ela sabe ler?
(290) Profª B: Nada.
(291) Prof. F: Ela sabe desenhar a letra.
(292) Profª V: Ela já tem, você entende? É uma coisa assim. Chega num momento que é normal até que ponto.
(293) Prof. F: A letra é bonita, às vezes é bonita a letra.
(294) Profª V: Ela já sabe toda a dinâmica, ela sabe que tem uma função, ela entende a importância, por que que essa criança não consegue? É a grande questão. O que eu venho observando nela.
(295) P3: Então, porque ela não consegue o quê? O que você quer dela?
(296) Profª V: Eu quero que ela leia! Que ela escreva! É o que a gente espera dela.
(297) P3: E ela? O que que ela quer?
(298) Profª V: Ela quer isso!
(299) P3: Você perguntou pra ela?
(300) Profª V: Sim. Ela tem aflição, ela fica nervosa.
(301) P3: O que você perguntou pra ela?
(302) Profª V: Eu perguntei, eu perguntei várias vezes.
(303) P3: O quê? Fala alguma coisa que você falou pra ela.
(304) Profª V: teve uma vez que a gente fez assim, uma atividade em que os alunos, duas atividades que eu achei interessante. Uma delas, eles colocavam em um papelzinho, um papelzinho pequenininho o que eles esperavam para esse ano. E aí a gente fez um mural. E ela escreveu do jeito dela e eu perguntei para ela o que estava escrito e ela disse que estava escrito que ela queria aprender a ler. E a gente colocou lá. E numa outra oportunidade eu troquei os grupos né, coloquei duplas em que um tinha que escrever a fala do outro. Então eu tava com fulano e ia escrever o que você falava e ela falou para a amiga que ela queria aprender a ler e a escrever, que ela queria que a sala fosse uma sala comportada que ninguém brigasse e ela, mas sempre assim, o primeiro que ela falava é ler e escrever.
(305) P1: Mas é interessante. Pelo menos o que você conta e até pelo fato dela ser copista, uma característica, ela tem uma característica de reproduzir um discurso né? Porque isso é o ideal de todo mundo né? Eu quero saber ler, quero saber escrever, quero que a sala se comporte, quero que, é. Ela reproduz coisa né?
(306) P3: É o que o professor sempre quer né? Que a criança saiba ler e escrever, que seja uma sala comportada, que fiquem sentadinhos, copiando.
(307) P1: Me deu essa impressão assim, você contando.
(308) Profª V: Mas, sabe o que eu acho? Eu vejo pela minha filha também. Chega num determinado momento que eles estão no grupo e eles querem estar inseridos nesse grupo. Quando eles não conseguem eles se sentem excluídos.
(309) Profª B: E são pré-adolescentes já no quinto ano.
(310) Profª V: Eles querem, eles começam, eu vejo, nossa, dá dó gente. Estão vendendo os livros né? É época de vender livro na escola. E ela vai comprar e eles, e ela fica olhando aqueles livros e ela quer saber o que está escrito ali.
(311) Profª B: Eu vejo os meus alunos DI (deficiente intelectual) e aí eu pergunto: você tem Facebook? Às vezes você vê que é um menino que tem condições assim né? Ah, eu tenho. E aí você vê sempre? Ai eu vejo mas eu não sei o que está escrito lá.
(312) Profª V: Facebook é uma coisa...
(313) P1: Eu não sei, eu talvez pensasse numa coisa que é, que desestabilizasse um pouco esse discurso pronto dela, entendeu? O que realmente ela quer? É isso? Que é o discurso reproduzido de todo mundo? Será que ela não pode querer uma coisa menor. Uma coisa, por exemplo, num projeto ela participar de uma outra maneira. Não sei, as ideias você quem vai ter.
(314) Profª V: Mas, assim, a questão deles é indecência. (comete um ato falho). A questão deles é independência. Eles querem ler para saber mesmo. Eles querem, eles tem curiosidade principalmente no quinto ano. Eles abrem o livro, eles querem saber o que está escrito ali.
(315) Prof. F: Essa criança que não aprende ler até o final da primeira série, quando ela chega na segunda série ela já se sente excluída. Profª V: Minha filha. Minha filha, ela tá desesperada (Ênfase).
(316) Prof. F: E aí essa criança, a maioria delas.
(317) Profª V: Ansiosa, nervosa.
(318) Prof. F: Aí a maioria vai pra indisciplina.

(319) P1: Mas, por exemplo, se ela tiver um bom desempenho, um bom desempenho numa outra coisa que se relacione numa atividade de escrita, será que isso não a leva a ocupar um outro lugar e poder vir a ler e a escrever?
(320) Profª V: Se você pensar no caso dessa aluna ela é uma aluna que ela tem tudo na realidade, ela tem disciplina, ela tem vontade, ela quer, se você olha o caderno dela você vê, ela é copista por quê? Porque ela tem vontade. Que aluno que não tem vontade ele não copia nada, ele não faz nada, você tem que estimular de outras formas, de mil formas e mesmo assim ele tá lá e ele não faz. Quando você vê uma aluna que tem um caderno que ela tá ali ó ansiosa, escrevendo, que ela pinta tudo bonito, que ela quer. É difícil você fala assim, você começa a se chocar, por que que não aprende?
(321) P1: Mas eu não estou falando uma coisa oposta da sua. Tô dizendo uma coisa complementar.
(322) Profª V: Que nem no caso dela né? Ela também não tem raciocínio lógico. Ela também não tem.
(323) P3: Eu acho que quando você parar de se chocar pode ser que fique mais fácil.
(324) Profª V: Mas a gente fala se chocar assim, é uma coisa já comum, a gente se choca entre aspas. Se você ver o professor ele já tem todas as estratégias.
(325) P3: Sim, mas quando eu falo assim V. de parar de se chocar é que talvez, falar assim, bom, deixa eu me distanciar um pouco disso, porque é chocante, ok, ela chegou no quinto ano assim mas então o que que eu faço. Não vai ter como voltar, já foi, ela tá assim. Então o fato dela estar assim, como é que a gente pode fazer, tentar estratégias para que ela tenha uma outra posição mesmo. Se você continuar chocada ela não vai sair desse lugar e talvez você também não ocupe um outro lugar de buscar estratégias. Então, eu acho que talvez.
(326) Profª V: Não, eu acho que você não entendeu a minha fala.
(327) P3: Não, eu entendi. Eu acho que talvez buscar uma outra coisa.
(328) Profª V: Mas, a gente busca. Essa criança nunca vai, ela não tem o mesmo tratamento dos outros. Isso é claro. Eles são diferentes. Todos os alunos são diferentes. A gente tem conteúdo, muitas vezes, que nem a O., eu vou trabalhar as mesmas coisas que eu trabalho com o N., porque eles estão ali no mesmo nível. Tem outros dois alunos que estão em outro, eu vou trabalhar diferenciado com eles. Não tem como eu pegar a O. e tratar da mesma forma que os outros. A gente se choca sim, porque se espera, se espera mesmo por uma questão deles, não só de documento, não só de Estado, não só do que a sociedade espera dessa criança. Mas, ela já tem discernimento e maturidade e necessidade disso. É uma necessidade que parte da criança. Ela é uma criança de quase doze anos que ela já pega ônibus sozinha, ela precisa disso. Então, eles começam, eu vejo assim né. Quando eu começo a analisar, tentar analisar essa criança né? Enxergar o ambiente dela, eu começo a perceber que eles têm maturidade, mas eles começam a ocupar um outro lugar porque não consegue, não consegue.
(329) P1: Mas aí, por exemplo, como a gente pega o fato dela pegar o ônibus sozinha e ler o letreiro.
(330) Profª V: Precisa, precisa, não consegue.
(331) P1: Então, ah, ela não pega?
(332) Profª V: Ela precisa, ela não consegue. Aí eles começam, eu isso que eu venho analisando.
(333) P3: Ela não pega o ônibus?
(334) Profª V: Não pega. Precisaria. Mas, não pega. Sozinha já não pega. Apesar da gente falar que vive no mundo letrado e acaba acontecendo, mas você acha que com a maturidade mais ainda né? Conforme eles vão crescendo, mais.
(335) Prof. F: Grava o número do ônibus.
(336) Profª V: É, menor...
(337) P1: ...então, mas aí como que leva esse exemplo que pode ser uma coisa que ela gravou pra ela se sentir (não foi possível ouvir a palavra seguinte) em sala de aula, entendeu?
(338) P2: Que é uma escrita que para ela faz significado. É uma escrita que ela vai usar, ela vai precisar pegar o ônibus.
(339) Profª V: É decorado.
(340) P3: Talvez trabalhar com ela alguma coisa que tenha sentido tipo de ônibus, ah então você precisaria pegar, como que poderia?
(341) Profª V: É tudo isso que a gente pega, tudo, por exemplo, é legal trazer o caderno deles da atividade. O N. O N. não consegue escrever o nome e eu percebi que assim, ele não tinha nome próprio pra ele. Não tinha significado nenhum. Aí eu fui pegar o quê? Um RG em branco na internet, vamos preencher o RG e é triste porque a gente não espera isso. Chegar no quinto ano e falar assim: qual é o nome da sua mãe? Ele falou o apelido. Mas e o nome da sua mãe? Não sabe. Fala lá o nome da mãe. Não tem essa preocupação. Mas você precisa saber o nome da sua mãe? Qual o nome da sua mãe completo, gente precisa saber. Onde você mora? Qual o nome da cidade onde você mora? Damasceno. Não, isso não é cidade, é o bairro. Cidade é tal, cidade de São Paulo, estado de São Paulo. São coisas que assim a gente tem que, você vai trabalhando, trabalhando e você começa a trabalhar com aluno de primeiro ano.
(342) P1: Mas você tá contando de uma experiência que com o N. tá, pelo visto tá rolando né? Com ela que está mais complicado?
(343) Profª V: Não, com o N. tá pior (risos).
(344) P2: Olha, o que eu entendi das meninas, por exemplo, tem trabalhos que é voltado para adulto que não tá alfabetizado. Que tem professores que começam a ensinar o a, b, c, o be a ba e outros que partem de receita, de, eu atendi uma paciente que ela tinha cinquenta e quatro anos que o maior sonho dela era a Bíblia. Aí eu ia começar a ensinar o alfabeto. Eu parti da Bíblia, de trechos da bíblia, de fragmentos que ela queria, que tinha significado para ela, para trabalhar leitura e escrita porque ali a escrita não era mais um código. Era algo que ela queria para a vida dela.

(345) P3: Fez sentido pra ela né?
(346) Profª V: Eu acho que o que você está falando é o construtivismo.
(347) P3: Como, por exemplo, o livro né?
(348) P2: Como o caso dela no ônibus.
(349) Profª V: Isso aí já é uma coisa meio que, se o professor chegar e se ele falar...
(350) P2: É porque ainda tá muito no âmbito da ideologia. Estão presos a coisas formalistas.
(351) Profª V: Se ele pegar e falar que não faz dessa maneira ele é errado. (risos)
(352) Profª B: Ele é criticadíssimo.
(353) Profª V: (risos), ele tá ferrado.
(354) Profª B: Porque o vigente é o sócio interacionismo.
(355) Profª V: É isso.
(356) P2: Aí você pega crianças com esse tipo de modelo, com esse tipo de perspectiva, não funciona aí você joga a culpa na criança.
(357) Profª V: Não.
(358) P2: Estou falando no sentido de todos os profissionais, não só os professores.
(359) Profª V: (risos), não, quando o aluno não vai por esse caminho a gente vai lá e volta e vai no tradicional, aí eu volto no outro.
(360) P2: Porque essa aluna que você falou que é copia, tá super ali, ela está sendo muito insistente, porque outra pessoa desistiria.
(361) Profª V: O que eu percebi com ela. Parece que ela tem memória curta. Ao mesmo tempo que ela vai lá assim, ela consegue, dez minutos depois ela já não lembra mais. Por mais que eu tenha trabalho a semana inteira. Preciso trabalhar a semana inteira com ela. Aí ela vai lá, você volta ela consegue. Aí dá dez minutos você volta e não lembra.
(362) P3: E o que que é isso que você trabalhou com ela e apresentou uma memória curta?
(363) Profª V: Palavras, a gente trabalha muito assim, muita parlenda, muita musiquinha que eles já têm conhecimento, às vezes você pega, sei lá, a gente trabalhou algum texto interessante essa semana. Aí com eles você vai trabalhar de uma forma diferente. Eu tento de certa forma, trabalhar aquilo que é trabalhado em sala de aula com os demais de uma forma diferenciada com ela. Se você vê um texto eu vou ler aquele texto, mas eu volto a ler aquele texto, vou discutir e vou buscar naquele texto coisas que eles ainda não conhecem. Sei lá, as consoantes, as vogais, vamos tentar tal palavrinha, vamos embaralhar essa, colocar.
(364) P3: E aquele livro que ela pegou que você falou que ela queria né?
(365) Profª V: Foi da Barbie que ela viu.
(366) P3: E ela teve esse livro?
(367) Profª V: Tem.
(368) P3: E você já fez com ela alguma coisa desse livro da Barbie?
(369) Profª V: Não, ela pegou hoje esse livro e ela veio me mostrar e disse prô eu quero ler esse livro.
(370) P3: E aí?
(371) Profª V: A gente tem que ler. Aí a gente vai tem que pegar esse livro. Você vai ter que começar, por exemplo, assim porque ela já tá pegando valor, então já dá para ela começar a ler. Tá, Barbie, ela vai, ela já vai começar a conseguir ler.
(372) P3: Tá. E ela leu com você?
(373) Profª V: Não, não deu, ela pegou hoje.
(374) P3: Então, acho que é um começo com esse livro.
(375) Profª V: É, mas é.
(376) P3: Porque ela se encantou desse livro. Eu acho que pode vir uma né? Uma outra coisa. Porque assim V., quando eu falo de talvez parar de se chocar, o professor tem ansiedade a gente tem também em atendimento a nossa certa ansiedade porque quer tal coisa para o outro né? Então assim, quando a gente se distancia nos sentido de eu quero que ela saiba ler e escrever porque eu estou vendo que ela quer isso também né? Mas, é uma ansiedade que a gente coloca também na criança. Então, tomar cuidado nesse sentido. Quando eu falo, pare de se chocar é isso. Então, talvez, por exemplo, ela gostou desse livro da Barbie. Eu acho que seria um instrumento muito importante para você trabalhar com ela.
(377) Profª B: Mas e P3 e no final do ano que a gente tem que mostrar a Sondagem? Mostrar a evolução.
(378) P3: Mas aí, não tá dando certo de qualquer maneira. Então vai chegar no final do ano e pode ser que continue na mesma então a gente tem que pensar que se não está dando certo agora não sei se eu vou conseguir lá na frente porque eu tô vendo que não está dando certo. Então deixa eu tentar esse. Bom se deu, que bom. Mas, o fato é, não está dando certo desse modo. Então porque eu vou insistir nesse? Vou ter que abrir mão desse.
(379) Profª V: Eu acho, eu não acho que o professor insista. Eu acho que o professor não insiste.
(380) Prof. F: Nossa grande briga é essa também. Cada um tem o seu tempo, mas o tempo não para.
(381) P3: Pois é, só que se não está dando aqui e no final do ano eu vou ter que mostrar de alguma forma, não está dando certo.
(382) Profª V: Olha, eu particularmente não vejo o professor insistir numa coisa só. Até hoje. Eu nunca vi o professor insistindo numa coisa só. Porque quando você vê, eu vejo o professor que é construtivista ao extremo e pegar as coisa do tradicional, pegando atividade, eu mesmo um dia estava na livraria e olhei aquela Caminho Suave e falei ah, isso aqui talvez dê certo para o meu aluno. Poxa, você tenta. Pode ser que dê certo.
(383) Profª B: Eu também faço isso.

(384) Profª V: A gente vai.
(385) Prof. F: Ela é desrespeitada pelo sistema. Ela será promovida. A professora está ciente que a criança não tem condições, mas o sistema vai promover. Aí qual é a justificativa. Bom, a criança que não atingiu os cem por cento, pelo menos os oitenta por cento ela atingiu. Acredita-se que ela vai atingir lá na segunda série. Então o que que entra em cena. A recuperação paralela. Para suprir as necessidades que a criança veio ali da primeira série. Só que não acontece com cem por cento de fidelidade. Por quê? Acontece no contra turno né? Agora, por exemplo, nós temos o professor que está fazendo a recuperação durante o período da aula. Ele vai lá na sala e tira o aluno de Matemática e leva lá pra outra sala na aula de Matemática, ou fica na mesma sala com o professor, né? Só que se ele ficar na mesma sala com o professor fica meio complicado também. Então qual é a liberdade que a gente. A gente dá liberdade para o professor, não importa a maneira de trabalhar, o que me importa são os resultados. Se o senhor achar que é melhor trabalhar só com aquele aluno, leve o aluno pra lá por que de qualquer maneira ele não está produzindo nada mesmo aqui.
(386) P3: É. Eu acho que assim V. naquilo que a gente conversou você tem uma ferramenta importante que é esse livro da Barbie. É uma coisa que parece que marcou.
(387) Profª V: Mas, não é só isso não. São várias coisas que marcam e a gente vai pegando.
(388) P3: Sim, então. Eu não tô lá, você quem é a professora, não sei o que você tem na mão para cuidar dessa criança. Eu estou falando em cima daquilo que você trouxe. Eu acho que isso poderia ser um instrumento significativo para ela. Eu sei que você tá tentou mil coisas, mas naquilo que você trouxe tem uma coisa ai legal. Ela foi te mostrar, olha professora o que eu tenho aqui.
(389) Profª V: O que eu vejo assim, tudo o que, existe evolução, tanto que eu estou enxergando a evolução dela, mas a questão é, por isso que eu tô falando eu sempre brigo nessa tecla e a escola já começou a mudar nesse sentido. Cada aluno vai ter o seu portfólio individual.
(390) P3: Legal.
(391) Profª V: Eu acredito que aconteça alguma coisa para mais porque uma coisa é assim, eu tô trabalhando, mas eu não posso esquecer que ela teve uma professora que trabalhou no ano passado, ano retrasado e no outro e no outro e eu não posso desvalorizar o trabalho dessas professoras. Elas fizeram muita coisa. E enxergaram da mesma forma que eu enxerguei e tentaram e também tinham que mostrar, também tinham que fazer. Eu tenho certeza que entrou coordenador que olhou essa criança, que fez e porque será que não foi? Você entende? É isso que eu quero ver. Eu quero ver as coisas antigas pra ver como ela estava. Eu não duvido nada que eu pegue pasta dessa menina do ano passado e chegue no final do ano e ela está com valor. Não duvido nada que esteja na Sondagem que ela seja silábica-alfabética. Não duvido nada. Essa mesma criança.
(392) Profª B: É porque como você falou que ela não tem insegurança.
(393) Prof. F: O professor de português da quinta série fica pirado. F., pelo amor de Deus o que que é isso! Calma, vamos lá.
(394) Profª B: Ah, isso aqui é alfabético.
(395) Prof. F: É isso mesmo.
(396) Profª V: Professor de Língua Portuguesa.
(397) Prof. F: Que isso, pelo amor de Deus.
(398) Profª V: Então assim são coisas que quando chega quinto ano pra gente infelizmente a gente começa a pensar. Olha a criança e realmente verificar, será que é realmente só uma questão de tempo? Será que o tempo já não foi? Porque eu tenho uma aluna que realmente é especial e ele já está como ela.
(399) Profª B: É porque a alfabetização, é o letramento do aluno com deficiência intelectual ou é a mesma que do aluno...
(400) P1: Mas, eu acho que o que a gente tá tentando pontuar não é no sentido de assim, é, será que não foram tentadas várias coisas? Com certeza né? Até na forma como você fala, você fala, diz que tentou muitas coisas. Mas o que que se repete que poderia ser feito diferente, o que que se repete com ela desde o primeiro ano. O que poderia ser modificado para ela sair dessa posição? É isso que a gente não sabe também.
(401) Profª V: É, eu também não sei não.
(402) P1: Mas eu acho que é algo para observar o que se repete, o discurso dela é repetido, ela diz que quer, mas assim ela só consegue ser uma cópia. Uma cópia do desejo do que o outro quer. Uma cópia copiada da lousa.
(403) Profª V: Mas eu acho que na realidade a cópia é por conta da dinâmica mesmo.
(404) P1: Como que ela poderia se colocar?
(405) Profª V: Chega uma hora que depois de tanto tempo você acaba se adaptando ao lugar que você está né? Uma, uma acomodação.
(406) P3: Aí isso que é complicado né. Justamente seria ela não se acomodar. Eu acho que ela muda dessa posição quando ela vai e te mostra alguma coisa que é dela. Ela não repetiu alguma coisa aí. Ela vai e mostra, olha, o meu livro aqui professora, aquilo que eu queria está aqui. Ela mostrou uma coisa que não era do outro. Ela mostrou algo que é dela. Ela não mostrou uma cópia que foi a professora que fez na lousa, ela não mostrou uma coisa que tem que ser igual ao amiguinho que estava sentado, isso é meu. Então tem um valor muito significativo e mostrou algo que é dela, que é singular. Então o que esse singular ai pode ser trabalhado. Então eu acho que tem essa mudança de posição que a P1 fala. Porque aí não tem uma repetição, sai desse lugar. Ela não repetiu alguma coisa, quando ela vai lá e te mostra o que é dela. E aí nesse o que é dela que eu acho que você tem um trunfo na mão. O que você pode fazer com o que é dela.
(407) P1: Que eu acho super difícil porque o professor sempre está nesse papel que ele precisa estar de olhar para o coletivo, porque vocês estão com um coletivo, a sala. É atividade para todo mundo. Por mais que você

coloque atividade diferente para ela e o colega...
(408) Profª V: ...eu não consigo ver assim, eu acho que quando o professor olha coletivamente ele não consegue ter avanço com a sala dele, porque isso que é a briga tão grande do professor da redução de aluno. Se não fosse esse conflito que a gente vive de ter um olhar diferenciado para cada um dos alunos.
(409) Profª B: Poderia ser salas com cinquenta.
(410) Profª V: Poderia ser com cinquenta.
(411) Profª B: Eu entendo o que você quer dizer.
(412) P2: Mas não é o contrário não.
(413) Profª B: Mas isso que a P3 falou pode ser interessante, um gancho aí, quem sabe agora ela olhando isso. Aí ela vai assimilar o B da Barbie.
(414) Profª V: Eu acho que ela já tá conseguindo o interesse dela em já comprar o livro ela tá vendo que ela tá começando a ler. Ela já está percebendo. Ela já está sentindo, ela já está vendo que alguma coisa já tá indo.
(415) P1: Isso mesmo.
(416) Profª V: E aí veio o interesse dela, ela falou assim, agora eu vou tentar. Eu vou tentar ler.
(417) Profª B: Usa aquelas estratégias de leitura, sabe aquelas estratégias inferência para ela ver tipo figura, tentar deduzir o que estaria escrito. Também faz parte de um tipo de leitura. Vai nessa, eu achei interessante. Pode ser que ajude sim.
(418) Profª V: Interpretação de imagem.
(419) P1: Vai ser alguma coisa que ela é capaz de fazer.
(420) Profª B: Sabe porque, eu tenho aluno deficientes, eu tenho aluna que tem uma perda bem grande cerebral que eu sei que ela não faça uma aquisição de leitura e escrita mesmo. Mas, eu tento trabalhar com ela outras coisas que pode ser que a ajude no dia a dia. Pode ser que seja o caso dela também e que isso leve.
(421) P3: Sempre é uma aposta né?
(422) Profª B: Se ela não tem uma limitação tão.
(423) P3: De repente seria um momento de você ver né, pois você disse será que ela não tem uma outra limitação mesmo né?
(424) Profª B: Esse aqui é o B?
(425) Profª V: Não, esse aí é o J., é o especial.
(426) Profª B: Ah, que bonitinho.
(427) Profª V: Começou sem valor nenhum.
(428) Profª B: Tá super.
(429) Profª V: A criança especial é meia que excluída da sala regular. Nem precisa disso aí. Eu faço de atrevida. Na verdade ele tá para interação. E o que acontece, era uma criança que sabia muito. Sabia o alfabeto inteiro, os numerais até cem e não é catadinho não. Tá, tá bom que eu vou deixar ele, eu falei venha cá.
(430) Profª B: Porque os professores, aí vai o meu trabalho. Os professores acham que para alfabetizar aluno com deficiência é uma coisa do outro mundo.
(431) Profª V: O único problema dele é que ele faz tudo muito rápido. Ele não consegue refletir sobre o que ele está fazendo. Então muitas vezes ele acaba e eu não consigo usar o erro ao meu favor. Quando a criança erra e você consegue fazer ela refletir e analisar aquilo.
(432) Profª B: Em cima do erro.
(433) Profª V: Dá certo, ele já não consegue, ele se dispersa muito rápido, então ele faz tudo muito correndo e ele não consegue analisar depois, ele já dispersou. Então já não consigo mais pegar. Por isso que tem que ser atividades muito rápidas sabe? No máximo meia hora. Individual, só com ele, só que do pré-silábico, ele era pré completamente, escrevia um monte.
(434) Profª B: Ele tá gracinha gente.
(435) Profª V: Nessa Sondagem tinha dois meses de aula. Aí você vai, cada criança tem o seu jeitinho, não tem como. Tem uns que.
(436) P1: Gente, vamos finalizando.

Situação 2 - Reunião de 03/12/2013. (Duração da Reunião: 20 minutos)

Nessa situação a professora S exibiu, ao grupo, alguns escritos de um de seus alunos que é acompanhado na sala SAPE [9].

Os professores estão representados com nomes fictícios pelas iniciais: Profª. S, Profª. B e Profª. A e as pesquisadoras por iniciais: P2, P3 e P4.
Os nomes dados aos alunos são fictícios.
Os três pontos que poderão aparecer na transcrição são referentes às pausas na conversa e na fala.

(437) Profª S: Esse menino, ele era o seguinte. É, quando ele veio para a sala do SAPE, ano retrasado, os pais dele não queriam colocar ele porque ele dava muito trabalho na escola. Ele abaixava as calças, a professora tinha muito (ênfase) medo dele.
(438) P2: Ele tem quantos anos S?
(439) Profª S: Agora, deixa eu ver, (faz conta), vai fazer dez anos. Ela tinha muito medo dele. Então quando ele veio foi aquele caso que eu contei, que eu tive, eu tirei tudo porque eu fiquei com medo também. Porque ela me falou que ele era ...
(440) Profª B: ... Que ele era agressivo.
(441) Profª S: Que ele era agressivo. É nada. Ele é super carinhoso. Ele faz cada (ênfase) coisa agora. Cartão (ênfase) de Natal, as coisas. Ele não era alfabetizado nada (ênfase). Ele na sala, porque, por ter menas (*sic*) quantidade ele se alfabetizou, ele escreve, foi ele sozinho. Não fui eu. Ele faz, ãm, pequenas produções de texto.
(442) Profª B: Que bonitinho.
(443) Profª S: Uma gracinha. Ele tem muita. Eu, você sabe que eu falei pra vocês que eu tenho meu filho que tem dislexia. Que nem eu falei. Mas, ...
(444) Profª B: ... Ah não, eu não sabia.
(445) Profª S: Então, eu sempre tive assim muita preocupação de trabalhar a oralidade dele porque o F. é muito é assim, ele é muito inteligente, mas ele é mais a oralidade. E até o meu trabalho, até tudo, eu fiz de dislexia porque eu queria estudar mais o meu filho pra mim (*sic*) poder compreendê-lo melhor né?
(446) Profª S: Aí o L. eu usava o material que eu usava no, pro F. usava com ele, e funcionava. Por quê? Porque ele fazia Kumon. Vocês conhecem o Kumon?
(447) Profª B: Arãm.
(448) P2: É de matemática né?
(449) P3: Tem português também. Tem até Inglês.
(450) Profª B: O português é muito bom.
(451) Profª S: Tem inglês. É muito bom o português porque eles expande (*sic*) pequenos textos e você vai dando o contexto assim na observação. Que nem as Psicólogas fazem né para observar. E quando eu levei ele no lugar que era também, que chama-se RDA, o R é até ao contrário assim no lugar né. Ele fez vários exames. Ele passou com os médicos que era Neurologista que foi um desses médicos que deu os Laudos pra ele né? E ele falou assim olha, ele também não enxerga 3D. Ele vai, ele foi no cinema...
(452) Profª B: O seu filho?
(453) Profª S: O meu filho. E eu esses dias...
(454) Profª B: ... Nossa. Isso eu não sabia que tinha essa relação também.
(455) Profª S: Ele não enxerga. Por quê? Porque não ele tinha o fundo, sabe? Ele não tinha. Não são todos. Mas, o meu F. ele tem problema com 3D. Se ele vai ao cinema não adianta pôr o óculos. E eu senti isso quando eu fiz a cirurgia que agora eu tenho problema mais assim né de visão e eu também fui assistir os *Smurfs* com os alunos e quando chegou lá que eu coloquei o óculos eu falei meu Deus, mas todo mundo falou que ficava tão nítido e eu não via. Aí eu tirei o óculos eu me senti bem. Mas com o óculos eu não via nada. Eu falei nossa. Então é assim que o F., meu filho né. Que o F. vê porque eu não vi. Eu falei nossa, todo mundo vendo, todo mundo achando sensacional. Eu achei, nossa, uma coisa tão embaçada, sabe. Com o óculos. Embaçada. E ele também é desse jeito. Então, com o L. pra mim (*sic*) alfabetizá-lo eu usei o mesmo método que era usado com disléxico né? (risos). Eu usei com ele e funcionou! Porque ele, hoje ele lê e escreve! (risos). E ele, eu sempre falava assim pra ele. Eu dava uma figura e eu falava assim L. eu quero que você me conta essa historinha aqui dessa figura que você está vendo. Aí ele falava, ele falava com detalhes. Tanto é que eu até falei no ano passado que ele escrevia uma cartinha para o chapeuzinho vermelho, o lobo tá atrás da árvore. Aí ele pôs assim na cartinha, é...eu vou trazer pra você ver. É, tá tudo lá. Ele pôs assim...
(456) P2: ... risos ...
(457) Profª S: ... cuidado chapeuzinho o lobo tá atrás da árvore, vai te pegar.
(458) Profª B: (risos).
(459) Profª S: Entendeu? Então, e detalhe (restante da fala inaudível).
(460) P2: E ele pagou mesmo os quatro mil dólares?

---

[9] SAPE – Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.

(461) Profª B: (risos)
(462) Profª S: Não. Ele me deu um abraço. Menina, olha valeu pelo ano inteiro, sabe?
(463) P3: Mas, S, e quando ele te viu? O quê, como é que ele...
(464) Profª S: ...Nossa, ele me abraçou tanto. Prôoo! (reproduzindo a fala do aluno).
(465) P2: Imagina que ele ó, ele cola o cartaz e ela chega logo na sequência.
(466) Profª S: Eu falei pra ele (risos). Eu falei assim, olha, acharam o cartaz e me falaram que ... eu tava (*sic*) com os cartazes na mão né? Aí eu falei, me falaram sobre, que você estava.
(467) P2: Imagina como que ele não se sentiu?
(468) Profª S: Eu falei assim: você estava me procurando? Aiii! Ele: Prôoo, estava te procurando (reproduz a fala do aluno com êxtase). Pergunta pra M, menina.
(469) P3: Ele tem quantos anos?
(470) Profª S: Nove. Mas, ele é bem gordinho, assim, sabe? Ele é bem obeso. Eu preciso trabalhar ele, a mãe dele (restante da fala inaudível). Mas, olha, ele foi um encanto. Ele não foi nada daquilo que me falaram. A princípio eu tava meia (*sic*) arredia com ele.
(471) Profª B: Que que falaram?
(472) P2: Que ele era agressivo.
(473) Profª S: Muito agressivo. Que ele é autista. Ele ia na Pestalozzi, tudo. E o clássico. Viu, e o clássico. Ainda tá na, no diagnóstico dele né?
(474) P3: Teve diagnóstico.
(475) Profª S: Teve. Clássico. Mas, atualmente ele faz. Eu tô achando agora por ele não estar comigo de manhã (restante da fala inaudível). Eu comecei nós dois, depois ele com mais um, fui aumentando o grau de sociabilidade dele porque ele precisava disso. Devido ao autismo dele. Só que ele não é um autista igual um (faz um gesto comparando com outra criança). (fala inaudível). Tem os movimentos. Ele era mais, ele era falante né. Ficava meio assim. Aí (fala inaudível). Ele fala que você é linda, que você é princesa. (fala inaudível). Você não dá nada né? Pega a gente pela simpatia. Ele faz coisas. (fala inaudível). Vamos dar presente pra ela? Porque eu costumo fazer com eles assim, sabe? Cartão de Natal. O que vocês gostariam de...aí a gente pega nas revistas. (fala inaudível). Então você tem a oportunidade, não de, mas de material. Mas, se eles queriam aí eu vou escrevendo embaixo o que que é. Então vou aproveitando para alfabetizar....
(476) Profª S: Tem coisas que funciona na prática. E funciona na alfabetização também. Com ele funcionou. Mas, é o que eu estou falando...
(477) P2: ... Mas, ele fez esse contexto fora de sala de aula (restante da fala inaudível).
(478) Profª S: Exatamente. Se você falar pra ele assim ó: faz um cartão pra M. Aí como ele já conhece ela também de muitos.... Aí ele vai lá, ele já sabe. Ele faz pergunta: que tamanho que a gente vai fazer? Aqui não tem tamanho. Eu não falei nada. Assim, ele vem pra aula normal e eu estava lá de manhã. Quando eu vi, o cartaz estava na minha mão. Olha, eu senti tanto prazer. Vocês não tem noção.
(479) P2: Esse é um material legal para colocar no banco. (A pesquisadora se referia ao banco de dados de fala e escrita do grupo de pesquisa).
(480) Profª S: A J. já é ao contrário. A J. não consegue atingir. Ela teve progresso como eu mostrei pra ele. Teve bastante progresso que ele vai ter oportunidade de ver o antes e o agora. Por isso que eu tô te falando. Mas eu acho que devido a hiperatividade dela, a falta de atenção. Ela fica assim sabe? Ela tem problema familiar também. Ela é criada só pela mãe. A mãe tem muito namorado, ela é muito aguçada. Então isso aí dificulta muito ela. Porque ela fica muito preocupada com outras coisas que ela tá vivendo coisa diferente do que com a própria escrita. Ele não, já é imaturo e ele vive na escrita. Então ele sabe ler muito bem. As palavras complexas. E foi tudo assim. Eu usei a mesma coisa. O mesmo jeito que eu fiz com o F. para alfabetizar ele, eu usei com ele. (Restante da fala inaudível)
(481) P2: Ela não foi capturada né? Ele já foi.
(482) Profª S: Ele não (restante da fala inaudível). Foi uma das coisas que eu vi que funcionava. Como (fala inaudível) .... porque eu também não posso generalizar e ver assim, nossa a classe inteira. Eu não tenho essa visão. Eu tenho a visão assim. Eu ensino igual pra todos, mas tem todo o individual de cada um. Cada dia é um dia.
(483) P3: É, foi essa diferença, qual é mesmo o nome dele?
(484) Profª S: L.
(485) P4: L.
(486) P3: Porque você recebe um laudo, diz que ele é agressivo, tem uma série de comprometimentos que talvez fosse implicar bastante na alfabetização e teve essa transferência com você. Ele vai te busca e pensando o que a Regina colocou hoje, que ela fala disso, desse desejo que o professor pode... passar para o aluno para que ele tenha o desejo pela leitura, pela escrita.
(487) P4: Pela escrita.
(488) P3: E a transferência que ele tem por você, nesse afeto, também é ...
(489) Profª S: É muito grande.
(490) P3: E também propõe com que ele vá e escreve pra outras coisas né?
(491) P4: Exatamente.
(492) P3: E não só dentro de sala de aula.
(493) Profª S: Exatamente.
(494) P3: Muito legal.
(495) Profª S: É que está faltando alguns pedaços também que é o pedaço melhor que eu achei.

(496) P3: Então traz pra P4. Você pode trazer?]
(497) P4: Eu consultei o Labor e é muito legal o jeito ...o laboratório do banco de dados de Minas Gerais. É muito legal. Eles colocaram até, vamos dizer assim. Eles colocaram a identificação de cada letra, de cada imagem que as crianças fizeram. As crianças escreviam. E no final colocavam um desenho que retratava a história.
(498) P2: Ah, muito legal isso.
(499) P4: Você passa, abre a tela toda, e no site ele sai todo, aparece do jeito que tá essa folha aqui. (Fala inaudível). Muito legal. Olha só a diferença que ela faz, que o L. faz à professora praticamente tem a ver com a necessidade que passa em casa. A professora acaba a dizer que a casa dela é muito ruidosa. A mãe é aquela que namora muito. Isso incômoda. Vê na professora uma mãe. Uma pessoa bem melhor que a mãe.
(500) Profª S: Não, no caso do Vinicius a família dele tá presente.
(501) P4: Opa, foi da outra menina?
(502) Profª S: Sim.
(503) Profª B: Mas, gente. Vocês estão vendo que em todas ela está rindo?
(504) Profª B: Eu não sou Psicóloga né?
(505) Profª A: Não vi. Eu reparei o nariz. Eu me liguei no nariz só.
(506) Profª B: É? Olha, não é bonitinho?
(507) Profª S: Eu não vi também a boca.
(508) P3: O que você falou do nariz?
(509) Profª A: No nariz. Tem uns que é diferente o traço do nariz.
(510) P4: E olha só, e faz diferente. Aqui talvez ele supõe que ela está angustiada, precisando de muito socorro, devia arrumar o cabelo gente, eu pago três mil.
(risos)
(511) P2: Até a noção dele ter colocado ali. Ele começou com mil, mas ó, não acho que vou botar dois. Vou botar três. Quero ver se com um milhão vocês não vão achar ela.
(512) Profª S: Não, e outra, a perspectiva dele colocar. Ele saiu colando.
(513) P4: Estratégico.
(514) P2: Nos lugares estratégicos, pra onde todo mundo ia.
(515) Profª A: Bebedouro.
(516) Profª S: Bebedouro, porta do banheiro. Quando pegaram ele, ele tava no refeitório, sabe, já. Já, tava pronto na diretoria e ainda estava com um monte na mão ainda.
(517) P4: E qual foi a reação da ...
(518) Profª S: Não, a...olha lá a gente não pode falar nada.
(519) P4: Ok.
(520) Profª S: É desde a diretora até o cachorrinho. Até os cachorros lá são inclusos.
(521) Profª B: Nossa, que sorte. Porque às vezes é tão difícil. Lá no CEU é uma escola muito grande, dois anos eu trabalho com SAAI. Tenho uma boa parceria com os professores né? Nessa semana eu ouvi uma coisa que me doeu tão dentro da alma de um professor que tá lá há um ano, dois anos já. Ele falou, tem um menino autista que tá começando agora. Ele dá umas fugidas às vezes da sala né? A gente tava pedindo colaboração para ajudar. Aí ele falou: ah, só falta agora né? Eu ficar correndo atrás de louquinho.
(522) Profª S: Ai.
(523) Profª B: Não é novidade, a inclusão, sabe? Não é!
(524) Profª S: E pro nosso governo a inclusão são todos. Todos eles são diferentes.
(525) Profª B: É. Não é só quem tem uma...
(526) Profª S: Todos. Não é ...
(527) Profª B: Só quem tem uma deficiência...
(528) Profª S: Deficiência intelectual e nem visual, são todos!
(529) Profª B: Você sabia que hoje é o dia né da pessoa com deficiência.
(530) Profª S: Hoje é, o dia internacional né?
(531) Profª S: Então, mas são todos. Mas, é nesse ponto, todo mundo acolhe. Este ano nós temos um quadro de professores que são, que vieram de outras escolas, então foi um pouco difícil esse ano. Tanto pra mim como pra todos, entendeu? Mas isso não justifica. É desde a direção até sabe.
(532) P2: É muito legal, porque quando é um conjunto, todo mundo articulado sempre dá certo. Quando é um só professor, ou então...
(533) Profª B: É.
(534) Profª S: Ó, eu estava de cadeira de rodas que eu falei né, na semana passada? O L. veio no dia da minha cadeira de roda que eu tinha machucado o pé e como tava muito, nossa meu pé tava desse tamanho. Ele me deu uma semana.
(535) Profª B: E ela continua trabalhando. Gente, eu...
(536) Profª S: ...sério, ele me deu uma semana. Mas, eu não podia. Então na segunda-feira eu até passei mais ou menos. Na terça-feira. Terça não, foi quarta-feira. Eu falei que tinha vindo já, que tinha ficado de cadeira de roda na terça eu não vim né, então foi na segunda.
(537) Profª B: Falou. Falou.
(538) Profª S: Aí eu tenho um menino cadeirante. De cadeira de roda. Tenho um que de muleta, muletinha que também é da inclusão. De muletinha. E tenho as meninas que são bem especiais. Você olha na cara e você sabe que é, entendeu? A N. é, o L. você nota na expressão dele. A expressão assim. E é daquele que se vai com tua cara, ótimo. Se não vai também não gosta não sabe? Já fala pra você que não gosta e ponto. Ele é bem sincero.

Então eu peguei e a H. e a M. falou assim: S, pega a cadeira de roda. Porque lá tem uma cadeira de roda né? Falei ah, então tá, vou sentar. Aí ó, a professora de cadeira de roda, o menino de cadeira de roda. Eles que me puxam, que vão me levando, sabe? Eles são super solidários. Esse negócio de falar que o outro aluno, porque tem um incluso, não sei o quê. A minha sala não nota.
(539) Profª B: Eles são muito sensíveis gente!
(540) Profª S: Não nota. Eles não notam.
(541) Profª B: Todas crianças são diferentes. Você às vezes não precisa falar. Eles percebem que tem alguma coisa diferente com você.
(542) Profª S: Percebe.
(543) Profª B: Você tenta poupá-lo de alguma forma. Eles percebem e fica um mais agitado...
(544) Profª S: ...Eu tava chorando de dor! Eles assim: “o que foi Prô?”
(545) Profª B: Eu não sei te explicar.
(546) Profª S: Aí, é como quem diz. Conta pra mim, sabe? Essas coisas assim?
(547) Profª B: Ou de chegar mais perto. De ficar mais perto de você. É uma coisa muito bonita.
(548) Profª S: Eu gosto! Tá no sangue.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: *O fracasso escolar no discurso do professor.*

Você está convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral analisar o fracasso escolar no discurso dos professores de educação básica. A pesquisa será realizada pela mestranda Manoela de Souza Silva Piccirilli, com a orientação da professora Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia. Caso aceite participar, pedimos que leia as informações abaixo sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa, pois é preciso que você dê o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

A pesquisa será realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo durante os encontros semanais do grupo de pesquisa A Alfabetização e seus Avatares. Os encontros acontecerão às terças-feiras com duração de uma hora. Os dados discursivos dos encontros serão coletados por um gravador de voz e, posteriormente, transcritos de forma literal. Será preservado o anonimato dos sujeitos da pesquisa que deverá permitir a gravação dos seus dizeres em áudio. Após a transcrição literal serão recortados alguns fragmentos discursivos que apresentem dizeres sobre a temática do fracasso escolar e seus desdobramentos, sobre os quais incidirá a análise do material coletado.

Os procedimentos utilizados nessa pesquisa não causarão dano ao participante quanto à sua integridade física ou problemas de qualquer natureza. O participante é isento de todo e qualquer tipo de gastos com a pesquisa. Com a participação na pesquisa o sujeito poderá ser beneficiado com os resultados para a construção de novos olhares quanto ao processo de alfabetização e para os alunos; mudanças no entendimento do que constitui a relação ensino-aprendizagem, bem como dos desafios que a criança impõe ao professor alfabetizador.

É importante que você esteja ciente de que sua participação neste estudo é de caráter voluntário e que você pode recusar-se a participar desta. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento.
Caso você tenha mais perguntas sobre este trabalho, favor ligar para a pesquisadora responsável no número abaixo.

Nome:
Telefone:

Atenciosamente,

Declaração de Consentimento:

Li as informações apresentadas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado (a) sobre os métodos, riscos e benefícios da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar desta pesquisa.

_____
Nome do Participante (em letra de forma)

_____ _____
Assinatura do participante legal Data

Atesto que explicamos cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os riscos e benefícios da participação do mesmo, junto ao participante. Acreditamos que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ ela compreendeu essa explicação.

_____ _____
Assinatura do Pesquisador responsável Data

Manoela de Souza Silva Piccirilli
CPF: 282.770.778-07
RG: 30.861.844-0

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O fracasso escolar no discurso do professor
Pesquisador: Manoela Piccirilli
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 18771713.8.0000.5482
Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 528.821
Data da Relatoria: 14/10/2013

Apresentação do Projeto:
Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia (PEPG em FONO), vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FACHS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
Projeto de pesquisa de autoria de Manoela de Souza Silva Piccirilli, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire
A proposta visa "(...) escutar diretamente professores participantes de um projeto e analisar o seu discurso sobre o fracasso escolar. Poder-se-ia optar por analisar o
discurso das pesquisas nesse campo, porém é preciso adentrar no cotidiano dos sujeitos que enfrentam todos os dias as peculiaridades da Educação para encontrar no material de seu discurso o sentido produzido."

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Geral:
Analisar o fracasso escolar tal é como tematizado no discurso dos professores de educação básica participantes da pesquisa A Alfabetização e seus Avatares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
A proposta não prevê riscos aos sujeitos participantes.
Quanto aos benefícios, menciona que há expectativa de benefícios diretos e indiretos,

considerando a relevância acadêmica e social deste estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e muito bem fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica bem definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e, portanto, válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS n° 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

a) desenvolver o projeto conforme delineado;
b) elaborar e apresentar o relatório final;
c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 12 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br