

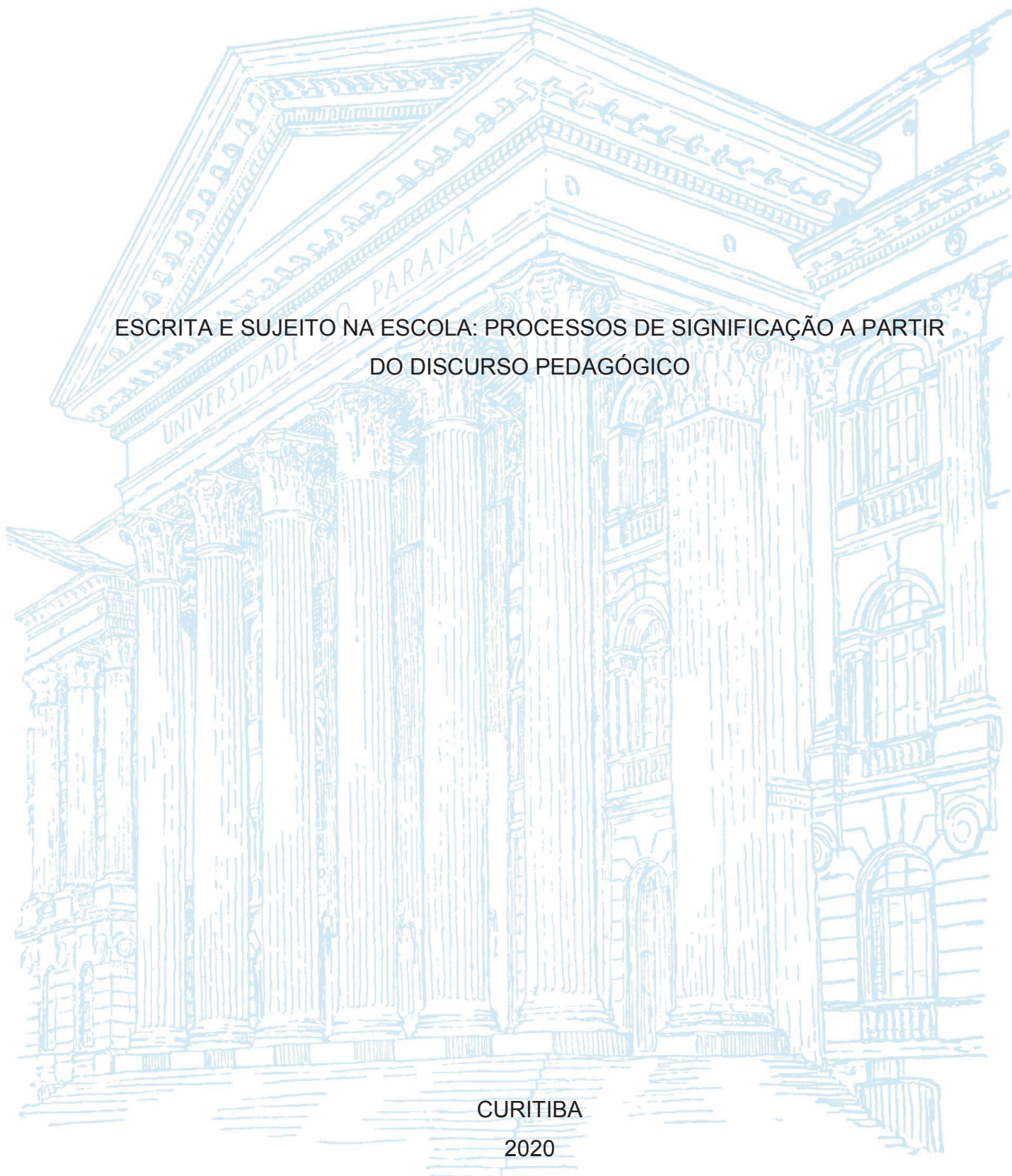
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL

ESCRITA E SUJEITO NA ESCOLA: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR  
DO DISCURSO PEDAGÓGICO

CURITIBA

2020



ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL

ESCRITA E SUJEITO NA ESCOLA: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR  
DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Natal, Rosyane Mayre Pimenta

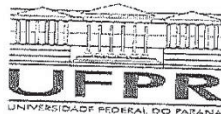
Escrita e sujeito na escola : processos de significação a partir do discurso pedagógico. / Rosyane Mayre Pimenta Natal. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

1. Análise do discurso - Escrita. 2. Fracasso escolar. 3. Sujeito. 4. Línguas.  
I. Rasia, Gesualda dos Santos, 1965 -. II. Título.

CDD – 410



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL** intitulada: **Escrita e sujeito na escola: processos de significação a partir do discurso pedagógico**, que após terem inquirido a autora e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação do rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colégio, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Fevereiro de 2020.

GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA  
Presidente da Banca Examinadora

ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

TERESA CRISTINA WACHOWICZ  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

SOLANGE MARIA LEDA GALLO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA)

MARIA CLECI VENTURINI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

ATA Nº960

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE DOUTOR EM LETRAS**

No dia sete de fevereiro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **ROSYANE MAYRE PIMENTA NATAL**, intitulada: **Escrita e sujeito na escola: processos de significação a partir do discurso pedagógico**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ), TERESA CRISTINA WACHOWICZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), SOLANGE MARIA LEDA GALLO (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA), MARIA CLECI VENTURINI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela aprovação. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 07 de Fevereiro de 2020.

GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA  
Presidente da Banca Examinadora

ANA PAULA BERBERIAN VIEIRA DA SILVA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

TERESA CRISTINA WACHOWICZ  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

SOLANGE MARIA LEDA GALLO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA)

MARIA CLECI VENTURINI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, que foi orientadora presente e ativa durante os quatro anos em que estive em processo de doutoramento. Sempre demonstrou muito cuidado nas correções e estabeleceu possibilidades de diálogos muito fecundos. Foi muito generosa nos processos de orientação e depositou confiança na construção desta tese. Para além disso, foi professora admirável, pessoa sensível e amiga carinhosa.

Agradeço às professoras da banca, Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Paula Berberian, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cleri Venturini, Prof<sup>a</sup>. Dra. Solange Maria Leda Gallo e Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Cristina Wachowicz, por todas as contribuições e disponibilidade em dialogar comigo através da leitura desta tese.

Agradeço aos docentes, discentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, em especial aqueles com quem tive a oportunidade de dialogar de forma muito produtiva através das disciplinas cursadas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso, pela constituição de um valioso espaço de crescimento e aprofundamento teórico.

*[...] Você deve aprender a baixar a cabeça  
E dizer sempre 'muito obrigado'  
São palavras que ainda te deixam dizer  
Por sem homem bem disciplinado  
Deve, pois, só fazer pelo bem da nação  
Tudo aquilo que for ordenado  
Pra ganhar um fuscão no juízo final  
E diploma de bem comportado [...]  
(Comportamento geral, Gonzaguinha, 1972)*

## RESUMO

Esta pesquisa filia-se à Análise de Discurso de linha francesa, trabalhando especificamente com análise de discursos inscritos na formação discursiva do discurso pedagógico, a saber: o discurso do sujeito-professor. O principal objetivo foi compreender como as noções de sujeito, língua e história se articulam, no interior do discurso pedagógico, com os processos de patologização. Como objetivo específico, busca-se verificar como a constituição dos sentidos em relação ao sujeito-aluno e sua linguagem oral/escrita dão forma e reafirmam a forma-histórica capitalista. Para tanto, mobiliza-se o aparato teórico da Análise de Discurso, principalmente as noções de formação discursiva, condições de produção, formações imaginárias, interdiscurso, sujeito, forma-sujeito e autoria. De forma geral, mobiliza-se as noções de Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado, conforme Althusser (1999, 1974). Todas estas noções são articuladas à temática mais específica desta pesquisa, constituindo uma fundamentação teórica que trata do fracasso escolar. A coleta de dados foi realizada através de entrevista gravada e posteriormente transcrita. O gesto de análise ocorreu a partir de questões mais abrangentes, a saber: sujeito, língua e história no discurso pedagógico. A partir da análise discute-se que os sentidos da patologização do aluno e de sua condição social, da disciplinarização da e pela língua, do afastamento da crítica ao sistema e da não implicação de si (sujeito-professor), mostraram regularidades que dizem de uma mesma coisa: o funcionamento de uma formação ideológica no interior de uma instituição que prepara os indivíduos para ocupar determinados lugares no sistema de produção, inculcando o senso comum e naturalizando a presença de uma classe dominante e uma dominada. A forma-sujeito escolar constitui-se num espaço em que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia faz intervir a noção de que uns estão em desvantagem em relação aos outros, e que isso ocorre por diversos motivos ligados ao próprio sujeito, ao seu corpo patologizado, nunca devido às falhas do Estado. Assim, o sujeito-aluno vai se inscrevendo neste discurso de forma a nunca se tornar autor. O discurso pedagógico produz sentidos discriminatórios, resultado de um “resto” que constituiu a escolarização através de práticas higienistas, medicalizadas, normativas e colonizadoras.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Análise de Discurso. Fracasso escolar. Patologização do aluno. Medicalização escolar.



## ABSTRACT

This research is affiliated with Discourse Analysis of the French line, working specifically with discourse analysis inscribed in the discursive formation of pedagogical discourse, namely: the discourse of the subject-teacher. The main objective was to understand how the notions of subject, language and history are articulated, within the pedagogical discourse, with the pathologization processes. As a specific objective, we seek to verify how the constitution of the senses in relation to the student-subject and their oral / written language shape and reaffirm the capitalist historical form. Therefore, the theoretical apparatus of Discourse Analysis is mobilized, mainly the notions of discursive formation, production conditions, imaginary formations, interdiscourse, subject, subject-form and authorship. In general, the notions of Ideology and State Ideological Apparatus are mobilized, according to Althusser (1999, 1974). All of these notions are linked to the more specific theme of this research, constituting a theoretical foundation that deals with school failure. Data collection was carried out through recorded interviews and later transcribed. The gesture of analysis occurred from broader questions, namely: subject, language and history in the pedagogical discourse.

From the analysis it is discussed that the meanings of the pathologization of the student and his social condition, the disciplining of and by language, the removal of criticism from the system and the non-implication of himself (subject-teacher), showed patterns that say of the same thing: the functioning of an ideological formation within an institution that prepares individuals to occupy certain places in the production system, inculcating common sense and naturalizing the presence of a dominant and a dominated class. The school subject-form constitutes a space in which the interpellation of the individual into a subject by ideology intervenes with the notion that some are at a disadvantage in relation to the others, and that this occurs for several reasons linked to the subject itself, to his body pathologized, never due to State failures. Thus, the student-subject is involved in this discourse in order to never become an author. The pedagogical discourse produces discriminatory meanings, the result of a "rest" that constituted schooling through hygienist, medicalized, normative and colonizing practices.

Keywords: Pedagogical discourse. Discourse Analysis. School failure. Pathologization of the student. School medicalization.

## LISTA DE SIGLAS

AD	- Análise de Discurso
AIE	- Aparelho Ideológico de Estado
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
DP	- Discurso Pedagógico
FD	- Formação Discursiva
FI	- Formação Ideológica
FS	- Formação Social
SD	- Sequência Discursiva

## APRESENTAÇÃO

No início do processo de doutoramento, eu tinha a intenção de trabalhar, especificamente, com a relação fala/escrita a partir de uma perspectiva discursiva. Esse interesse era decorrente não só do trabalho desenvolvido no mestrado, como da minha atuação clínica, como fonoaudióloga. Meu contato com a Análise de Discurso francesa (AD) era, ainda, inicial. Aos poucos a questão da patologização foi ganhando espaço em minhas reflexões, ao mesmo tempo que me aprofundava nas leituras em AD. Isso também se deu devido a minha posição enquanto fonoaudióloga, na lida diária com questões relacionadas à linguagem oral e escrita. Esta posição era de incômodo, tanto pela forma como se dá a clínica de linguagem no âmbito da Fonoaudiologia, como pela forma como a escola (re)produz encaminhamentos aos serviços de saúde.

Todos os dias recebo crianças e seus familiares que, ou reproduzem oralmente o que a pedagoga da escola lhes diz, ou trazem por escrito a seguinte queixa/relato: “Ele escreve como fala!”. Eu percebia que esse discurso se repetia tantas vezes não só pela forma como a escola entende e trabalha a linguagem escrita com seus alunos<sup>1</sup>, mas também pela necessidade de encontrar, no serviço de saúde, um esclarecimento acerca do motivo para a insistência dos erros na escrita. Os erros de que falo aqui são aqueles identificados como erros de ortografia e que, a partir da minha percepção, eram compreendidos por parte da escola como sinal de que a criança precisava de intervenção clínica, possivelmente por uma dificuldade em corresponder letras e sons.

Meu incômodo diante desta ideia é decorrente da forma como se deu minha formação enquanto fonoaudióloga, ainda na graduação. Lá eu tive contato com outra noção de ‘erro’. Assim, é preciso destacar que a noção de ‘erro ortográfico’ marcava, do meu ponto de vista, um distanciamento entre a minha conduta e a conduta da escola. Além disso, eu sentia dificuldade em promover reflexões de outra ordem e de questionar essas condutas. Eu entendia os erros ortográficos como algo que faz parte de um processo que não tem data (ou série) para terminar, pois são resultado do trabalho do próprio sujeito com a língua (e da língua com o sujeito) e suas convenções, relacionados, portanto, com uma familiaridade muito variável e até mesmo subjetiva.

---

<sup>1</sup> Aqui estou fazendo menção à ideia de que a escrita representa graficamente a sonoridade da linguagem oral.

Em outras palavras, entendo que os erros dizem da forma como a língua afeta os sujeitos e que esta afetação proporciona a intermitência entre acertos e erros. Neste sentido, nem 'erro' demonstra falta de conhecimento sobre a língua e nem 'acerto' demonstra conhecimento sobre a língua, isso porque a criança pode ser afetada pela língua de formas muito heterogêneas, não sendo possível tomar o produto (a escrita da criança) como expressão pura e simples de uma intencionalidade cognitiva. Por consequência, o erro não poderia ser entendido como manifestação de patologia. Entendo que esta é uma explicação resumida sobre a noção de 'erro' à qual me identifico enquanto fonoaudióloga, mas já é possível compreender que ela é permeada por um exercício crítico e constante a respeito de como a escrita da criança é tradicionalmente concebida.

Houve, então, a partir dos próprios processos de trabalho, a necessidade de uma aproximação com aquela que era considerada a escola mais "encaminhadora" da região. Quis aproveitar esta aproximação e a entrada facilitada na escola em questão para coletar dados para a pesquisa. A essas alturas, ainda no segundo ano de doutorado, não havia uma delimitação clara dos rumos da pesquisa. Havia apenas os resquícios da ideia de se trabalhar com a relação fala/escrita. Por este motivo, o roteiro de entrevista foi definido de forma genérica.

Pensar, no âmbito acadêmico, sobre a patologização excessiva que se manifesta diariamente no serviço de saúde se tornou uma forma de trabalhar minha própria angústia relacionada ao trabalho. Conforme ia acumulando leituras de autores filiados à AD e ao materialismo histórico, a forma de olhar para os dados mudou. Essas leituras se apresentaram como um verdadeiro convite para pensar a questão do sujeito enquanto interpelado ideologicamente e a pensar sobre a constituição dos discursos a partir da formação discursiva (FD) do discurso pedagógico (DP). Mas, o que, na Análise de Discurso, interessa a uma fonoaudióloga?

A demanda que chega ao fonoaudiólogo diz de uma linguagem que falta, uma linguagem que falha. Falta e falha para nós, inscritas no campo teórico da Análise de Discurso pecheutiana, são processos constituintes de toda linguagem humana e, por isso, nós as acolhemos, trabalhamos com elas. Esta visão é compartilhada por muitos fonoaudiólogos, mas não majoritariamente, na minha opinião. Aquilo que falta e falha na linguagem da criança e que chega ao fonoaudiólogo através de um encaminhamento escolar ou médico, frequentemente se estabelece de outra maneira. Trata-se da falta que precisa ser preenchida, da falha que precisa ser superada. Essas

ideias ganham força quando o fonoaudiólogo as acolhe por um viés organicista e atua clinicamente munido de técnicas e protocolos de diagnóstico e intervenção. Essas duas formas de pensar sobre a falta e a falha marcam uma diferença de postura do profissional diante da linguagem e do sujeito. Marcam, também, uma disputa de narrativas. Neste sentido, é importante dizer que não é qualquer fazer clínico fonoaudiológico que acolhe aquilo que falta e falha na linguagem da criança. Ao contrário, encontramos discursos que se constituem de formas muito diversas, tanto na Fonoaudiologia como na Educação. Há uma diversidade muito grande de ancoragem aos diversos saberes e filiações discursivas.

O arcabouço teórico-metodológico da AD permite colocar o discurso clínico em relação com a exterioridade. Discurso clínico, neste caso, inclui não só o fonoaudiológico, mas também o psicológico, o médico e até o pedagógico, devido sua forte filiação ao clínico, como veremos no decorrer do trabalho. Assim, produz um gesto não hegemônico na fonoaudiologia, que consiste em olhar para o discurso pedagógico enquanto ancorado em pressupostos clínicos e criticando esta ancoragem, tecendo relações com o histórico, o social e o ideológico. Na formação social capitalista os sujeitos tendem a individualizar o fracasso escolar e a fonoaudiologia participa dessa lógica ajudando a identificar os inaptos e explicar os motivos de suas inaptidões. Neste sentido, os diversos testes, protocolos e exames fonoaudiológicos propostos a partir de determinadas linhas teóricas não ajudam a explicar o fracasso do **sistema** escolar visando diminuir as desigualdades, mas sim justificar o porquê de nem todos terem um bom desempenho escolar, sustentando a crença da meritocracia.

Conforme explica Berberian (2001), o fazer fonoaudiológico no Brasil data das primeiras décadas do século XX e tinha como objetivo igualar a fala dos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos que compunham nossa sociedade. Desde sua origem no Brasil, a Fonoaudiologia trabalhou com a ideia de diferença enquanto algo ruim, refletindo o que ocorria em nossa sociedade, como fruto da ideologia dominante, onde a diversidade racial, cultural e linguística era vista como inimiga do progresso. Neste sentido, o fazer fonoaudiológico refletia aspectos do social, mas sua prática era individualista, tecnicista e organicista. Assim, é importante dizer que o efeito de sentido de individualização e de patologização do sujeito não são exclusividade do discurso pedagógico. As diversas áreas produziram tais discursos, constituindo-se mutuamente, como fruto da ordem dominante, e ecoam ainda hoje.



Se havia a necessidade de mudar a forma como as pessoas falavam em prol de uma homogeneização, algum profissional deveria assumir esta tarefa. Inicialmente, foram os professores que desempenharam este papel. Gradativamente, percebeu-se a necessidade de um profissional especializado e específico para lidar com as questões do “bem falar”. Assim, configurou-se a profissão de fonoaudiólogo. Desde o início, há a articulação entre fonoaudiologia, medicina e psicologia, mas a prática ainda era predominantemente escolar. A partir das décadas de 1940/1950, a atuação fonoaudiológica foi se voltando para o espaço clínico (BERBERIAN, 2001).

Como vemos, a Fonoaudiologia, ao mesmo tempo, faz parte e é fruto dos processos de individualização e patologização decorrentes do estabelecimento de uma sociedade desigual, dominada e colonizada. Marcar esta autocrítica aqui me pareceu importante não só para determinar minha posição diante destas questões, mas para dizer que este tema não é abordado de forma homogênea entre os fonoaudiólogos. Outro ponto é que, por ocasião do estabelecimento de um objeto de pesquisa, trabalho especificamente com o discurso pedagógico, mas tendo em mente que muito do que se discute aqui pode ser aplicado a outros discursos, a outras práticas. Isso é evidente quando pensamos que a Análise do Discurso olha para a ideologia e esta, por sua vez, não se limita a uma ou outra temática, mas é onipresente em todos os aspectos da vida. Assim, pude compreender que a dificuldade em ocupar um lugar não hegemônico diante das condutas médicas, pedagógicas e fonoaudiológicas tem a ver com “aquilo que sempre foi assim”, que se apresenta aos sujeitos como natural.

Esta pequena retomada sobre meu lugar de fonoaudióloga me pareceu necessária tendo em vista que, durante todo tempo que desenvolvi a pesquisa, busquei me inscrever em um lugar de analista de discurso. Foram os analistas de discurso, portanto, que estiveram imaginariamente presentes em meu processo de interlocução durante a maior parte do tempo. Creio que foi preciso produzir este deslocamento/afastamento de meu lugar de origem para poder reconstituí-lo de outra maneira. Esses serão, provavelmente, meus próximos passos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>MOBILIZANDO NOÇÕES EM ANÁLISE DE DISCURSO</b> .....	16
2.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A AD E O ESTABELECIMENTO DE SEU OBJETO .....	16
2.2	IDEOLOGIA E APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO .....	19
2.3	FORMAÇÃO DISCURSIVA .....	27
2.4	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO, MEMÓRIA DISCURSIVA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS .....	29
2.5	SUJEITO E FORMA-SUJEITO .....	34
2.6	ALGUMAS PALAVRAS SOBRE INTERPRETAÇÃO E AUTORIA .....	37
2.7	OS TIPOS DE DISCURSO .....	40
<b>3</b>	<b>UM TEMA A SER EXPLORADO: DISCURSO, SUJEITO E ESCOLA</b> .....	43
3.1	DISCURSO, TEXTO E SENTIDOS .....	43
3.2	ESCOLA: ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO .....	50
3.3	A ESCRITA NA ESCOLA .....	55
3.4	ORALIDADE E ESCRITA EM RELAÇÃO .....	64
3.5	LINGUAGEM ESCRITA E RELAÇÕES DE PODER .....	81
3.6	SINTOMA E FRACASSO ESCOLAR .....	91
3.7	OS SENTIDOS SOBRE ESCOLA NOS DOCUMENTOS PÚBLICOS .....	93
<b>4</b>	<b>NOS ENTREMEIOS DA TEORIA E DO MÉTODO</b> .....	100
4.1	DESCRIÇÃO DA COLETA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ENVOLVIDAS .....	102
4.1.2	O que se espera para cada ano do fundamental I e II? .....	106
4.2	GESTOS DE ANÁLISE .....	109
4.3	SUJEITO, LÍNGUA E HISTÓRIA NO DISCURSO PEDAGÓGICO .....	110
4.3.1	O sujeito-aluno como origem e causa do “fracasso escolar” .....	112
4.3.1.1	A contradição no contexto da aprendizagem .....	113
4.3.1.2	A patologização do aluno .....	118
4.3.1.3	A patologização da condição social .....	129
4.3.2	Uma língua disciplinada e a serviço da disciplinarização .....	135
4.3.2.1	A língua oral .....	136
4.3.2.2	A língua escrita .....	140
4.3.3	A indeterminação no discurso pedagógico e uma provocação: quem assume este leme? .....	147
<b>5</b>	<b>EFEITO DE FECHAMENTO</b> .....	154
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	169

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho, passo por noções e temáticas variadas, mas que se sobrepõem à medida que o objeto de pesquisa é um, o discurso pedagógico. Dentre as noções aqui trabalhadas, gostaria de destacar a de “formação discursiva do discurso pedagógico”. Ela funciona como a matriz dos sentidos que emergem no discurso do sujeito-professor. Uma das características desta FD é que ela produz retornos constantes a sentidos estabilizados, com funcionamento predominantemente parafrástico. Temos também que, os discursos filiados à FD do DP tendem à contenção da polissemia, ao afastamento da circulação de sentidos (ORLANDI, 2006).

Uma temática muito trabalhada é a do “fracasso escolar” que, nesta pesquisa, é entendido como o fracasso do “sistema escolar” e não como algo que adjetiva o aluno e seu desempenho, ainda que os sentidos circulantes na FD do DP levem a esta interpretação. Desta discussão decorrem outras que, articuladas ao dispositivo da AD, proporcionaram pensar sobre a elaboração dos saberes no interior da FD do DP.

Importante observar que este não é um estudo sobre a formação discursiva do discurso pedagógico de forma geral<sup>2</sup>, mas sobre o discurso pedagógico produzido por determinados sujeitos, em uma determinada escola, sobre determinados alunos e sob determinadas condições de produção. Com isso, quero dizer que não tendo à generalização de aspectos relativos à formação discursiva do discurso pedagógico, ainda que seja possível identificar efeitos de sentido que retornam constantemente nos discursos estudados nesta e em outras pesquisas, já que a FD funciona sempre como a matriz dos sentidos. Pretendo que as discussões aqui produzidas possam se somar às outras tantas já realizadas na mesma temática, porém reconhecendo a complexidade e a singularidade que carregam os sujeitos e os discursos presentes em cada pesquisa, inclusive nesta. Assim, durante o gesto de análise, minha atenção esteve voltada para o discurso que compõe o corpus e meu compromisso foi com a especificidade das condições de produção. Isso não significa, obviamente, que esta pesquisa não contribui para uma discussão a respeito de uma realidade social, pelo contrário, pois é olhando para as especificidades que podemos chegar ao concreto tal qual propõe o materialismo histórico e dialético.

---

<sup>2</sup> Não pretendo elaborar um “manual” da formação discursiva do discurso pedagógico com tudo que ela possa abarcar.

A este respeito, é importante dizer que o discurso pedagógico materializa a ideologia dominante de forma muito cristalizada. Isso ocorre porque a própria *práxis* pedagógica, ou educacional, muda a passos lentos apesar de todo discurso contra hegemônico já produzido. É possível identificar escolas diferenciadas, projetos pedagógicos que rompem com o padrão atual, atividades desenvolvidas dentro das escolas por professores que buscam este lugar não hegemônico. No entanto, são histórias isoladas, que viram notícia justamente por significar uma exceção. Apesar de todo conhecimento produzido na área da Educação e afins, não há uma mudança estrutural em curso. Enquanto isso, nós continuamos trabalhando na produção de um discurso contra hegemônico. Patto (2015) já comentava a respeito dessa circularidade quando publicou a primeira edição do livro “A produção do fracasso escolar”, em 1990. Um exemplo está em 1956, na fala de José Roberto Moreira durante a XII Conferência Nacional de Educação:

Fala-se em promover o desenvolvimento harmônico e integral do educando e implantam-se currículos caracterizados pela prescrição de disciplinas formais, transmissão de conhecimentos por simples técnicas mnemônicas, como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder a perguntas (...) Impõe-se, assim, aos professores posição falsa, por eles sentida perfeitamente, provocando-lhes ceticismo, impedindo-os de profissionalização consciente e honesta da função docente, formalizando-os, burocratizando-os no pior sentido (MOREIRA, 1956 citado por PATTO, 2015, p. 130).

Quando críticas tecidas ao processo educacional no ano de 1956 poderiam tranquilamente ser tecidas na atualidade, nos deparamos com a rigidez de todo um sistema educacional. Outro exemplo dado por Patto (2015) refere-se à chegada, no Brasil, das produções de Althusser e Bourdieu. Apesar de terem introduzido a possibilidade de pensar a educação a partir de uma crítica social, os trabalhos com esta inspiração permaneceram no âmbito acadêmico e poucos eram voltados para a discussão específica relacionada ao fracasso escolar. Em outras palavras, a questão da ideologização escolar enquanto manutenção das relações de produção já estabelecidas, foi pensada, na maioria dos casos, de forma separada da questão do fracasso escolar. Outra constatação da autora é a de que tanto as ideias filiadas a Althusser e Bourdieu quanto as filiadas à *teoria da carência cultural*<sup>3</sup>, encontravam espaço entre os profissionais envolvidos na área. Esta convivência teórica produziu

---

<sup>3</sup> Cf. Patto, 2015, p. 133.

distorções conceituais de tal modo que a questão da exploração como meio de manutenção das relações de produção não foi apreendida. Nas palavras da autora,

O objetivo não era, portanto, garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria (PATTO, 2015, p. 138).

Assim, foi preciso pensar a escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e, por sua vez, que os discursos produzidos em seu interior têm a propriedade de materializar a ideologia dominante. Nesta direção, tracei o objetivo principal de, a partir do corpus mobilizado, compreender como as noções de sujeito, língua e história se articulam com os processos de patologização no interior do discurso pedagógico. Como objetivo específico, busquei verificar como a constituição dos sentidos em relação ao sujeito-aluno e sua linguagem oral/escrita dão forma e reafirmam a forma-histórica capitalista.

O segundo capítulo deste trabalho é dedicado a uma breve apresentação de noções importantes, como as de ideologia, AIE, formação discursiva, condições de produção, formações imaginárias, sujeito, forma-sujeito, interpretação, autoria, dentre outras. No terceiro capítulo, procuro articular estas noções fundamentais da AD aos temas mais específicos da pesquisa. Assim, serão abordados temas relacionados à linguagem escrita, ao sujeito aluno, ao sujeito professor, à escola e à alfabetização. O objetivo desta articulação teórica é o de construir fundamentos para pensar as múltiplas discursividades que constituem a formação discursiva do discurso pedagógico. Procuro explorar as noções de texto e discurso, os sentidos da escola enquanto espaço de significação, a escrita enquanto prática escolar, a relação entre a oralidade e a escrita, a linguagem escrita enquanto instrumento de exercício de poder, o fracasso escolar enquanto discurso que constitui o sujeito-aluno e, ainda, os sentidos que circulam através de documentos públicos da área da educação.

O quarto capítulo é reservado à articulação entre teoria e método, buscando descrever as condições de produção, a coleta de dados e a forma como se dará o gesto de análise desta pesquisa. O gesto de análise também será apresentado no quarto capítulo e se desenrola a partir de noções mais abrangentes: sujeito, língua e história no discurso pedagógico. Foram organizados três recortes (sessões 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3) que se referem às regiões de sentido trabalhadas. As regiões de sentido



dizem de um direcionamento de temas, mas entendo que tudo está articulado às noções de sujeito, língua e história. Neste sentido, os recortes são apenas um gesto de organização metodológica.

Por fim, busco articular as regiões de sentido trabalhadas no gesto de análise aos processos de significação em relação ao sujeito-aluno e sua linguagem oral/escrita. Discuto, também, os modos pelos quais o sujeito do discurso pedagógico, a partir de sua forma-sujeito histórica, produz sentidos que corroboram com a manutenção dos modos de reprodução da desigualdade, característica essencial para o capitalismo.

## 2. MOBILIZANDO NOÇÕES EM ANÁLISE DE DISCURSO

Toda manifestação de linguagem é atravessada por questões subjetivas. Isto significa que um texto e seu sentido, por exemplo, não se faz apenas de uma materialidade linguística. Por estarmos inscritas no campo do discurso, ao olhar para a materialidade linguística, buscamos relações com o extralinguístico. Este extralinguístico a ser considerado é, em Análise de Discurso (AD) francesa, o ideológico, o social, a história e o próprio sujeito enquanto interpelado pela ideologia. Neste sentido, a AD não considera o discurso como simples transmissão de informação, mas sim como algo que coloca em relação os sujeitos e os sentidos. Em outras palavras, discurso é efeito de sentidos entre os sujeitos. O significado de um discurso será, então, constituído a partir das condições sócio-históricas em que foi proferido ou lido. Sendo assim, o sentido se dá sempre “em relação a” (ORLANDI, 2001). Para entender como se dá este trabalho do analista de discurso com o extralinguístico, devemos discorrer sobre alguns conceitos-chave da AD. Estes conceitos estão ligados entre si e se constituem uns em relação aos outros. Antes, apresento um breve histórico sobre a constituição da AD e seu objeto de estudo.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A AD E O ESTABELECIMENTO DE SEU OBJETO

Sem a pretensão, obviamente, de abarcar toda a historicidade da Análise de Discurso, Maldidier (2014) situa o início da disciplina a partir das pesquisas de Jean Dubois e Michel Pêcheux, mais especificamente do discurso de encerramento de Dubois no Colóquio de Lexicologia Política de Saint Cloud e do livro *Análise automática do discurso* (1969) de Michel Pêcheux. A autora situa a elaboração destas obras entre os anos de 1968 e 1970. Dubois e Pêcheux falam a partir de lugares diferentes (um linguista, o outro filósofo, respectivamente) e com objetivos diferentes, mas apresentam o marxismo e a reflexão política como ponto comum. Além disso, a expansão dos estudos linguísticos possibilitou a aproximação entre as pesquisas de Dubois e Pêcheux. Neste sentido, a AD nasce em uma época em que tanto a linguística como o marxismo se fortaleciam enquanto campos teóricos. No que se refere à reflexão política, a AD se constituiu enquanto possibilidade científica (na Linguística) para uma abordagem política. Além da aproximação que, segundo Maldidier, permite colocar os dois autores como fundadores da AD, há as diferenças.

Elas residem principalmente na forma de pensar a AD enquanto disciplina e na forma de mobilizar a exterioridade (de natureza histórica e com atravessamento de ordem psicanalítica). Dubois pensava a AD como um contínuo da lexicologia que possibilitava estudar os enunciados, mobilizando o social e o psicanalítico, articulando-os com o linguístico. Já Pêcheux, posicionava a AD enquanto disciplina que rompia com a prática que vinha sendo realizada até então nas ciências humanas. Na prática, isso ocorria através da articulação do objeto *discurso* às noções de sujeito e de ideologia que, por sua vez, estavam inscritas em uma concepção althusseriana. Para além destas diferenças, Malidier situa o trabalho dos dois autores como sendo fundadores da AD por pensarem a respeito do discurso enquanto objeto (que objeto é este?) e, ao mesmo tempo, enquanto análise (como analisar os discursos?). De fato, os autores apresentam proposições diferentes para estas questões, mas sem deixar de estar inscritos no campo da AD.

No que se refere aos métodos de análise, as duas AD tomaram o artigo “*Discourse Analysis*”, de Harris, traduzido para o francês em 1969, como referencial metodológico para a AD que eles vinham desenvolvendo. Segundo Malidier, para Dubois o método harrisiiano representou a possibilidade de trabalhar com as regularidades dos discursos. Já para Pêcheux, possibilitou olhar para os processos discursivos a partir da deslinearização. Mas as duas AD tomaram rumos diferentes no que se refere à relação com a teoria da enunciação (a partir de Jakobson e, na sequência, de Benveniste). Dubois aproxima-se mais da teoria da enunciação naquela época, e trabalha em seus escritos, de forma mais explícita, a relação de complementariedade entre enunciado e enunciação. Essa aproximação provocou problemas no que se refere à noção de sujeito. A partir de todo este quadro teórico, especialmente no que se refere aos riscos do subjetivismo, Pêcheux pensou a questão da enunciação a partir de uma teoria não subjetivista do sujeito.

Depois deste breve itinerário, Malidier fala sobre algumas especificidades da AD. A disciplina contava com a participação de pesquisadores da área da Linguística e das ciências sociais, além de historiadores marxistas. Muitos estavam interessados na face política que o debate a partir da AD proporcionava. Além disso, a AD se difundia através de relações pessoais entre os pesquisadores e a partir do reconhecimento político e ideológico entre eles. Esta “primeira AD” sofreu muitas críticas, de todos os lados, críticas estas que, segundo a autora, eram pertinentes, pois a AD apresentava seus limites relativos à época. Mesmo assim, a AD foi “um

acontecimento na história das práticas da linguística e na história dos questionamentos dos marxistas sobre a linguagem” (MALDIDIER, 2014, p. 28), isso porque a AD proporcionou aos linguistas pensar a língua em relação com a história, além de expandir os horizontes dos pesquisadores da filosofia marxista da linguagem.

Segundo Maldidier, a constituição da AD se deu sob condições que eram, paradoxalmente, sua força e sua fragilidade. Ao oferecer, ao mesmo tempo, um objeto e os métodos para se trabalhar este objeto, a AD “fechou” o corpus discursivo, produzindo uma certa homogeneidade. Por este motivo era preciso “descompactificá-la” (MALDIDIER, 2014, p. 29). A partir de 1975 a AD começa a se reconfigurar. Um dos fatores que favorece e influencia esta reconfiguração é o aumento dos estudos no campo da enunciação. Disso decorre que, segundo a autora, a AD foi banalizada, apesar de que os questionamentos produzidos no interior da disciplina nunca deixaram de surtir efeito: “qualquer que seja sua banalização, o termo DISCURSO permanece na França como objeto de enfrentamentos teóricos discursivos” (MALDIDIER, 2014, p. 30).

Em 1971, Pêcheux publica um texto explicando que, para se constituir como ciência, a Linguística teve que deixar de lado a questão do *sentido*. No entanto, os questionamentos relacionados ao sentido continuaram a existir e o dispositivo teórico que a Linguística dispunha (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) foi mobilizado de diversas formas, denotando a forma pela qual este dispositivo lidava com o que o autor considera como *exterior*, ou seja, as determinações sócio históricas. Neste sentido, a oposição língua/fala, importante para o estabelecimento da Linguística como ciência, já deixava em aberto a questão do sujeito falante, livre e, ao mesmo tempo, submetido ao sistema de coerções de um determinado meio social. Com isso, questões sobre a ideologia foram levadas em consideração das mais diversas formas, além de incluir outros objetos, além do texto (Pêcheux dá o exemplo da linguagem musical, da cinematográfica, etc), nas pesquisas em Linguística. Neste sentido, a Linguística passou a tomar como sua uma vasta gama de objetos dotados de significação. No entanto, para Pêcheux, isso veio acompanhado de uma “natureza impossível”.

Para caracterizar rapidamente a natureza impossível desta nova ciência das ciências, diremos que ela decorre da relação que é aqui estabelecida entre o dado concreto, empírico, extraído do que os anglo-saxões chamam de vida quotidiana, e os conceitos supostamente capazes de descrevê-lo (PÉCHEUX, 2011, p. 127).

Esta crítica não sustenta que o autor tenha assumido que a Linguística deve se limitar à sintaxe, mas enfatiza a necessidade de delimitar um objeto. Pêcheux fez isso partindo da ideia de que era necessário “se desvencilhar da problemática subjetivista centrada no indivíduo” (PÊCHEUX, 2011, p. 127) e focar no que o materialismo histórico possibilita a partir da noção de *relações sociais* (relações de classes, modo de produção dominante, práticas decorrentes destas relações, as instituições em que ocorrem estas práticas, os papéis desempenhados por cada sujeito nestas relações). Neste sentido, Pêcheux fala de uma teoria do discurso a partir do materialismo dialético. Isso sem assumir que tudo se passa na língua em decorrência da luta de classes, mas sim como “a base sobre a qual os processos se constroem” (PÊCHEUX, 2011, p. 128). Em outras palavras, Pêcheux não quis dizer que não existe língua fora da luta de classes, mas sim propôs pensar que a língua é o lugar em que a luta de classes se manifesta, sendo esse um recorte, um ponto de vista. Esse recorte fica claro quando o autor explica que o discurso pode ser produzido a partir de formações ideológicas variadas, mas tendo como base uma única língua.

A partir desse breve histórico, podemos perceber que a AD se constituiu como disciplina que articula diversas noções em seu interior. O conhecimento destas noções se faz necessário para compreender a forma pela qual elas são mobilizadas em uma pesquisa filiada à AD francesa.

## 2.2 IDEOLOGIA E APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

A AD articula língua, ideologia e sujeito, e esta articulação é feita nos entremeios da Linguística, da Filosofia e das Ciências Sociais. Mais especificamente, a AD articula conhecimentos da teoria da sintaxe e da enunciação, da teoria da ideologia e da teoria do discurso enquanto determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso acompanhado por uma noção de sujeito da psicanálise.

A designação “ideologia” foi criada por Destutt de Tracy, Cabanis e outros e, segundo Althusser (1999), significa “a teoria (-logia) da gênese das ideias (ideo-)”. É daí que surge o termo “ideólogos”. Estes termos foram retomados por Marx, mas passaram por deslocamentos de sentido. Isso porque Marx compreendeu que o entendimento de *ideologia* passa por uma prática que, no caso dele mesmo, é a da identificação às questões de esquerda e do comunismo, questões estas travadas



contra outras identificações também ideológicas, as da burguesia. Neste sentido, Marx reconhece que o que há é a luta ideológica de classes. Apesar de ter retomado a designação “ideologia” já em suas primeiras obras, não está presente, até certo ponto considerável de suas publicações, uma *teoria da ideologia em geral*, conforme explica Althusser.

Althusser (1990) explica que em *A ideologia alemã*, de Marx, consta a seguinte formulação: *a ideologia não tem história*. Isso porque a ideologia era concebida como *ilusão*, como tendo uma realidade totalmente exterior à própria ideologia, como algo que se concebe arbitrariamente, portanto, sem uma história própria. Nas palavras de Althusser, “em *A ideologia alemã*, a ideologia não tem história uma vez que sua história *lhe é exterior*, ou seja, sua existência situa-se onde existe a única história real, a dos indivíduos concretos, etc” (ALTHUSSER, 1999, p. 197). A dupla relação dos modos de produção e da luta de classes é determinada historicamente e esta determinação diz respeito a uma ideologia, mas não se realiza dentro dela, trata-se das ideologias em sentido geral.

Ocorre que, conforme propõe Althusser, uma teoria das ideologias (destaque para o plural) deve considerar a “história das formações sociais” (ALTHUSSER, 1999, p. 196), incluindo aí os modos de produção e as lutas de classes e é, justamente por isso, que uma teoria das ideologias *em geral* não seria viável se considerada a partir do proposto em *A ideologia alemã*. Althusser vai, então, propor que a ideologia não tem história por outros motivos.

Em primeiro lugar, a proposta é a de que as ideologias (destaque novamente para o plural) têm sim uma história própria que é determinada pela luta de classes. Em segundo lugar, a ideologia *em geral* não tem história porque ela funciona de modo a apagar sua realidade histórica da mesma forma que o inconsciente (no sentido freudiano). O autor traça um paralelo entre *o inconsciente é eterno* e *a ideologia não tem história*: “a ideologia é eterna, do mesmo modo que o inconsciente” (ALTHUSSER, 1999, p. 198) no sentido de que ambos transcendem qualquer história e se tornam onipresentes, eternos. Sendo assim, *ideologia* (no singular) designa a ideologia em geral, aquela que não tem história, que é onipresente, que é eterna em toda a história.

Mas, como a ideologia funciona? Como ela existe? Althusser propõe duas teses. Uma delas, para explicar a ideologia enquanto objeto representado e, a outra, para explicar a existência material da ideologia. No que se refere à representação, o

autor explica que os homens produzem uma representação indireta das suas condições de existência reais, indireta porque produzem, antes, uma representação de sua *relação* com as condições de existência reais. Toda representação ideológica vai acontecer a partir dessa relação imaginária dos homens com o mundo real. Neste sentido, as condições reais de existência dos homens dependem não somente das relações de produção, mas antes, de como os homens *representam* imaginariamente sua *relação* com estas relações de produção. O autor questiona, então:

por que motivo será necessariamente imaginária a representação formada pelos indivíduos de sua relação (individual) com as relações sociais que governam suas condições de existência e sua vida coletiva e individual? E qual é a natureza deste imaginário? (ALTHUSSER, 1999, p 205).

Estas questões nos levam à segunda tese, relacionada à existência material da ideologia: “uma ideologia existe sempre em um Aparelho Ideológico de Estado<sup>4</sup> [AIE] e em sua prática ou práticas. Essa existência é material” (ALTHUSSER, 1999, p. 206). Isso significa que, ao estabelecer uma representação imaginária de suas relações com o mundo, os homens dotam-se de uma consciência que resulta em seu comportamento e este comportamento é material, é prático. Em outras palavras, os homens executam certas práticas. Tais práticas se realizam nos AIE. O autor dá o exemplo do AIE religião: se acredita em Deus, vai à Missa, pois “acreditando nas ideias que sua consciência lhe inspira ou aceita livremente, deve ‘agir segundo suas ideias’, portanto, deve inscrever nos atos de sua prática material suas próprias ideias de sujeito livre” (ALTHUSSER, 1999, p. 207). As ideias na consciência do homem são, portanto, suas práticas materiais que, por sua vez, podem incluir um deslocamento para ir à missa, o ato de fazer o sinal da cruz, um discurso verbal externo ou interno, enfim, sob diversas formas de materialidade, conforme exemplifica o autor. O importante é compreender que os AIE *prescrevem práticas materiais*. É a partir destas duas teses que Althusser aborda um tema muito importante: a noção de sujeito.

Para Althusser, o modo de funcionamento da ideologia provoca o recrutamento de sujeitos. A este “recrutamento” chama-se “interpelação”. Vejamos algumas proposições importantes a este respeito e que têm a ver com o que o autor designa como “categoria de sujeito”.

---

<sup>4</sup> A noção de Aparelhos Ideológicos de Estado será trabalhada mais adiante.

Em primeiro lugar, Althusser propõe que “toda ideologia existe pelo sujeito e para os sujeitos” (ALTHUSSER, 1999, p. 210). Este sujeito é concreto, tem um corpo, e se torna sujeito por causa da interpelação, ao mesmo tempo que é por conta do sujeito que a ideologia existe e se propaga. Neste sentido, é a categoria de sujeito que constitui toda ideologia, independente da determinação e do momento histórico (lembrando que a ideologia não tem história), e é também a ideologia que desempenha a função de nos constituir em sujeitos. O que Althusser propõe, portanto, é que a ideologia funciona neste “jogo de dupla constituição” (ALTHUSSER, 1999, p. 210).

Em segundo lugar, esta constituição ocorre sob o efeito da evidência, conforme explica Althusser. É óbvio que somos sujeitos. Esta obviedade é similar ao efeito de transparência presente na linguagem (como por exemplo, quando concebemos que uma palavra designa uma coisa) e é ela mesma um efeito da ideologia. Nas palavras do autor, a evidência é “o efeito ideológico elementar” (ALTHUSSER, 1999, p. 211). Este efeito de evidência também poderia ser descrito como aquilo que reconhecemos como “a verdade”. Este reconhecimento nada tem a ver com a verdade de fato, mas sim com o “reconhecimento ideológico”. Os sujeitos reconhecem e se identificam com “uma verdade” ou “alguma verdade”. Uma característica importante deste processo de identificação é que ele se nega, ou seja, os sujeitos acreditam estar “fora” da ordem da ideologia, sendo este um efeito da própria ideologia.

Se o processo de identificação ocorre pela ideologia e os sujeitos se constituem na ideologia, naquilo que Althusser chamou de “jogo de dupla constituição”, é possível trazer outra proposição de Althusser, como decorrência do que já expusemos até aqui: “você e eu somos sempre-já sujeitos” (ALTHUSSER, 1999, p. 211), pois estamos imersos neste jogo incessante da dupla constituição. Podemos resumir estas proposições através da seguinte fórmula: “toda ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos por meio do funcionamento da categoria de sujeito” (ALTHUSSER, 1999, p. 212).

Fica claro que, quando pensamos a ideologia, estamos pensando também o sujeito enquanto inserido na história e afetado pelo político. Como vivemos em sociedade, a ideologia funciona na alteridade (o outro, os outros discursos), mas, ao mesmo tempo em que funciona na alteridade, produz um efeito de apagamento, produzindo a ilusão do sujeito como origem dos sentidos. Assim, o próprio modo de

funcionamento ideológico se dá de forma a camuflar seu funcionamento. Já o inconsciente funciona de modo a apagar sua própria existência e produzir um efeito de sujeito totalmente autônomo. No entanto, o inconsciente é estruturado na alteridade e passa a constituir o sujeito. Por isso, o inconsciente é o Outro (voz que fala dentro de nós). Ideologia e inconsciente funcionam, portanto, de forma a dissimular sua própria existência, como já comentado anteriormente. Nas palavras de Orlandi (2017, p. 24), “é no funcionamento do interdiscurso que podemos encontrar uma forma de pensar a conjunção entre ideologia e inconsciente”, isso porque “no interdiscurso há o Outro, exterioridade constitutiva”. Outra aproximação pode ser feita: é pelo funcionamento do inconsciente que surge a falha. Esta, por sua vez, se manifesta através da *materialidade linguística* e permite uma aproximação entre linguística e psicanálise. A ideologia também abre para a possibilidade de falhas, equívocos, e sua manifestação é considerada a partir da historicidade e, em AD, esta manifestação é considerada como *materialidade discursiva*<sup>5</sup>, inserida em um funcionamento discursivo. Por conta destas aproximações entre ideologia e inconsciente, é que podemos considerar a ideologia enquanto “interpretação de sentido em direção determinada pela relação da linguagem com a historicidade, matéria da contradição e do equívoco, em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 2017, p. 26).

Neste sentido, a ideologia pode ser pensada não como sinônimo de alienação, ou como algo falso que se instala na consciência do sujeito, mas sim como algo intrínseco e constitutivo de todos os discursos e de todas as práticas sociais. O próprio entendimento e discursivização da ideologia enquanto sinônimo de alienação (no sentido negativo do termo) já demonstra um posicionamento ideológico. Em outras palavras, negar a existência da ideologia em seu próprio ser acaba por marcar uma posição tão ideológica como qualquer outra.

O funcionamento ideológico sustenta o modo de funcionamento da *formação social* (FS) que irá designar a existência concreta da sociedade. Uma formação social se estrutura a partir dos diferentes modos de produção e da historicidade que marca

---

<sup>5</sup> Do encontro entre a história, a língua e o inconsciente, resulta heterogeneidades, o que justifica dizer que a AD ocupa uma posição de entremeio, ou seja, “nem psicanálise, nem linguística, nem história, tampouco a soma delas” (ORLANDI, 2016, p. 9). Isso porque a questão proposta pela AD não está presente nas outras áreas, é uma questão que nasce nesse exercício de entremeio. Isso significa que as materialidades discursivas são compostas a partir de um real da língua, um real da história e um real do inconsciente. A materialidade discursiva é rodeada, portanto, de questões heterogêneas (CONEIN, et.al., 2016, p. 17).

uma época, por exemplo, a formação social feudal, a formação social escravista, ou ainda, a formação social capitalista. O que determina a ruptura de uma formação social e a estruturação de uma nova são os modos de produção dominantes. Em outras palavras, uma formação social, e não individual, é constituída no momento histórico em que ocorre e pela relação entre as classes que a compõem, por meio do modo de produção que a domina. Esta relação de luta de classes é uma relação hierárquica, de dominação, de antagonismo ou de aliança, e resulta em posicionamentos políticos e ideológicos (ALTHUSSER, 1999). Assim, a formação social ocorre a partir de uma força ideológica, durante um momento histórico, e é o que possibilita, dentro do dispositivo teórico da AD, pensar as posições ocupadas pelos sujeitos e, a partir disso, as condições de produção discursivas.

A formação social tem uma conjuntura ideológica determinada e, dentro desta conjuntura, há um outro tipo de formação, a *formação ideológica* (FI). Uma FI é composta por um conjunto de práticas e de representações que têm relação com a luta de classes, que, por sua vez, é ideológica (HAROCHE, PÊCHEUX e HENRY, 2007). Uma FI pode entrar em conflito com outra a depender dos sentidos por elas sustentados. Em outras palavras, formações ideológicas são as formas como o sujeito se relaciona com a ideologia, isso significa que, conforme Pêcheux e Fuchs (p. 164, 2010), a “lei constitutiva da *ideologia* nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de *formações ideológicas*”.

A partir de Althusser vimos que a ideologia funciona de forma simples e complexa ao mesmo tempo. Simples porque basta o “submetimento” para que sejamos sempre-já sujeitos. Complexa porque, apesar de regidos pela unidade da ideologia de Estado, nós estamos submetidos a várias ideologias, a partir dos vários Aparelhos Ideológicos de Estado, o que pode causar “conflito de deveres” (p. 221). E o que garante este funcionamento, simples e complexo, é o próprio funcionamento das relações de produção que ocorre no interior dos AIE.

Althusser (1974) afirma que existem mecanismos de perpetuação e de manutenção de poder da classe dominante. Estes mecanismos podem ser executados pelo próprio Estado, através de suas instituições (governo, forças armadas, polícia, tribunais, prisões, etc), configurando-se como “aparelhos repressores”, e também através de outras instituições, como escolas, religião, meios de comunicação, configurando-se como “aparelhos ideológicos”.



A diferença fundamental entre os aparelhos repressores e os ideológicos está no fato de que os primeiros funcionam através da repressão, no sentido de violência física, direta ou indireta, legal ou ilegal, mas têm a ideologia sempre como pano de fundo. Já os segundos funcionam principalmente através da ideologia, mas podem agir de forma repressora de modo secundário. Através do próprio funcionamento ideológico, o aspecto repressivo está “apagado”, ou seja, não se mostra como evidente, podendo assim se perpetuar com maior facilidade. As instituições ou organizações identificadas como AIE constituem um sistema que se relaciona com um todo complexo. Essas instituições não se restringem às práticas materiais ideológicas, mas também se ancoram em práticas identificadas como não ideológicas. O AIE Escolar, por exemplo, realiza uma prática ideológica através da apresentação do conhecimento que, por sua vez, não se reduz a essa ideologia (ALTHUSSER, 1999, p. 104). Nas palavras do autor,

Um Aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte” (ALTHUSSER, 1999, P. 104).

Conforme mencionado acima, os AIE não utilizam a violência física, mas sim um outro tipo de violência, a exercida através de práticas ideológicas (regras de uma religião, regras da escola... as pessoas se submetem a tais regras). Eles funcionam de forma aparentemente autônoma do Estado (nem todas as escolas são públicas), mesmo assim fazem parte dos AIE. Por estarmos tratando, nesta pesquisa, do discurso pedagógico (DP), manteremos o foco sobre o funcionamento do AIE escolar.

A ideologia se realiza nas instituições correspondentes, ou seja, nos AIE. Neste sentido, “a prática escolar produz formas particulares que podem ser designadas pela ‘ideologia escolar’” (ALTHUSSER, 1999, p. 109). Com isso o autor que dizer que há uma Ideologia Primária, que tem seus elementos determinados pela ideologia de Estado e se realizam nos AIE, e há uma Ideologia Secundária, subordinada à primeira, que é produzida no interior dos AIE (ALTHUSSER, 1999, p. 110). A Ideologia Secundária é subordinada à Primária porque “são produzidas por uma conjunção de causas complexas nas quais figuram, ao lado da prática em

questão, o efeito de outras ideologias exteriores, de outras práticas exteriores – e, em última instância, por mais dissimuladas que se encontrem, os efeitos mesmo longínquos, na realidade, muito próximos, da luta de classes” (ALTHUSSER, 1999, p. 110). Por este motivo, para compreender o AIE escolar e sua subformação ideológica, devemos compreender quais são e como funcionam as formações ideológicas do Estado.

Antes da sociedade tornar-se essencialmente capitalista, o AIE dominante era a igreja. Após a Revolução Francesa, a burguesia foi gradativamente se fortalecendo e buscando formas de garantir sua hegemonia política e ideológica com objetivo de perpetuar as relações de produção capitalistas. Com isso, Althusser propõe a tese de que o AIE que foi colocado como dominante nas sociedades em que o capitalismo estava bem estabelecido foi o AIE escolar. O par igreja-família teria sido substituído pelo par escola-família. O AIE escolar, tal qual todos os AIE, funciona de modo a reproduzir as relações de produção vigentes no capitalismo. Cada AIE faz isso de uma maneira que lhe é própria, e o AIE escolar faz isso de uma forma silenciosa. A criança, desde muito cedo, é submetida a anos e anos de exposição a um “savoir-faire” que é totalmente revestido ideologicamente. Esse savoir-faire prepara as crianças para o trabalho, que pode ser de toda ordem, mas não para qualquer criança. É pelo funcionamento ideológico que os lugares sociais serão “obviamente” ocupados por cada criança: uns serão explorados, outros serão agentes da exploração. Nas palavras de Althusser:

Ora, é pela aprendizagem do que se reduz, no final das contas, a alguns “savoir-faire” definidos, revestidos pela inculcação maciça da ideologia da classe dominante que são, por excelência, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Antecipo, aqui, em relação às demonstrações que forneceremos, proximamente, dizendo que os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista estão, naturalmente, encobertos e dissimulados por *uma ideologia da Escola que reina à escala universal*, já que se trata de uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (...) (p. 169).

Em outras palavras, na escola aprende-se alguns conteúdos (escrita, números, geografia, literatura...), mas também aprende-se regras (de convivência, de boas maneiras, de moral...) as quais todo sujeito precisará conhecer e praticar para garantir a reprodução das condições de produção. Neste sentido, a escola busca garantir a existência da submissão dos operários à ideologia dominante e a existência

da submissão dos agentes da exploração a esta mesma ideologia dominante, cada um desempenhando seu papel. E a escola desempenha esse papel tão bem justamente por conseguir passar a ilusão de neutralidade, de ausência de ideologia, de laicidade. Mais adiante, no capítulo seguinte, através da abordagem de temas mais específicos relacionados à escola e suas práticas, ficará mais claro como funciona este AIE escolar. Antes, prosseguiremos com as noções fundamentais da AD.

### 2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA

Com o que foi exposto até aqui, pudemos entender sucintamente a noção de Ideologia, de Aparelhos Ideológicos de Estado e de Formação Ideológica (FI). Podemos agora pensar em outra noção também muito importante em AD: a noção de Formação Discursiva (FD).

Uma FI comporta uma ou várias FDs. Tais FDs são interligadas e determinam o que pode e deve ser dito a partir da posição ocupada pelo sujeito do discurso no interior de uma FI. Isso significa que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes se pertencer a FDs distintas (HAROCHE, PÊCHEUX e HENRY, 2007).

Foucault (2008)<sup>6</sup> define algumas regras de formação discursiva dizendo que os discursos vão ser compostos a partir de um sistema de relações entre os conceitos, tipos de enunciado, objetos e estratégias. A partir deste sistema de relações torna-se possível encontrar regularidades nos discursos que, inicialmente, tendem à dispersão. Em outras palavras, os discursos sempre vão remeter a uma determinada FD. Com estas ideias, Foucault proporciona pensar o discurso a partir de questões sócio-históricas, o que é feito por Michel Pêcheux, como veremos adiante.

Pêcheux (2014) vai trabalhar essa noção de Foucault, a de formação discursiva, submetendo-a a saberes advindos do marxismo, principalmente aqueles relacionados à superestrutura ideológica dos modos de produção dominantes. Mais especificamente, Pêcheux vai articular as noções de Foucault à noção de ideologia desenvolvida por Althusser para desenvolver uma teoria materialista do discurso. Em outras palavras, Pêcheux produz deslocamentos na noção de formação discursiva de Foucault a partir do momento em que articula esta noção à noção de ideologia. A ideologia é entendida, em Pêcheux, como um dos princípios organizadores da FD,

---

<sup>6</sup> Utilizo a 7ª edição, da Editora Forense Universitária, sendo que o primeiro ano de publicação desta obra é 1969 (Éditions Gallimard).

juntamente com a noção de sujeito. Neste sentido, a FD expressa o que pode e deve ser dito a partir de determinada conjuntura ideológica, como já comentado.

Outro deslocamento produzido por Pêcheux está na consideração das FDs enquanto porosas, heterogêneas, e não fechadas em si mesmas. Em 1975 (em edição primeira) Michel Pêcheux e Catherine Fuchs organizam um quadro epistemológico para a AD pensando o materialismo histórico enquanto teoria das formações sociais, a linguística enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e enunciativos e a teoria do discurso enquanto teoria que articula a história e os processos semânticos. Todo este quadro teórico encontra-se, também, atravessado por conhecimentos advindos da psicanálise.

Pêcheux acredita que nenhum discurso é constituído ao acaso, mas sim que a ideologia é sempre uma força constitutiva dos discursos, e que a possibilidade de discurso ocorre na língua enquanto materialidade da qual emanam os efeitos de sentido. E o lugar da constituição dos sentidos é a FD. Desta forma, podemos articular *formação ideológica* e *formação discursiva* dizendo que uma ou várias FDs vão compor o quadro de uma determinada FI. Segundo Pêcheux (2014), um mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições no discurso, e os sentidos não se originam nele (no sujeito). Os sentidos fazem parte de um conjunto maior, proveniente de determinada Formação Discursiva.

Outra maneira de entender a FD é pensar que as palavras não têm seus sentidos nelas mesmas. O sentido se constitui a partir da FD à qual se filia a palavra dita. Sendo assim, uma mesma sequência discursiva (SD) pode apresentar sentidos diferentes se elas estiverem filiadas a FDs distintas. Isso pode ocorrer, por exemplo, na ironia, quando o sentido do dito leva, na verdade, à negação do dito. As FDs se constituem, portanto, como a matriz dos sentidos.

A noção de FD está intimamente relacionada à noção de sujeito e, como consequência, à noção de forma-sujeito. Mais adiante, abordaremos a noção de forma-sujeito, mas é preciso adiantar que a forma-sujeito que organiza a FD é heterogênea, ambígua. O sujeito pode assumir posições diferentes dentro de uma mesma FD. Isto equivale a dizer que nenhuma FD é fechada e homogênea, apresentando apenas um *efeito* de fechamento (INDURSKY, 2007).

Ainda sobre a FD, temos que ela pode funcionar por meio da paráfrase, ou seja, através da retomada e reformulação de enunciados, ou por meio da polissemia. O funcionamento parafrástico visa à manutenção de seu sentido primeiro, ou à

tentativa de conter as fronteiras dos sentidos. É como algo que sempre retorna aos dizeres. Já o funcionamento polissêmico rompe os limites de uma FD, misturando e ampliando as possibilidades de sentido. A polissemia permite o deslocamento dos sentidos e se vale dos equívocos (ORLANDI, 2001).

Seja por meio do funcionamento polissêmico ou por meio do funcionamento parafrástico, o enunciado vai sempre remeter a um enunciado anterior, ao que Paul Henry chamou de pré-construído. Pêcheux considerou isso como ponto importante na teoria do discurso, pois é por meio do pré-construído que o sujeito reconhece um determinado sentido. Essa identificação se dá por meio dos sentidos, sendo completamente possível que um mesmo enunciado seja interpretado como estando dentro ou fora de uma FD, a depender do embate ideológico que se estabelece. As FDs não são, portanto, fechadas em si mesmas, com limites estabelecidos, mas ao contrário, são heterogêneas (PÊCHEUX, 2010).

A FD do Discurso Pedagógico compõe um quadro maior relativo à FI. Da FD do DP emanam efeitos de sentido, o que significa que as palavras não têm seus sentidos nelas mesmas, mas sim se constituem a partir da FD do DP. O sentido de “normal”, por exemplo, se estabelece a partir de uma rede significativa, estruturada na FD do DP. Retornaremos a isso no decorrer do trabalho para compreender que os sentidos de “normal” não se originam no sujeito-professor, mas sim na FD de referência. Como nenhuma FD é homogênea, é preciso entender que ela possibilita ao sujeito-professor se dividir entre FDs distintas, assumindo posições diferentes dentro da FD do DP. Uma característica importante da FD do DP é que ela produz efeitos de sentido estabilizados, promovendo retornos constantes ao mesmo, ou seja, está muito assentada no “já-lá” do discurso. Como consequência, os discursos identificados à FD do DP estão ligados ao excesso (e não falta), à saturação. Neste sentido, temos que o funcionamento predominante é o parafrástico, e não o polissêmico, como veremos mais adiante ao falar sobre os tipos de discurso.

#### 2.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO, MEMÓRIA DISCURSIVA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Podemos, agora, trabalhar com outras noções constituintes da AD, noções estas que ajudam a compreender não só o quadro geral da AD, como a própria noção de FD já introduzida anteriormente. Uma noção muito importante é a de *condições de*

*produção*. Ao analisar uma SD, buscamos fazer uma correlação entre o sujeito que enunciou e a situação em que ocorreu tal enunciação. Isso significa que o tempo (passado, presente e futuro), o lugar e a circunstância são fatores a ser considerados. Na presente pesquisa, por exemplo, iremos considerar as condições de produção típicas do ambiente escolar, que envolvem sujeitos (professor e aluno), correlacionando com o espaço ocupado pela escola no contexto urbano.

A condição de produção pode se referir ao contexto imediato ou ao contexto amplo em que se insere o enunciado. O contexto imediato refere-se à circunstância em que o enunciado foi proferido. Já o contexto amplo refere-se às condições sócio-históricas e ideológicas. Temos, portanto, que o sujeito que profere um enunciado ocupa um determinado lugar na sociedade, e estes lugares podem ser definidos, por exemplo, através das relações de poder<sup>7</sup>. A memória tem um papel importante quando se pensa este contexto amplo da condição de produção (ORLANDI, 2001).

“Memória” aqui tem um sentido diferente daquele ligado à memória cognitiva, como veremos adiante. Antes, é preciso observar que, conforme mencionamos anteriormente, as noções que compõem o quadro teórico da AD se sobrepõem e se complementam. As noções de *memória discursiva* e *interdiscurso* são exemplos disso. Alguns autores, como Orlandi (2001), tendem a equivaler as duas noções, enquanto alguns trabalham assegurando a aproximação e a diferença (Courtine, 2009). Vejamos, portanto, como estas noções podem ser pensadas.

O *intradiscurso* é definido por Pêcheux como a relação interna que se estabelece em um discurso, ou seja, o que eu digo em relação ao que eu já disse ou ao que ainda vou dizer. É no intradiscurso que se garante o “fio do discurso”. Temos também o *interdiscurso* que é o “lugar onde se constituem os objetos do saber” (CAZARIN, 1995, p.18), e ele está fora da FD até ser incorporado pelo sujeito em seus discursos. O interdiscurso, lugar do pré-construído, é trabalhado no intradiscurso.

De acordo com Orlandi (2001), interdiscurso e memória discursiva são noções que se imbricam na teorização em AD. Nas palavras da autora, o interdiscurso é

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 2001, p. 31).

---

<sup>7</sup> A noção de lugar social será abordada com maiores detalhes na sequência.

Em outras palavras, os saberes de uma FD incorporam elementos do pré-construído e se reconfiguram. O que emerge do interdiscurso no momento da enunciação estaria ligado à noção de memória discursiva.

A memória discursiva constitui as possibilidades do dizer no momento da enunciação. Há sempre uma memória discursiva ligada a um processo histórico. Courtine (2009), trabalha com sequências discursivas a partir da temporalidade, formulando a ideia de que um texto é uma dispersão de sequências discursivas organizadas a partir de alguns domínios: o domínio da memória, o domínio da atualidade e o domínio da antecipação. No domínio de memória, identificam-se sequências discursivas que são anteriores a uma “sequência discursiva de referência”, e é possível verificar quais efeitos de memória ocorrem na atualização do enunciado, efeitos estes que podem ser de lembrança, transformação, ruptura, esquecimento, etc. Vemos que este domínio está ligado à memória discursiva e, portanto, refere-se ao que, em uma determinada conjuntura histórica, pode emergir. O domínio de atualidade tem como efeito a atualização de um acontecimento passado. Ele é constituído pelo conjunto de sequências discursivas que estão em relação no momento do acontecimento linguístico, como se no instante em que o discurso se atualiza, outros discursos se atualizassem. Estes discursos que se atualizam podem se aproximar ou refutar a sequência discursiva de referência. O domínio de antecipação é o efeito de que, da mesma forma que há sempre um já dito, há sempre um “ainda a ser dito”, sendo impossível estabelecer um fim a um processo discursivo, mas sendo possível antecipar efeitos de sentido a partir do trabalho de análise<sup>8</sup>.

De acordo com Courtine (2009, p. 104), “toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – faz circular – formulações anteriores, já enunciadas”. Isso significa que os discursos se atualizam através da memória. Vale observar que não se trata da memória em termos psicológicos, cognitivos, mas sim da memória discursiva, noção esta ligada ao domínio de formulações discursivas preexistentes. Neste sentido, os discursos são

---

<sup>8</sup> O domínio de antecipação tem relação com a noção de *efeito-leitor*, que ocorre no momento mesmo em que o texto se formula e que vai determinar o lugar discursivo ocupado pelo texto através da mobilização de pré-construídos. Os pré-construídos são mobilizados pelo sujeito que está ocupando a função-autor e de acordo com o que imagina ser compartilhável com outros sujeitos. Assim, o efeito-leitor tem ligação com o trabalho desempenhado pelo sujeito em sua função-autor (GALLO, 2019). A noção de função-autor será mobilizada mais adiante.



acontecimentos que podem remeter a outros discursos através do *efeito de memória*. A noção de memória discursiva diz respeito, portanto, “à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105). Neste sentido, a memória discursiva está ligada à noção de ideologia, pois é no embate ideológico que se define o “dizer” e o “não dizer”, o esquecimento e a lembrança, a refutação e a aproximação. Os efeitos de memória que remetem a uma FD ocorrem em dois tempos históricos, conforme Courtine. Os enunciados ocorrem no “tempo longo de uma memória”, constituindo os saberes de uma formação discursiva. Já a formulação de um enunciado ocorre no “tempo curto da atualidade de uma enunciação”. O efeito do funcionamento destes tempos históricos é representado pelo interdiscurso e intradiscorso, proporcionando a atualização de discursos passados através do efeito de memória. Vemos, portanto, que para Courtine, *memória discursiva* e *interdiscurso* são noções que se imbricam por serem causa/efeito do modo de funcionamento discursivo. Em outras palavras, o efeito de memória é decorrente da atualização de um discurso através do interdiscurso e do intradiscorso. Isso é possível, de acordo com Courtine, através do *domínio de memória*.

O *domínio de memória* é composto por várias sequências discursivas que fazem parte das redes de formulações que levaram à formulação de determinada sequência discursiva. É através do domínio de memória que poderemos dizer sobre o funcionamento do pré-construído na SD a ser analisada. Com isso, a noção de domínio de memória é o que possibilita trabalhar a noção de interdiscurso, em conjunto com a noção de condições de produção. O domínio de memória também é o que possibilita chegar às *formulações-origem*. Estas, por sua vez, não se referem à gênese do enunciado, mas sim ao ponto de partida possível para determinar os processos discursivos.

A partir disso, outra noção surge como determinante: a noção de formações imaginárias. Trata-se do imaginário construído a respeito de si mesmo e do outro, dos papéis que eu acredito desempenhar e que acredito serem desempenhados pelo outro, do que eu imagino que devo dizer e do que imagino que o outro espera que eu diga. Um discurso existe sempre em relação a outro discurso e em relação aos sujeitos da interlocução. Neste sentido, o imaginário é ideologicamente constituído nas diversas relações (de poder) exercidas pelos sujeitos. Assim, as condições de produção, a memória discursiva e as formações imaginárias, são noções que, juntas,

proporcionam uma articulação com a exterioridade, indo além da materialidade linguística.

Todo sujeito pode colocar-se no lugar de seu interlocutor e isso afeta seu dizer, à medida que estabelece estratégias para alcançar os efeitos desejados. A imagem que os sujeitos produzem não se refere ao sujeito empírico, mas sim à imagem da posição discursiva que ele ocupa. Desvincular o sujeito empírico de sua posição discursiva é importante para entender que “lugar social” não coincide necessariamente com “lugar discursivo”. Temos, por exemplo, a possibilidade de o indivíduo de classe baixa falar a partir da posição discursiva do indivíduo de classe alta (ORLANDI, 2001). Esta desvinculação do sujeito empírico do sujeito do discurso é fundamental em AD.

De acordo com Grigoletto (2008), os sujeitos ocupam lugares sociais, que têm a ver com a interpelação ideológica realizada a partir de uma formação social. Este lugar é empírico. Trata-se do lugar social ocupado pelo sujeito e que, através da forma-sujeito que se realiza no interior de uma FD, vai determinar seu lugar discursivo. Além disso, a própria estrutura da língua vai funcionar de forma a possibilitar que o sujeito ocupe determinado lugar discursivo<sup>9</sup>. Assim, temos um jogo de afetações múltiplas, em que o lugar social determina o lugar discursivo ao mesmo tempo em que a prática discursiva constitui os diversos lugares sociais. Um se constitui em relação ao outro. Nas palavras da autora,

os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2008, p. 56).

Se pensarmos o objeto desta pesquisa, o discurso pedagógico, a partir das noções de condição de produção, memória discursiva e formações imaginárias, temos que o sujeito-professor, ao formular seu discurso, é colocado em relação ao sujeito-aluno, em relação à sua própria prática e também em relação ao sujeito-pesquisador,

---

<sup>9</sup> Grigoletto (2005), citando o trabalho de Thomas Herbert (pseudônimo utilizado por Pêcheux em suas primeiras publicações), explica que os significantes, em sua cadeia sintática, determinam a identificação do sujeito a certo ponto na cadeia e que isso ocorre como efeito de sociedade. Assim, a própria estrutura da língua, materializada no intradiscurso, determina o lugar discursivo ocupado pelo sujeito.

que está diante dele no momento em que profere suas falas. As formações imaginárias irão se constituir a partir desta situação que coloca frente a frente um profissional da área da saúde e um professor, falando sobre o aluno, a língua escrita e a alfabetização. Como dissemos, é preciso desvincular o sujeito empírico de sua posição discursiva. Neste sentido, os enunciados são tomados a partir do maior número possível de elementos externos. As condições de produção imediatas ao discurso colocam em relação os sujeitos, de modo a evocar discursos relacionados a uma rede de formulações. Isso significa que a temática do fracasso escolar, por exemplo, surge por fazer parte da memória ligada a um processo histórico que relaciona dificuldades do trabalho do professor, dificuldades metodológicas, condições socioeconômicas, etc. Tudo isso relaciona-se, através da memória, a discursos outros. Estas noções serão retomadas posteriormente para que seja possível delinear com maior clareza as formas de constituição dos discursos a serem analisados. Antes é preciso prosseguir com noções fundamentais à AD.

## 2.5 SUJEITO E FORMA-SUJEITO

O sujeito em AD é concebido como aquele que profere enunciados a partir de um tempo/espço, situado historicamente e fundamentalmente marcado pela ideologia, como já pudemos compreender, a partir do que foi exposto no item em que abordo a noção de Ideologia e a forma como ela interpela os indivíduos em sujeitos. O sujeito também é marcado por suas relações com os outros discursos e com os outros sujeitos, constituindo-se nas interações. Em outras palavras, o sujeito se constitui no discurso. Não há discurso sem sujeito, mas ele não é “livre” para dizer qualquer coisa, à medida que integra o funcionamento ideológico de forma tão intensa que se torna impossível afastar discurso e ideologia.

Retomando o que foi dito anteriormente a partir de Althusser (1999), o funcionamento ideológico que emerge nos discursos funciona de forma similar à submissão do sujeito ao inconsciente (no sentido freudiano). Pêcheux acrescenta que o Sujeito (com letra maiúscula) é o que Lacan designa como Outro (também com letra maiúscula): “o inconsciente é o discurso do Outro” (PÊCHEUX, 2014, p. 124). Então, o que funciona pela *ordem do inconsciente* está materialmente ligado, através do

“processo Significante na interpelação e na identificação”<sup>10</sup>, ao *assujeitamento ideológico*. Materialmente ligados, mas sem se confundir. Neste sentido, os sujeitos compõem seus discursos a partir de uma dimensão que é, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente, já que nenhum discurso escapa a esta submissão, por ser ela mesma estruturante do modo de funcionamento discursivo. Em “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, Pêcheux se refere a processos de imposição e dissimulação. Tais processos são constituintes do sujeito e ocorrem de forma simultânea, tornando-o assujeitado, mas mantendo a “ilusão da autonomia”<sup>11</sup>. Conforme explica Motta (2014), na perspectiva althusseriana, o sujeito é, ao mesmo tempo, o sujeito da ação (ordem do consciente) e o sujeito sujeitado (ordem do inconsciente). Neste sentido, todo sujeito é sempre-já sujeito, e a noção de “indivíduo” não passa de uma invenção da sociedade capitalista. Além disso, o sujeito é entendido como sendo “descentrado” à medida em que pode ser constituído por várias ideologias relativamente independentes, quando não antagônicas.

Ainda no que se refere à dimensão consciente/inconsciente, Pêcheux (2002) explica que

todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços (logicamente estabilizados) reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEUX, 2002, p. 31).

Isso significa que os discursos são dotados de sentido em relação a alguns eventos práticos. Pêcheux dá o exemplo do enunciado “on a gagné”, referindo-se a uma vitória no âmbito político, mas que funciona a partir da metáfora de um jogo esportivo e que, por isso, a verdade ou a relatividade face à história não se aplica a esta situação, isso porque o fato de uma equipe ganhar, e não outra, é logicamente compreendido. Neste sentido, os sujeitos produzem seus discursos instaurando uma relação com os acontecimentos. Nas palavras do autor “o confronto discursivo prossegue através do acontecimento” (PÊCHEUX, 2002 p. 20).

Os sujeitos inscrevem-se em posições discursivas de formas diversas, através de processos de identificação. O processo de identificação do sujeito à FD na qual ele

---

<sup>10</sup> Loc. Cit.

<sup>11</sup> Ibidem.

se inscreve constitui a “forma-sujeito”, noção definida por Pêcheux. Segundo Orlandi (2001, p. 50), a forma-sujeito que observamos é representativa da contradição, pois é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Trata-se da forma-sujeito do “sujeito jurídico”, com seus direitos e deveres, livre em suas escolhas, sujeito do capitalismo. A forma-sujeito não se refere, portanto, ao indivíduo empírico, mas sim aos efeitos que a sociedade capitalista gera em processos de individualização do sujeito pelo Estado. Em outro trabalho, Orlandi (2012b) aborda a noção de “individuação”, que se refere ao processo de individualização a que todo sujeito é submetido no momento de sua constituição. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e assim se constitui a forma-sujeito-histórica que, na nossa sociedade, corresponde à forma-sujeito-histórica *capitalista*. Esta forma-sujeito é sustentada na ideologia, através dos lugares institucionais, que correspondem a lugares discursivos, especialmente o *jurídico*. O sujeito jurídico responde a discursos sustentados na noção de direitos e deveres, de liberdade. Em outras palavras, o sujeito *individua(liza)-se* a partir das discursividades das quais emanam os sentidos de liberdade e, ao mesmo tempo, de direitos e deveres. Uma vez individuado, o sujeito identifica-se com uma ou outra formação discursiva, assumindo uma posição-sujeito como resultado deste processo de individuação. Este processo é produzido pelo Estado, no imaginário do mundo capitalista. O que Orlandi explica é que o Estado “*falha* em sua função de articulador simbólico e político” (ORLANDI, 2012b, p. 229) e é justamente a falha que estrutura o sistema capitalista. É através da falha do Estado que os sujeitos se individualizam e assumem diferentes posições-sujeito. É esta falha que coloca alguns à margem da sociedade, sustentando uma sociedade de diferenças, característica essencial do capitalismo.

Segundo Pêcheux e Fuchs (2010), o sujeito vive numa ilusão discursiva caracterizada por esquecimentos: o esquecimento n° 1 e o esquecimento n° 2. O esquecimento n° 1 é o que dá ao sujeito a ilusão de ser a origem do seu discurso, pois ele apaga inconscientemente os elementos que remetem a outra FD. De fato, o sujeito apenas retoma sentidos que já existem. Trata-se de uma “representação” de que o sentido está sendo estabelecido pelo sujeito no momento da enunciação, quando na verdade o sentido se estabelece na língua e na história. O esquecimento n° 2 refere-se às formas pelos quais o sujeito seleciona e organiza o seu discurso, elegendo algumas sequências discursivas pertencentes à FD na qual está inscrito e apagando outras, produzindo a ilusão de que seu discurso está refletindo objetivamente o que

ele quer dizer, pois tem a ilusão de que só poderia ser dito daquela forma. Dizer que ele elege algumas sequências discursivas significa que o discurso sempre pode ser outro, porém o sujeito não se dá conta disso totalmente, mas pode sim fazer retornos ao seu dizer mostrando que “sabe” que a maneira como algo é dito faz diferença no estabelecimento dos sentidos. Sendo assim, a AD reconhece o sujeito em suas contradições: nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado. Vemos, portanto, que “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PECHEUX, 2014, p. 150).

A interpelação do indivíduo em sujeito dá origem à forma-sujeito histórica. Ao se identificar com a FD do discurso pedagógico, por exemplo, o sujeito pode ser identificado à forma-sujeito escolar. Assim, o sujeito-professor será interpelado pelos efeitos de sentidos possíveis dentro da FD do DP. Tais efeitos de sentido, como sabemos, vão em determinada direção e têm ligação com a formação social capitalista, à qual pertence o AIE escolar. Assim, o funcionamento ideológico interpela os sujeitos de modo que os leva a ocupar determinados lugares sociais e discursivos que, por sua vez, estão sustentados nas práticas próprias do AIE escolar (suas regras, seu espaço, os conteúdos trabalhados e a forma como são trabalhados etc.). Tais práticas visam à manutenção das relações de produção vigentes do capitalismo e, por isso, a forma-sujeito escolar está atrelada aos “savoir-faire” próprios destas relações de produção.

## 2.6 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE INTERPRETAÇÃO E AUTORIA

Inscrever-se em uma forma-sujeito depende de alguns aspectos, dentre eles a *interpretação*, que é inerente aos processos discursivos. Os sujeitos interpretam, atribuem sentidos, são também tomados por sentidos, sempre em busca de uma completude que só se estabelece no nível do imaginário. A incompletude é uma característica intrínseca aos sujeitos e é também o lugar do possível. Este possível se dá pela abertura do simbólico, tornando o sujeito suscetível à determinação a sentidos diversos. O sujeito do discurso é significado e significa a partir da língua, do outro, da sociedade. Os fatos todos reclamam sentidos e estes vão ser dados a partir de certo lugar ocupado pelo sujeito. O “dar sentido” refere-se à interpretação. Como sujeitos históricos que somos, interpretamos o tempo todo.

O trabalho interpretativo do analista de discurso refere-se ao acolhimento da opacidade da linguagem, dos fatos históricos, da ideologia, do sujeito enquanto sujeito do inconsciente. Em outras palavras, a interpretação em AD transpassa as evidências e busca considerar o todo subjetivo no processo de análise. Coloca-se o dito em relação ao não-dito. Observam-se as condições de produção de um discurso, as estratégias linguísticas utilizadas para proferir um enunciado. Com isso, não se espera encontrar a verdade dos sentidos, mas sim o “real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2001, p. 59), em outras palavras, como os sentidos são produzidos. Ao olhar para os enunciados vemos que eles oferecem lugar à interpretação.

Durante o trabalho de análise, a interpretação está sempre presente. Isso porque o sujeito do discurso produz uma interpretação e, posteriormente, o próprio analista irá interpretar esse gesto, porém articulando-o ao dispositivo teórico (história, ideologia, condições de produção etc.). Pode-se dizer, portanto, que o analista “trabalha” as possibilidades interpretativas (ORLANDI, 2001).

A distinção entre real e imaginário é relevante em AD, pois faz parte do dispositivo utilizado para interpretar o discurso. O real do discurso apresenta-se na forma da descontinuidade, da dispersão, da incompletude, do equívoco, da contradição. Já a partir do imaginário, temos a completude, a coerência, a unidade. No entanto, estas características são apenas *efeitos* possíveis e intrínsecos ao gesto interpretativo, que é um gesto da ordem do simbólico. O discurso funciona na articulação entre real, imaginário e simbólico.

É possível traçar um paralelo entre real/imaginário e sujeito/autor, respectivamente. O autor assume este papel de estabelecer uma coerência, uma completude à sua obra. Já o sujeito é o lugar da manifestação dos equívocos, da contradição. O texto e o discurso podem ser pensados através do mesmo paralelo. O texto é o lugar em que, empiricamente, definimos e delimitamos os sentidos. Já o discurso (ou o texto tomado como discurso) é o lugar da dispersão dos sentidos, da manifestação sempre heterogênea das formações discursivas. De acordo com Orlandi (2001, p. 74), “trata-se de considerar a unidade (imaginária) na dispersão (real)”. O imaginário estará sempre agindo como força de unidade, mesmo que a dispersão seja a característica que constitui os sujeitos e os discursos.

Vemos, portanto, que o sujeito desempenha uma função de autor a partir do imaginário. Em outras palavras, ele assume uma função discursiva. Esta função é



definida por Orlandi<sup>12</sup> como a *função-autor*. A autora diz que o princípio da autoria é necessário para qualquer discurso, mesmo que ele não tenha um autor específico, pois a função-autor sempre vai atribuir uma autoria. Uma característica interessante da função-autor é a de estar fortemente afetada pela necessidade da coerência, da completude, do social. Isto significa uma maior submissão às regras das instituições, às normas estabelecidas. Para desempenhar estas funções é necessário que o sujeito esteja inserido na ordem sociocultural.

Ainda de acordo com Orlandi (1996), vemos que a historicidade é de fundamental importância para a constituição da função-autor, isso porque é a partir dela que os enunciados são formulados, ou seja, é a partir dela que a repetição, sempre presente nos discursos, ocorre como exercício de constituição interdiscursiva. Em outras palavras, quando o discurso se historiciza, é porque ele está inscrito no interdiscurso. Assim, a *repetição empírica* e a *repetição formal* não passam de exercício mnemônico e exercício de uma técnica, respectivamente, que não historiciza. Já a *repetição histórica* ocorre como fruto da memória constitutiva e, portanto, se filia a uma rede de sentidos, faz o discurso significar (ORLANDI, 1996, p 70). Estar filiado a uma rede de sentidos é o que torna o discurso interpretável e, portanto, é aí que nasce o autor. Neste ponto, é preciso dizer, ainda de acordo com a autora, que um sujeito assume a posição-autor<sup>13</sup> a partir da constituição de uma relação com o interdiscurso e com o interlocutor, ou seja, é a possibilidade de um gesto de interpretação realizado pelo outro que torna possível ao sujeito assumir a posição-autor. Essa interpretação pelo outro, que se apresenta ao sujeito como uma possibilidade, é o que permite o efeito-leitor. É por causa da interpretação que se instaura uma rede de significantes em que o sujeito pode se inscrever. Assim, estando na função-autor, o sujeito antecipa o outro de modo que a materialidade de seu texto se constitui a partir desta antecipação. Resumindo, o sujeito que é responsabilizado pela autoria do texto está na função-autor, e isto sempre acontece. Já o efeito-autor só ocorre quando o texto é inscrito, pelo outro, no discurso da escrita<sup>14</sup>, o que nem sempre acontece.

---

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Nesta obra, o termo “posição-autor” era o utilizado. Atualmente, encontra-se mais frequentemente o termo “função-autor”.

<sup>14</sup> A noção de Discurso da Escrita será trabalhada mais adiante, a partir de Gallo, 1989 e 1992.

Gallo (2001) comenta sobre esses dois níveis de autoria (efeito-autor e função-autor) demonstrando que a função-autor é intrínseca a todo sujeito e diz de uma dimensão enunciativa-discursiva interna a uma FD, ou seja, uma tomada de posição discursiva relativa à FD de origem. Já o efeito-autor se realiza a partir de um nível essencialmente discursivo e se refere a uma tomada de posição de confronto entre duas FDs, resultando em uma nova FD e toda a paráfrase dela decorrente.

Ao introduzir estas noções, tratamos de aspectos inerentes aos sujeitos e aos discursos e, também, de dispositivos da Análise de Discurso. A seguir abordaremos outro dispositivo de análise que nos auxilia a articular todas as noções já introduzidas aqui.

## 2.7 OS TIPOS DE DISCURSO

Orlandi (2001) fala sobre as tipologias e relações entre os discursos. Uma forma de estabelecer a tipologia dos discursos é através das distinções institucionais. Assim, podemos ter o discurso jurídico, o jornalístico, o religioso, etc. Outra forma de distinguir tipos de discursos é através das disciplinas. Assim, teríamos o discurso sociológico, antropológico, matemático, etc. Por fim, podemos ter discursos que diferem pelo estilo, como o barroco e o renascentista, e os que diferem pelo gênero, como o narrativo e o descritivo. Estes são apenas alguns exemplos, pois a tipologia discursiva pode ser muito vasta. Para o analista de discurso estas tipologias podem servir de alguma forma na análise, mas não se configuram como necessidade, pois o que interessa realmente é o modo de funcionamento dos discursos. É verdade que os tipos de discurso exemplificados anteriormente apresentam modos de funcionamento já cristalizados (frequentemente trabalhados na FD de referência), porém, através do trabalho de análise, é possível trabalhar a interpretação de forma a identificar modos de funcionamento pela ideologia e, por isso, serão sempre heterogêneos. Com isso, Orlandi (2001) estabelece diferenças entre os modos de funcionamento dos discursos. As diferenças foram definidas a partir das condições de produção e das formas pelas quais ocorrem os efeitos de sentido. Em outras palavras, considera-se o objeto do discurso e os interlocutores. Considera-se, também, dois processos que são constitutivos da tensão produzida pelo discurso: o parafrástico e o polissêmico. Temos então o discurso autoritário, o discurso polêmico e o discurso lúdico.

No discurso autoritário, o locutor se coloca como agente exclusivo e a polissemia é contida. No discurso polêmico, o locutor não é agente exclusivo, mas sim disputa espaço com os interlocutores em uma relação de tensão e contenção parcial da polissemia. No discurso lúdico, os interlocutores estão presentes de forma a deixar circular os sentidos, e a polissemia está aberta. Esta tipologia proposta por Orlandi parte do próprio discurso enquanto determinação histórica e ideológica. Tendo o discurso o caráter da heterogeneidade é possível que mais de uma dessas tipologias seja atribuída a um mesmo discurso (ORLANDI, 2001). Esta categorização é importante para pensarmos as formas de constituição do discurso do professor em relação à escrita de seus alunos e aos processos de alfabetização, isso porque os discursos autoritário, polêmico e lúdico vão instituir formas diferentes de circulação de sentidos.

Segundo Orlandi (2006), o discurso pedagógico é caracterizado como predominantemente autoritário, pois nele a polissemia está contida, o referente está “ausente”, os interlocutores são “apagados” e há um agente exclusivo. Nesse tipo de discurso, a utilidade e o interesse do interlocutor não estão em jogo. Ao contrário, os conteúdos apresentam-se como algo que se “deve” saber, no imperativo, e se instaura a noção de “erro”. Isso ocorre devido ao modo de construção do discurso pedagógico, que se pretende representante do saber científico, objetivo e homogêneo. Trata-se de um dizer institucionalizado que se origina na Escola e que, em tese, existe para transmitir informação de forma neutra. No entanto, as condições de produção do discurso pedagógico apontam para a “contenção da polissemia”, ou seja, não há rompimento e transformação de sentidos, apenas o “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2006, p. 29), representado por um único agente, o professor, e que busca “estancar a reversibilidade”. O discurso pedagógico usa a cientificidade para se disfarçar de transmissor de informação, mas isto ocorre de forma a fixar definições, a produzir cortes polissêmicos e “encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas”<sup>15</sup>. Deste modo, o sujeito-professor não se mostra como o mediador do saber científico, mas sim como origem do próprio saber, fazendo equivaler o saber e o dizer. É neste sentido que o discurso pedagógico aparece como “discurso do poder”: ele instaura a noção de *erro* ao mesmo tempo em que se coloca como detentor do saber (ORLANDI, 2006).

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 30.

Tendo apresentado o aparato teórico a que todo analista de discurso deve ter acesso, passando por noções como as de formação discursiva, condições de produção, memória discursiva, sujeito e interpretação, passo agora a introduzir novas noções, como por exemplo as de texto e discurso. No capítulo seguinte, além das novas noções que serão introduzidas, as apresentadas até aqui continuarão a vigorar, porém de forma mais articulada com a temática que envolve o objeto desta pesquisa. Procuo trabalhar, com a ajuda de diversos autores, sobre os sentidos produzidos sobre a escrita, a escola, a alfabetização e o fracasso escolar.

### 3. UM TEMA A SER EXPLORADO: DISCURSO, SUJEITO E ESCOLA

Neste capítulo, passo por uma série de trabalhos relacionados à questão do sujeito-aluno, do ensino da língua escrita, dos fazeres tipicamente escolares e dos percalços que hoje, por razões que procuro esclarecer, designamos como *fracasso escolar*. Estes trabalhos ajudam a compreender as condições de produção relacionadas ao discurso pedagógico, os efeitos de sentido que hoje encontram-se institucionalizados no interior da FD do discurso pedagógico, bem como compreender qual historicidade dá sustentação a estes sentidos. Em outras palavras, além das condições de produção imediatas ao corpus que aqui analiso, existem condições de produção que dizem de uma historicidade, daquilo que compõe a memória discursiva de todos os sujeitos envolvidos e que faz emergir no discurso sentidos já institucionalizados.

Como diz Orlandi (1996), os pesquisadores em Análise do Discurso (AD) produzem um exercício de entremeio. Para tanto, acionar autores provenientes de diversos campos e promover leituras que auxiliem na interpretação do tema abordado é fundamental. A AD não perde de vista a relação entre o sujeito, a linguagem e a história, não perde de vista a ideologia. Neste sentido é que a autora, em outro trabalho<sup>16</sup>, explica que a escrita da AD deve evidenciar o confronto do simbólico com o político.

Apesar de dividido em alguns subtemas, os assuntos abordados neste capítulo se interligam e se complementam, ou seja, a escrita deste capítulo trata de questões que se sobrepõem. Este capítulo também nos ajuda a compreender como funciona a escola enquanto AIE, com suas práticas e saberes que por ali circulam. Trata-se de uma escrita que tem por objetivo delinear um cenário que ajudará a compor a análise de dados.

#### 3.1 DISCURSO, TEXTO E SENTIDOS

Pensar o texto a partir da AD requer pensar a escrita enquanto prática discursiva. Para tanto, é necessário considerar as relações do texto com a exterioridade. A partir das condições de produção é possível fazer o link entre o texto

---

<sup>16</sup> Idem, 2012.

e a exterioridade. Nas palavras de Indursky (2009, não paginado), “são as condições de produção que tornam possível a passagem da superfície linguística do texto à sua face discursiva”. A autora define alguns tipos de relações em que é possível observar esta face discursiva do texto.

Temos as relações contextuais que dizem respeito ao contexto sócio histórico em que o texto foi produzido, sendo que o sujeito é afetado por este contexto a partir de sua posição ideológica. As relações textuais são aquelas que permitem colocar o texto em relação com outros textos, que podem ser muitos. Este tipo de relação é observada, por exemplo, nas paráfrases discursivas, em que os discursos se cruzam através de uma matriz de sentidos. As relações interdiscursivas são mais difusas, pois remetem a redes de sentido diversas e, por vezes, não é possível distinguir qual a sua origem. Este tipo de relação proporciona o caráter da opacidade dos textos (INDURSKI, 2009). Neste sentido, a autora nos mostra que, em AD, a superfície do texto é importante, mas não só ela.

A materialidade linguística de um texto pode revelar *processos discursivos*<sup>17</sup> que interessam, em especial, ao analista de discurso. Frente a esta dupla característica do texto, a autora explica que o que se observa na superfície linguística do texto diz respeito à *escrita*. Já o que se observa a partir da materialidade discursiva, diz respeito ao processo de *escritura*. Outra diferenciação importante diz respeito à *intertextualidade* e *interdiscursividade*. Na intertextualidade, é possível identificar o texto de origem utilizado na produção de um novo texto. Na interdiscursividade, não é possível identificar o texto de origem, pois esta remete a redes discursivas dispersas, mobilizando posições-sujeito diversas (INDURSKI, 2009).

---

<sup>17</sup> Língua e discurso têm materialidades distintas, mas complementares. Os *processos discursivos* remetem aos “lugares nos quais as ideologias funcionam e produzem determinados efeitos de sentidos a partir de seus modos de inscrição em determinadas ordens histórico-simbólicas, configurando o modo como as formações imaginárias funcionam nos processos discursivos” (ZANDWAIS, 2009, p. 22). As formações imaginárias, por sua vez, não funcionam aleatoriamente, mas sim a partir daquilo que chamamos “condições de produção”. Assim, o componente sintático já não é visto apenas como item a ser analisado à parte, mas sim como integrante de uma materialidade que compõe os processos discursivos e de onde emanam efeitos de sentidos diversos, a depender da forma como se apresenta no discurso e da forma como se inscreve na história (ZANDWAIS, 2009). Nas palavras de Pêcheux (2014, p. 148), a expressão *processo discursivo* designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada.”

Segundo a autora, “um texto é o resultado do entrelaçamento de diferentes fios discursivos”<sup>18</sup>. Isso dá à escrita um *efeito de textualidade* que resulta, por sua vez, em um *efeito de homogeneidade*. Estes efeitos emergem quando o trabalho com os discursos outros é feito de forma a parecer que é um trabalho produzido no interior do próprio texto.

Se tomarmos o texto como tendo efeito de unidade discursiva, ou seja, como efeito de sentidos entre os sujeitos, como objeto simbólico que se abre para os sentidos e não como objeto acabado e fechado em si mesmo, poderemos assumir que o processo de textualização do discurso “sempre se faz com ‘falhas’, com ‘defeitos’” (ORLANDI, 2012, p. 64).

Em AD, discurso e texto se equivalem ao mesmo tempo em que são entendidos de forma conceitual diferente. O discurso é um conceito teórico e metodológico que materializa o ideológico. O texto é a unidade de análise que deixa ver o discurso. Ao olhar para o texto não procuramos apreender seu significado, mas sim sua historicidade. Procuramos entender, ou melhor, produzir uma interpretação a respeito de como o texto se historiciza.

A respeito da noção de “historicidade” é preciso marcar uma diferença em relação à “história” enquanto disciplina. Marilei R. Grantham (2009, p. 30) explica que em AD “a historicidade é a do texto, ou seja, sua discursividade, que não é simples reflexo de fora, mas constitui-se na própria tessitura da materialidade do sentido e do sujeito, nos seus modos de constituição histórica”.

O processo de escrita se dá em um contexto histórico, social e político. Isso quer dizer que os sentidos não são criados no momento da escrita pelo sujeito que escreve. Através do interdiscurso, da memória e das formações discursivas, o sentido de um texto pode ser considerado anterior ao próprio texto, mas está sempre se atualizando através do sujeito ou através dos interlocutores daquele texto. Tudo isso traz consequências no modo como o processo de escrita é entendido neste trabalho. Uma consequência recai sobre a forma como compreendemos a relação entre o aluno (sujeito que escreve) e o professor (sujeito que lê) em situação de sala de aula, pois são considerados sujeitos ocupantes de posições discursivas diferentes. Aluno e professor não têm a mesma relação com o mundo e com a escrita. E na situação da escrita escolar a posição do professor-leitor vai afetar os alunos-escritores de forma

---

<sup>18</sup> Ibidem, não paginado.



fundamental, pois o professor lança mão de uma leitura “especializada” e terá o poder de validar a escrita do aluno positiva ou negativamente. Isso significa que novos sentidos sobre a escrita podem surgir, afetando o sujeito-aluno muito mais que o leitor (professor). Tal evento ocorre devido à situação de produção típica da escola, onde a escrita é avaliada e onde há uma verticalização da relação aluno/professor.

Para escrever, a criança não pode apenas aprender a relacionar sinais e signos. Ela deve trabalhar os sentidos num processo de implicação das imagens de si, do outro e do próprio texto. Em outras palavras, a escrita não pode ser um processo fechado em si, fechado no uso/aplicação da tecnologia da escrita, mas deve abrir-se e deixar espaço para a circulação dos sentidos. Assim, é possível reafirmar que o processo de formação dos sentidos é anterior à escrita, ou seja, inicia-se fora da escola.

A escrita conta, portanto, com uma anterioridade e deveria haver, também, um “depois”, um “ir além dos muros da escola”. No entanto, o que geralmente vemos é que o destino da escrita na escola não vai além da correção seguida pelo engavetamento. O engavetamento dos textos escolares impossibilita a circulação dos sentidos, impossibilita que outros leitores possam trabalhar os sentidos, e isso interfere negativamente, a meu ver, no ensino da escrita, pois a escrita parece mercadoria de troca entre o aluno e a escola. Preocupa-me que tipo de imagem o aluno constrói a respeito das atividades de escrita propostas na escola, que tipo de interpretação é possível fazer sobre o que é e para que serve seu texto. Neste sentido, Geraldi comenta:

A produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 1984, p 54).

Nesta mesma linha de pensamento, Brito (1984) problematiza o fato de que, na escola, a interlocução não é trabalhada. Assim, o aluno fala para um “não sei quem”. Ao mesmo tempo, a instituição escolar é “o grande interlocutor” nas atividades de linguagem desenvolvidas pelo aluno, o que poderá ser problemático se pensarmos, como já comentado anteriormente, que a escrita deveria transpor os limites da escola, não ser mera atividade escolar. Este “grande interlocutor” é personificado na figura do

professor e traz consigo uma série de efeitos, como o efeito de autoridade, de detentor do saber, de guardião da língua.

Lívia Suassuna (2011) escreve sobre as estratégias utilizadas pelo professor para intervir no texto do aluno. A autora considera a “forma dialógica de mediação” (p. 119) como sendo de suma importância, isso porque o professor participa de forma determinante na construção e reconstrução de textos produzidos em sala de aula. Em outras palavras, o professor ocupa a posição do “outro” do diálogo e influencia a escrita dos alunos. Outro aspecto considerado pela autora como importante neste processo é a capacidade que os sujeitos possuem de se distanciar do próprio texto e avaliar seu funcionamento, tendo como base as imagens que projetam sobre o próprio texto e sobre seus interlocutores. Este exercício do jogo de imagens proporcionaria uma maior “autonomia” na escrita de textos.

O professor não deve ser um mero identificador de problemas, mas sim um promotor da reflexão. Isso pode ocorrer através do exercício da interpretação, de modo que o aluno possa, também, refletir sobre a forma com que seu texto está sendo lido. No entanto, na ordem ideológica dos discursos, sabemos que destituir-se das suas posições não funciona como uma “troca” de interlocutor. Seria como uma peça de teatro, em que o ator é substituído, mas o personagem continua o mesmo, por mais que as técnicas de encenação sejam agora diferentes, o funcionamento continua o mesmo, principalmente porque o diretor da peça continua o mesmo. Neste sentido, a ideologia funcionaria como o diretor da peça, cerceando os atores de forma decisiva, ainda que eles tenham certa liberdade de atuação. O lugar ocupado pelo professor, lugar de prestígio e privilégio em relação aos alunos, lugar de avaliador e validador dos discursos dos alunos, faz com que as relações em sala de aula sejam afetadas e, o mais comum, pode-se dizer, é imaginar o professor como sujeito que afere se os alunos dominaram as regras, mas ele pode ser, também, o interlocutor que proporciona a circulação dos sentidos dos textos escritos em sala de aula. Deste modo, a avaliação poderia ser vista como uma oportunidade de o professor dialogar com o texto do aluno, posicionando-se como um interlocutor que procura sentidos, buscando não ocupar apenas a posição de quem corrige. Neste sentido, engajar-se em ocupar lugares diferenciados na interlocução facilitaria a imersão dos alunos em práticas de linguagem que realmente fazem sentido para eles (SUASSUNA, 2011).

Ao escrever, a criança precisa dar sentido ao seu gesto, dar uma direção interpretativa, trabalhar os sentidos do discurso. A interpretação se dá sob certas

condições de produção e, por isso, é importante compreender quais são essas condições na situação escolar. Neste sentido, a escrita é afetada pela interpretação e é determinada pela memória discursiva.

Os discursos são heterogêneos. O processo de escrita também é heterogêneo. Vários discursos vão atravessar o discurso da criança, materializado como texto. Estes “vários discursos”, por sua vez, também foram constituídos na heterogeneidade. Por consequência, estamos lidando com o cruzamento de várias formações discursivas, várias posições-sujeito. São cruzamentos como estes que criam condições para a singularidade do processo de escrita.

Silva (2015) observa que a escrita alfabética é quase sempre compreendida como um saber tido como evidente, seja por parte dos que criticam a alfabetização focada no mecânico (o bê-a-bá), como por aqueles que enxergam o mecânico como necessário para o domínio da compreensão, e ainda o mesmo para aqueles que defendem um trabalho com o texto desde o início. Dessas diferentes formas de pensar decorre a divisão das teorias e práticas, resultando em categorizações que delimitam os sentidos e a natureza (social e política) da leitura e da escrita. Como consequência, ainda segundo Silva, a escrita vai se tornando um objeto fragmentado e se dispersando em busca de uma completude imaginária. A autora reflete, portanto, sobre essa necessidade de sempre se especificar a natureza das práticas e políticas de alfabetização, fazendo referência aos conceitos. No entanto, não são apenas “oposições” teórico-práticas, mas sim lugares diferentes de funcionamento discursivo que apontam para diversos sentidos.

Para além e independentemente da metodologia alfabetizadora, parece haver, ainda, um distanciamento da noção de *sentido*. Uma metodologia que privilegia a fonética e a fonologia da palavra deixa o *sentido* para depois, como se expressar corretamente a relação fonema/grafema fosse um pré-requisito para o trabalho com os sentidos. Já uma metodologia focada no texto e na frase trabalha os sentidos como se eles só estivessem aí presentes e, quando segmentam as palavras para trabalhar a sílaba e o fonema, deixam de lado o trabalho com o sentido. Em ambos os casos, o sujeito e sua história não parece estar implicado. Parece que a letra não pode ser abordada por outro viés que não o de sua relação com o som que representa e com a ortografia desejada.

De acordo com Silva,

Ao pensarmos, no entanto, a letra, de um outro modo, como um caractere móvel, como uma estrutura material do significante e como lugar em que se realizam os fonemas – elementos diferenciais últimos de uma língua, que têm sua historicidade –, podemos produzir deslocamentos, ter uma outra compreensão das práticas e políticas de leitura e de escrita em uma sociedade dada (SILVA, 2015, p. 277).

Trata-se, portanto, de oferecer à letra algo mais do que o papel de representar um som e de acordo com as regras de funcionamento da língua. Seria possível e desejável incluí-la quando se pensam as relações com a exterioridade e a sobredeterminação ideológica, pois a letra significa, ela faz parte da cadeia significante. De forma prática, é preciso que o trabalho com a escrita, em qualquer nível, seja historicizado, faça sentido para o aluno. Nas palavras de Silva (2015, p. 278), “há, portanto, um movimento constante do sentido sob o significante, que só pode operar ao estar presente no sujeito, que se inscreve no lugar dessa convenção significante”.

É claro que isso tudo tem a ver com a forma como compreendemos o trabalho com a escrita. Para nós, a escrita é um significante a ser lido, no sentido evidente, e “lido”, no sentido de “interpretado”, sendo que estas duas coisas estão mutuamente implicadas. Além disso, escrita e leitura implicam língua, sujeito e história. Assim, tanto a letra, como a sílaba e a palavra são entendidas como construções históricas que constituem o significado. O discurso pedagógico, ao contrário, parece direcionar as letras para uma mecânica. A letra seria transparente. De acordo com Silva (2015), esta nossa visão não significa que não sabemos que a escrita estabelece limites ao dizível e determina discursividades. O foco está, contudo, em reconhecer que o trabalho com a escrita nas escolas desconsidera a alteridade, afetando a significação, o que por sua vez, pode resultar no tão conhecido “fracasso escolar”.

No acesso à escrita, à escolarização, cujo rito de passagem é a alfabetização, não há coerência nem unicidade na chamada mecânica da escrita, mas sim, contradição, pois a relação do aluno com a língua não é mecânica, linear ou direta. Passa por mediações e determinações (SILVA, 2015, p. 280).

É importante ressaltar que, para a análise do discurso pedagógico a que me proponho, todas estas questões são importantes, pois ajudam a compreender e a formular o arquivo, tal como definido por Pêcheux. No entanto, não se trata de acusar os professores (enquanto sujeito empírico) de serem desinformados sobre questões de texto e de discurso e/ou apontar falhas em suas práticas. Sabemos que o discurso

pedagógico e até mesmo a prática pedagógica ocorrem a partir de uma historicidade, a partir de uma memória acerca dos sentidos atribuídos ao aluno, à escrita, ao texto e à escola. Assim, o sujeito-professor nesta pesquisa, é o sujeito do discurso, aquele que se liga à forma-sujeito escolar, conforme definida no item 2.5.

### 3.2 ESCOLA: ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO

Entender como se constitui o discurso relacionado ao sujeito aluno e sua oralidade/escrita é uma proposta que convida a entender alguns aspectos relacionados ao espaço escolar e ao modo como a própria escrita é significada neste espaço. Passo, então, a abordar estes assuntos com a ajuda de autores inscritos no campo da AD de linha francesa.

A escola é, como todas as instituições da nossa sociedade, um espaço de significação. Entender quais efeitos de sentido emanam dali em termos mais gerais pode ajudar a compor, por exemplo, um quadro mais específico relacionado à constituição dos discursos sobre a linguagem escrita. A escrita é institucionalizada na escola, mas não se restringe aos seus muros, pelo contrário. A escrita regula e é estruturante das relações sociais nos mais diversos níveis. Pretendo discorrer, portanto, sobre como a escola produz sentidos, não pretendendo, obviamente, esgotar a reflexão.

A escola é um espaço fisicamente delimitado por muros e portões. Este espaço é significado por nós de acordo com nossa história, com nossas experiências nas relações já vivenciadas, de acordo com as imagens já estabelecidas a respeito deste espaço. Neste sentido, a escola significa de forma particular, a partir de gestos de interpretação específicos.

As escolas estão espalhadas pela cidade. A realidade antiga em que as pessoas deviam percorrer muitos quilômetros para chegar às escolas não existe mais no contexto urbano. As escolas estão inseridas nos bairros, nas comunidades. É possível pensar geograficamente a escola e, como sabemos, a localização significa. Podemos pensar em escolas inseridas em comunidades distantes do centro, em áreas de extrema pobreza, em áreas de ocupação por famílias sem teto, etc. Esta escola certamente não significará da mesma forma que uma outra inserida em bairro nobre, próximo do centro da cidade, rodeada de condomínios. Neste sentido, adianto que estou considerando que há uma dimensão econômica na constituição dos enunciados

pertencentes à FD do discurso pedagógico e que esta dimensão será considerada no gesto de análise.

Na escola existem relações verticais. Diretor, pedagogo, professor e aluno não costumam se relacionar de forma horizontal. Há uma hierarquia. Ao chegar à escola todos estes sujeitos já se deparam com a verticalização das relações. A hierarquia está posta. Se formos pensar na verticalização da cidade, temos que áreas mais urbanizadas estão mais propensas à verticalização por meio dos prédios enormes que comportam diversas empresas e onde circulam diferentes trabalhadores também submetidos à hierarquização. Já a escola do bairro, da comunidade, está situada em meio às residências. As diferenças estruturais da cidade são visíveis. Quanto mais próximo ao centro, mais prédios, mais verticalização, maior número de pessoas em posição desigual economicamente (patrões e empregados). Quanto mais afastado do centro, maior é a horizontalidade das residências e das pessoas que ali moram (empregados, que retornam aos seus bairros no final do dia de trabalho). Na escola, a meu ver, a lógica pode se inverter. Na escola do bairro, quem vem de longe é o professor, que geralmente não mora no bairro. O aluno vem dali mesmo, das proximidades da escola. Já na escola central, todos, ou a maioria, vêm da região central. É claro que estou aqui apenas hipotetizando uma situação, mas que acredito ser pertinente para compor o desenho das condições de produção que dizem respeito à discursivização sobre o aluno e sobre a escrita. Isso pode afetar as relações de sentido que se estabelecem na escola. O professor, que não mora na comunidade carente, percebe as dificuldades no trabalho e as baixas expectativas em relação ao desempenho escolar dos alunos, mas não vivencia a mesma realidade. O professor da escola central encontra, com maior facilidade, a presença de alunos em condição econômica semelhante à sua ou, por vezes, superior à sua. Com estas declarações quero, na verdade, produzir um gesto interpretativo ainda inicial.

A este respeito, Orlandi comenta:

A verticalização categoriza as diferenças em níveis de dominação e impede a convivência e o trânsito horizontal. A organização social vai refletir essa verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras nem sempre visíveis, mas certamente sensíveis (sentidas e significadas). E a Escola vai fazer parte desse espaço recortado por hierarquizações verticais: quem estuda, onde? (ORLANDI, 2002, p. 251).

A autora está pensando a escola inserida no espaço urbano e as formas como a cidade significa e sobredetermina o real da cidade. Isso porque a sociabilidade pode produzir modos distintos de significação em uma mesma área urbanizada. A escola é o lugar onde a forma-sujeito-histórica se reafirma como forma-sujeito da sociedade capitalista. Essa forma-sujeito é a do cidadão que tem direitos e deveres, letrado, urbano. Em outras palavras, a escola corrobora com a manutenção da forma-sujeito da escrita, pois não há como exercer com plenitude os direitos e deveres, o letramento e a urbanização sem se tornar um sujeito da escrita<sup>19</sup>. Orlandi (2002) define, então, Estado/Ciência/Escrita como uma articulação base para o funcionamento da modernidade. Isso contribui para a verticalização que mencionei anteriormente. Contribui também para que as relações que se estabelecem dentro da escola sejam relações possíveis através da prática de ensino, pouco importando quais são as condições concretas dos sujeitos envolvidos.

Ainda segundo Orlandi, a escola é lugar de manutenção do arquivo, entendendo *arquivo* como a relação da sociedade com o conhecimento. É na escola, portanto, que o sujeito do conhecimento ganha forma e se urbaniza. Seguindo o fluxo estabelecido, o sujeito vai à escola para aprender a escrever e lá estaciona seus conhecimentos, sendo “devolvido” à cidade na forma-sujeito da escrita. No entendimento da autora, este fluxo deveria ser invertido. A escola deveria “ir para” a cidade e proporcionar que o sujeito trabalhasse a escrita nela, vivenciando com maior vigor a escrita enquanto real da história. Esta inversão de lógica possibilitaria colocar a escrita e o conhecimento como algo que não se restringe aos muros da escola, mas sim como algo que faz parte do mundo. Nas palavras da autora, a escrita não deveria ser vista “só como artefato escolar” (ORLANDI, 2002, p. 258) por parte dos sujeitos.

Do ponto de vista de autores que trabalham com o conceito de cultura escolar, como Pérez Gómez (2001), é preciso entender que os diferentes sujeitos que convivem neste espaço, o escolar, terão diferenças culturais. Alunos, professores e funcionários podem significar a escola cada um a sua maneira, pois as diferenças culturais se cruzam. Tal cruzamento pode evidenciar um contraste na forma de significar a escola.

---

<sup>19</sup> Mais adiante veremos que se tornar um sujeito inscrito na *forma-sujeito da escrita* é diferente de se tornar um *sujeito inscrito no discurso da escrita*.



O espaço escolar tem sua forma própria de organização. A maioria das escolas apresenta salas, carteiras e quadro, objetos próprios do ambiente educacional. Além disso, existem conteúdos específicos a serem ensinados, e isto será feito a partir de certas práticas. Tais práticas estão voltadas à garantia da incorporação dos conteúdos por parte dos alunos, mas não só isso. Alguns comportamentos também visam ser incorporados, as normas visam ser seguidas e os objetivos visam ser alcançados. As práticas escolares têm um funcionamento próprio e que é organizado de uma forma normativa (horários a cumprir, regras a seguir, comportamentos adequados/inadequados, etc).

Temos então que, apesar de o espaço escolar ser constituído por sujeitos heterogêneos, o modo de funcionamento das práticas escolares é, de forma geral, normativo e impositor. Obviamente, as escolas não são iguais entre si. Elas podem apresentar singularidades em seu funcionamento. Segundo Carvalho (2006), as diferenças entre as escolas vão se dar de acordo com a comunidade em que a escola está inserida e de acordo com os sujeitos que ali convivem, como já comentado anteriormente com apoio no trabalho de Orlandi (2002).

Candau (2000) faz algumas críticas ao modo do funcionamento escolar, críticas que, apesar de não poderem ser aplicadas a todas as escolas, são pertinentes, ainda, em algumas situações. A autora vê a cultura escolar como rígida, ritualística e com ênfase à transmissão de conhecimento sem dialogar com a cultura dos alunos. Neste sentido, o próprio espaço escolar restringiria a abertura para os sentidos.

Orlandi (2002, p. 232) se refere à sociedade ocidental como uma “sociedade da escrita”, uma sociedade em que as tecnologias da escrita predominam. No contexto atual das redes sociais e expansão do acesso à internet através do celular e dos aplicativos voltados para troca de mensagens, como o Whatsapp, temos um exemplo do predomínio da escrita nas relações diárias, desde relações profissionais até relações informais. Há uma naturalização da escrita como forma de funcionamento da nossa sociedade. Temos, portanto, um histórico de relação com a escrita que nos mostra uma ligação com o desenvolvimento urbano e uma impossível dissociação entre cidade e escrita. Neste sentido, a autora comenta sobre um ideal de sujeito. Este ideal seria sustentado pelas formas de relação com a linguagem, ou seja, um sujeito letrado e, de forma intimamente relacionada, um sujeito urbanizado. Olhar para as relações dos sujeitos com a escrita em nossa sociedade significa, nas palavras da autora, “compreender a língua como fato social” (ORLANDI, 2002, p. 233). Esta

compreensão, a meu ver, muitas vezes falta à escola. Eu diria que, em alguma medida, este tipo de compreensão deveria ser considerada até mesmo quando se pensa a alfabetização no sentido de que a apreensão do código e suas regras não precisa, necessariamente, ser anterior ao letramento, por exemplo. Em tese, este tipo de prática deveria ocorrer com certa naturalidade já que, retomando Orlandi, “a escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante”<sup>20</sup>. No entanto, temos a impressão de que, na escola, o aprendizado, e mais especificamente a alfabetização, está longe de ser um processo tranquilo. Parece um processo dificultoso, cheio de obstáculos. Mesmo que se espere que todos cheguem lá, o caminho é marcado por fatores que a escola considera como “tropeços”. Um processo que marca alguns como fracassados durante um período, negando as diferenças.

Nos últimos anos percebemos que o discurso sobre a escrita da criança e sobre a própria criança, enquanto sujeito aprendiz, vem se aproximando não de um discurso sobre a língua e sobre o sujeito enquanto histórico e social, mas sim de um discurso sobre os sintomas<sup>21</sup>. A escrita é utilizada de forma a fornecer subsídios sobre os “estágios” em que cada criança se encontra. Caso a criança falhe, procura-se entender quais fatores biológicos poderiam estar causando aqueles sintomas. Já uma análise sobre a língua e sobre o discursivo iria de encontro à análise que busca diagnosticar. Ao desconsiderar o histórico e social, apagam-se as relações contraditórias que se estabelecem entre o sujeito-aluno e o discurso pedagógico.

Olha-se para a materialidade da escrita, mas o foco deste olhar está fora desta materialidade e dentro de critérios biológicos (ou médicos). Olha-se para os erros gramaticais, ortográficos, morfológicos, sintáticos e de pontuação, mas percebe-se os sinais de uma patologia (Transtorno da Expressão Escrita, Dificuldade de Aprendizagem, Dislexia, Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade). Frequentemente os relatórios escolares a respeito do aluno sinalizam “dificuldade em manter a atenção”, “dificuldade em memorizar conteúdos”, “dificuldades na organização e no cuidado com os objetos pessoais”, etc. Sem dúvida esta é uma faceta importante no entendimento do universo da escola, da alfabetização e de como os discursos sobre o aluno e a escrita se constituem. Em outras palavras, procurar

---

<sup>20</sup> Loc. Cit.

<sup>21</sup> Aqui a palavra “sintoma” é utilizada em seu sentido mais comum, ou seja, enquanto aquilo que possibilita chegar a um diagnóstico, aquilo que descreve um fato que estaria sendo causado por uma doença ou por um estado indesejado.

entender o que a escola considera como “tropeço” ou como dificuldade na escrita nos ajuda identificar as condições de produção e os possíveis sentidos que se constroem ao redor desta tecnologia e do espaço escolar. No que diz respeito aos sintomas, corpo biológico e diagnósticos, retornaremos mais adiante.

### 3.3 A ESCRITA NA ESCOLA

Para entrar no jogo da linguagem e constituir-se como sujeito falante, a pequena criança precisa da significação do outro. É o outro que lhe interpreta (corpo e fala), que lhe alça ao lugar de falante, que a insere no funcionamento da língua enquanto interlocutor. De forma parecida, para assumir o papel de autor, o sujeito precisa estar submetido à interlocução, ou seja, precisa do outro enquanto possibilidade de constituição de sentidos. Este outro também pode ser o Outro com letra maiúscula, representando a língua em funcionamento<sup>22</sup>. Em AD, pensamos a escrita enquanto discurso que se constitui no atravessamento de outros discursos. Conforme Coracini,

O escrito é sua escrit(ur)a; somos produzidos na e pela escrit(ur)a – ou, melhor dizendo, pelo discurso – que vem de mim e do outro – na medida em que apenas este nos confere lugar, posições-sujeito, uma identidade, ainda que efêmera, ainda que sempre em mudança, mudança que vem do outro e que se faz verdade em mim, no arquivo – sem lugar – do inconsciente, no arquivo das obras que damos a conhecer, obras-livros, obras-textos, mas também obras-ações, obras-atitude, obras-comportamento. [...] Por isso, não basta que o outro fale por nós de nós, é preciso que *eu* fale, que eu escreva, que *eu me* chame, enfim, que *eu* construa a “minha” identidade – que é sempre “do outro”, que vem do outro, já que só me vejo pelo espelho do olhar do outro, como afirma Lacan (1949-1998) [destaques da autora]. (CORACINI, 2008, p. 183).

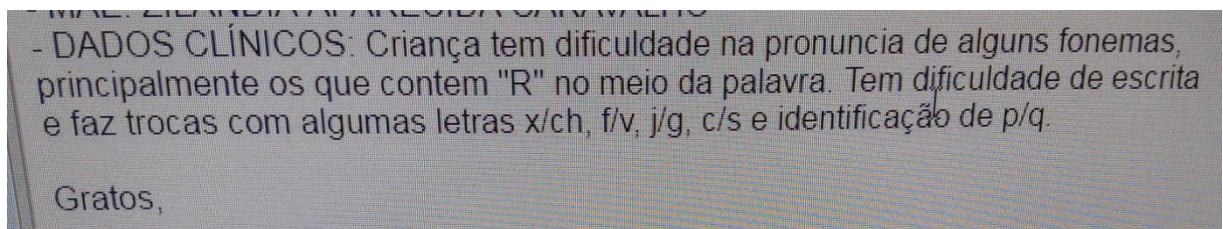
Neste sentido, o interdiscurso é constituinte da escrita e do próprio autor. Por estes motivos é muito importante compreender de que formas a escrita é trabalhada na escola.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, circula fortemente a ideia de que escrever bem é escrever corretamente, aplicando as regras, inicialmente regras das

---

<sup>22</sup> A noção de Outro foi trabalhada por Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, a partir da proposição de Lacan de que “o inconsciente é o discurso do Outro”, sendo que a interpelação dos indivíduos ocorre a partir do processo de identificação ao Significante.

relações fonema/grafema<sup>23</sup>, depois regras gramaticais de forma mais geral, posteriormente as regras para se produzir uma redação (com começo, meio e fim). A opacidade da língua é desconsiderada em vários níveis: opacidade da relação som/letra, opacidade da configuração morfológica das palavras, opacidade dos efeitos de sentidos ao se produzir um texto e efeito de completude do texto (começo, meio e fim). Abaixo apresento um encaminhamento feito pela escola ao serviço de saúde, com vistas à avaliação clínica geral e fonoaudiológica, e que exemplifica bem a desconsideração da opacidade da língua e a medicalização da educação.



Com o campo “dados clínicos” preenchido com o relatado de que a criança apresenta dificuldades na pronúncia de fonemas e dificuldades na escrita, podemos exemplificar a aproximação da educação às ciências médicas, como mencionado na introdução. Esse dado remete ao deslocamento de um saber, o da educação, alçando-se a outro saber, o das ciências da saúde. Emergem sentidos de que há uma crença de que as dificuldades de escrita podem estar relacionadas a questões de saúde (ou que **são** alterações de saúde?). Esta última afirmativa não é, obviamente, falsa. Existem, de fato, comprometimentos de saúde que afetam a aprendizagem das crianças. Porém, o que salta aos olhos na maioria dos encaminhamentos recebidos é o fato de que a criança não apresenta nenhum sinal/sintoma de alterações em saúde. O dado mostra um relato breve que fala apenas de um dos muitos aspectos que deveriam ser considerados no histórico da criança em sua relação com a

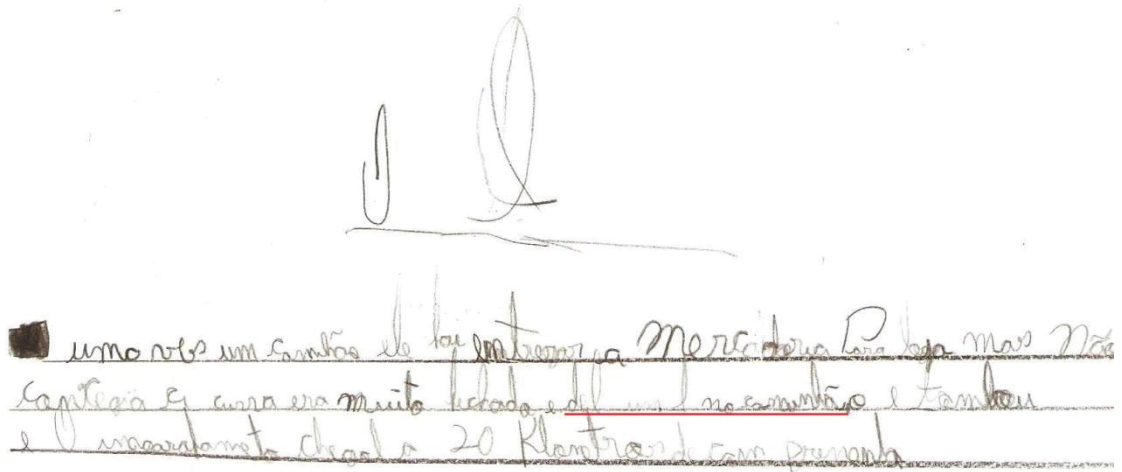
<sup>23</sup> “Relação fonema/grafema” é uma expressão comumente utilizada entre os profissionais da educação, por isso a cito aqui. No entanto, simplificando ao máximo a questão, é preciso observar que “fonema” nesta expressão significa algo mais parecido com o que chamamos de “fone”, ou “som da fala”. Assim, diríamos que há relações entre *grafema* e *sons da fala*. Mesmo assim, seria preciso ressaltar que, no português brasileiro, nem sempre é possível corresponder os sons da fala aos grafemas, pois há letras que correspondem a vários sons e várias letras que correspondem a um som. O fonema já foi entendido como sinônimo de “som da fala”, mas atualmente a fonologia entende que o fonema é uma entidade abstrata, uma combinação de traços distintivos e com função comunicativa (SILVA, 2007).

aprendizagem da escrita. E os sentidos? Muitas vezes nem chegam a ser uma questão.

Aprender a escrever é muito mais do que conseguir relacionar letras e sons, construir uma sentença sintaticamente correta ou produzir um texto com começo meio e fim. O sujeito precisa apropriar-se do trabalho social que é feito através da escrita e participar deste trabalho. Segundo Orlandi (2002), a escrita significa de forma diferente da fala. Antes mesmo de ter contato com os trabalhos da autora, em minha dissertação de mestrado eu já havia falado sobre a constituição do sujeito da escrita. Este sujeito que chega à escola já constituído como sujeito da oralidade e que vai passar por um processo de rearranjo nos usos da língua para se constituir como sujeito da escrita. Já nas palavras da autora, “a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais de maneira específica (diferente da oral)”<sup>24</sup> (ORLANDI, 2002, p.233). Em relação à escrita propriamente, ela deve, ainda em conformidade com a autora, ser pensada em relação à historicidade do sujeito e ao real da história. Sendo assim, acredito que o fazer sentido, o tornar-se memória, o afetar e deixar-se afetar são aspectos possíveis por meio da escrita, mas que nem sempre a escola consegue integrar ao processo de alfabetização. Traçando um paralelo com os conceitos da AD, além de aprender a construir uma frase sintaticamente correta, é preciso formar textos de onde emanam sentidos (discursos); além de oralizar uma sequência de palavras, sílabas e frases impressas no papel, a leitura precisa ser interpretativa, os sentidos precisam ser capturados, o leitor deve entrar no jogo imaginário da antecipação do outro. Para enriquecer esta discussão trago um texto produzido por uma criança do terceiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública. Este texto foi produzido no ano de 2012, no período em que coletava dados para minha dissertação de mestrado (NATAL, 2014).

---

<sup>24</sup> Este aspecto será abordado posteriormente com ajuda de Gallo (1989).



Uma vez um caminhão ele foi entregar a mercadoria para loja mas não  
 conhecia a curva era muito fechada e deu um l no caminhão e tombou  
 e o engarrafamento chegou a 20 quilômetros de comprimento

“O L”<sup>25</sup> é um texto de onde emanam sentidos e é possível ao leitor entrar no jogo da antecipação e interpretar. Há um efeito de sentido de *notícia*, pois há a descrição de um fato ocorrido (o tombamento do caminhão em via pública) seguido da consequência deste fato (o engarrafamento que chegava a 20 quilômetros). O detalhamento do fato ocorrido também contribui para um efeito de sentido de *notícia*: o engarrafamento não foi causado por um acidente de trânsito com choque entre carros, por motorista embriagado, por desrespeito a alguma lei no trânsito. Foi causado durante uma tentativa de entrega de mercadoria (os envolvidos estavam trabalhando). Houve a combinação do tamanho do caminhão e do tipo da curva (muito fechada). O conjunto do texto possibilita a interpretação de que o motorista e a loja estão isentos de culpa, foi uma fatalidade. Se voltarmos ao título do texto é possível continuar interpretando que a consequência do ocorrido (o engarrafamento) e o que aconteceu com o caminhão (deu um ‘l’) são os assuntos principais. Uma descrição de fato ocorrido. A interpretação que produz a partir do texto só é possível devido ao que Orlandi (2012) chama de “pontos de deriva possíveis”. Isto significa que, junto ao texto, coexistem outros textos possíveis. Não é possível afirmar que estes outros textos estiveram “acesos” na consciência do sujeito-aluno no momento da escrita, mas estão presentes no meu gesto interpretativo como leitora. O que é possível pensar, a partir do aparato teórico da AD, é que o texto do sujeito-aluno foi constituído a partir

<sup>25</sup> Leitura possível: “Uma vez um caminhão, ele foi entregar a mercadoria para loja mas não conhecia a curva era muito fechada e deu um l no caminhão e tombou e o engarrafamento chegou a 20 quilômetros de comprimento”.



de uma interdiscursividade, de um pré-construído que não tem a ver somente com as experiências escolares, mas também com experiências de seu mundo (rádio, televisão, jornal), as quais lhe permitiram o contato com textos que têm estrutura de notícia.

Para além dos problemas ortográficos (*concegia, camihão, chegol...*), da estruturação sintática aproximada à da oralidade (*uma ves um camihão ele foi entregar...*), da hipersegmentação (*20 klomtros de com primento*) e da ausência de pontuação, o texto significa, o texto produz discursividade. É possível vislumbrar o sujeito em sua relação com os gêneros textuais, em sua relação com o simbólico da linguagem escrita e atravessamentos da oralidade. Mas este vislumbre só foi possível mediante um gesto meu, enquanto leitora. Pergunto: no cotidiano escolar, quantas vezes o sujeito-aluno encontra um interlocutor que produz uma leitura a fim de colocar os sentidos do texto em circulação?

Se do ponto de vista ortográfico produzem-se equívocos comuns às crianças, do ponto de vista do sentido seu texto é único. A forma como a escola “acolhe” essa multiplicidade de sentidos pode revelar sobre como o discurso sobre a escrita se constitui nessa instituição. Estaria a escola preparada para acolher a multiplicidade de sentidos? E, anterior a isso, a escola reconhece a multiplicidade? Arrisco um palpite dizendo que a escola está muito mais acostumada à homogeneização: o que esperar para a turma do terceiro ano? Quais “tropeços” são da ordem do esperado e quais estariam fugindo à regra, representando ameaça à esperada homogeneidade da turma? A meu ver a escola lida, portanto, com esse constante embate entre o que pode ser homogeneizado e a heterogeneidade que insiste em emergir, mas que ela tenta rechaçar. Não há como negar que as relações da escola com a escrita e com o ensino da escrita são relações de sentidos, pois não há relação entre sujeitos que não seja permeada por eles. O que pretendo discutir é que efeitos de sentido têm essa relação.

A escrita é, sem dúvidas, um processo de construção de sentidos. Este processo envolve o sujeito, o destinatário e a própria escrita em uma teia de relações com outros discursos, com a memória discursiva, com as condições sócio-históricas. Neste sentido, o lugar ocupado pelos sujeitos da escrita é um aspecto importante para se pensar a própria escrita. Considero, portanto, que a separação entre o objeto “escrita” e o sujeito se dá apenas de forma metodológica durante a exposição teórica



deste trabalho. A noção de sujeito será mobilizada muitas vezes. A escrita mobiliza os sujeitos afetados pela língua e por fatores sócio-históricos.

Geraldi (1984) comenta que, na escola, o sujeito não coloca *sua* palavra no texto, mas sim exercita uma prática de escrita mecânica através de uma situação artificial para que, um dia, seja capaz de se expressar verdadeiramente. A escrita com sentido fica, então, para o futuro. Nas palavras do autor, “ao descaracterizar o aluno como **sujeito**, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um **aluno** que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (grifo do autor, p. 122). Para mudar este quadro, tanto o aluno como o professor deveriam ter suas imagens retrabalhadas, ou seja, a função aluno e a função professor deveriam passar por deslocamentos. O professor poderia, por exemplo, mudar sua atitude ante a escrita do aluno, colocando-se como interlocutor real, ou seja, conversando sobre sua escrita, questionando, acrescentando, opinando, mas, acima de tudo, respeitando e aceitando sua palavra.

Partindo destas considerações, Geraldi apresenta dois textos de crianças que estavam em seu segundo ano de alfabetização. Apresento-os aqui:

I. “A casa é bonita,  
A casa é do menino.  
A casa é do pai.  
A casa tem uma sala..  
A casa é amarela.”

II. “Era uma vez um pionho queroia o cabelo  
dai um emninopinheto dapasou um  
um menino lipo enei pionho aí pasou  
um emnino pionheto daí o menino  
pegou pionho da amunhér pegou pionho  
da todomundosaiogritãdo todomundo pegou  
pionho di até sofinho begou pionho.”

Segundo o autor, a criança que produziu o texto I foi aprovada naquele ano, enquanto a do texto II repetiu a série em que estava e foi considerada como não

alfabetizada. Isso teria ocorrido porque o autor do texto I adere ao “jogo da escola”, mantendo seu texto longe de uma interlocução com o outro e, acrescento, sem “erros” ortográficos. A criança preenche um esquema com fragmentos desarticulados, “devolvendo” à escola “o que ela lhe disse, na forma como lhe disse” (GERALDI, 1984, p. 123). O autor do texto II<sup>26</sup> conta uma história, ainda que com muitos erros ortográficos e de segmentação, mas que se aproxima muito mais de estabelecer, de fato, uma interlocução.

Em “O Rumor da Língua”<sup>27</sup>, de 1976, Roland Barthes escreve um artigo intitulado “Concedamos a liberdade de traçar”. Ele fala a respeito dos manuais ortográficos e do caráter espantoso e contraditório que os mesmos podem apresentar. Paralelos podem ser facilmente estabelecidos para o nosso português, igualmente escorregadio em alguns aspectos ortográficos. O autor coloca a questão do porquê escrevemos como escrevemos. Qual a motivação da grafia da palavra *précisément*? Por que se diferencia *quatre* e *caille* se, originalmente, as duas palavras têm o mesmo som inicial? “A ortografia poderia ser uma piada!” (BARTHES, 1976, p. 60). O autor bem explica que a ortografia pode ser uma piada, mas não é uma piada acidental, já que um historiador da língua francesa poderia explicar as motivações destes acidentes ortográficos. As razões podem ser analógicas, etimológicas ou funcionais. No entanto, há uma irracionalidade no conjunto destas razões, irracionalidade esta que é imposta a toda criatura que vá fazer uso da escrita. O instrumento de imposição destas regras é a escola. Ela deve ensinar a ortografia correta e culpar aqueles que cometerem deslizes. Neste sentido, a arbitrariedade da ortografia não é o que mais toca o autor, mas a sua legalidade, seu caráter sagrado e incorruptível. “Desde os primeiros estudos da criança francesa, o ‘erro de ortografia’ é sancionado: quantas vidas estragadas por alguns erros de ortografia!”<sup>28</sup>. Pela via da legalidade a ortografia tem efeito discriminatório. Para o autor seria muito mais interessante dar liberdade ao sujeito para simplificar ou complicar a ortografia, pois isso dá ao sujeito a possibilidade de estabelecer uma prática positiva em relação à escrita. A liberdade da escrita das palavras poderia ser considerada poética, já que ela deixaria ver a “fantasmática do escritor”, entendendo isso como o trabalho do sujeito na linguagem e da linguagem

---

<sup>26</sup> Leitura possível: Era uma vez um piolho que roía o cabelo de um menino piolhento daí passou um menino limpo sem piolho aí um menino piolhento daí o menino pegou piolho daí a mulher pegou piolho daí todo mundo saiu gritando todo mundo pegou piolho daí até seu filhinho pegou piolho.

<sup>27</sup> Este livro é composto por um conjunto de textos escritos de 1964 a 1980, ano da morte do autor.

<sup>28</sup> Loc. Cit.

no sujeito. “Pense-se naquela espécie de embriaguez, de júbilo barroco que explode através das ‘aberrações’ ortográficas dos antigos manuscritos, dos textos infantis, das cartas de estrangeiros”<sup>29</sup>. Neste sentido, a forma como a escola corrige incessantemente a ortografia dos alunos nos dá uma pista do paradoxo vivenciado: ao trabalhar para que a criança alcance a plenitude ortográfica ela não estaria fechando as portas à liberdade de traçar? O traçado deveria ocorrer não sob o comando da lei escolar, mas sim sob “o comando misterioso que lhe vem de sua própria história”<sup>30</sup>, possibilitando que os “erros” venham à tona de forma a revelar pistas deste comando misterioso. Ao invés disso, o que ocorre é uma “neurose obsessiva” em busca do “Erro”, com letra maiúscula mesmo, como expressão da grande importância que ele adquire. Barthes exemplifica a situação em que o sujeito sai de férias, mas preocupa-se se fechou o registro de gás, preocupação que o impede de aproveitar sua viagem. Paralelamente, a preocupação com a ortografia impede a criança de gozar de sua escrita. E é esse gozo que permite “colocar no traçado de uma palavra *um pouco mais* do que a simples intenção de comunicar”<sup>31</sup> (destaque do autor). Não acredito que Barthes esteja propondo o abandono total do ensino da ortografia, mas sim certo grau de liberdade neste aspecto para que, no final das contas, o sujeito possa optar<sup>32</sup> pelas formas como realizará seu trabalho de escrita. Por fim,

a ortografia legal tem seus encantos, pois ela tem sua perversidade; mas que não mais sejam penalizadas as ‘ignorâncias’ e as ‘travessuras’; que deixem de ser encaradas como aberrações ou debilidades; que a sociedade enfim aceite (ou aceite de novo) desvincular a escrita do aparelho de Estado de que hoje faz parte; em suma, que se pare de excluir por motivo de ortografia (BARTHES, 1976, p.61).

Este artigo, que foi escrito em 1976, tem, ainda hoje, relevância para reflexões sobre o nosso estado atual das coisas. Por vários anos muitos autores escreveram sobre este caráter problemático no ensino da escrita.

---

<sup>29</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>30</sup> Loc. Cit.

<sup>31</sup> Loc Cit.

<sup>32</sup> Caberia aqui uma crítica às ideias do autor por parecerem induzir a ideia de que o sujeito brinca livremente com a língua. No entanto, reservando as considerações do autor apenas ao aspecto ortográfico, podemos adiar esta crítica, apenas ressaltando que a “liberdade” do sujeito é sempre parcial, ele está sempre submetido à ordem da língua e dos sentidos.

Segundo Possenti (2002, p. 22), o professor que olha para o texto do aluno buscando apenas os “erros” releva “uma concepção problemática do que seja uma língua, tal como ela existe no mundo real”. Geraldi (1991) comenta que a compreensão e a interpretação que o professor tem do processo de ensino articula uma opção política. Assim, o que se ensina, como se ensina, a bibliografia que se utiliza, o sistema avaliativo, dentre outros aspectos, revelam algo mais profundo do que a simples fragilidade do sistema de ensino. Faraco (2006) salienta que o ensino das normas gramaticais deve ocorrer sob uma perspectiva reflexiva e de forma a fazer sentido para o aluno.

Brotto (2008), em sua tese de doutorado, aborda as concepções<sup>33</sup> de professores alfabetizadores sobre o letramento. Ela colhe suas falas durante um curso de extensão ministrado aos professores. Em determinado momento, os presentes no curso debatem a respeito do trabalho do alfabetizador na atualidade, revelando alguns aspectos interessantes para compor o quadro a respeito do discurso pedagógico. Um dos sujeitos fala:

*“(...). Essa é que é a diferença hoje. Nós temos que dar conhecimento ( ). O texto, nós temos que apresentar o texto para a criança, e trabalhar com ele as palavras menores e até tirar os fonemas e os grafemas pra que ele possa aprender as palavras, mas com sentido, não solto.” (p. 117).*

Este dado coloca em relação alguns sentidos a respeito da constituição do discurso sobre a escrita. Evidencia-se uma contradição: teria ocorrido uma mudança no ensino da escrita (“*Essa é que é a **diferença hoje***”), no entanto, a forma como essa prática se realiza parece fixada na história de um formato em que o professor é o detentor de um conhecimento a ser transmitido (“*Nós temos que **dar conhecimento***”) e o texto o instrumento pelo qual esse conhecimento será apresentado aos alunos (“*apresentar o texto para a criança, e trabalhar com ele as **palavras menores e até tirar os fonemas e os grafemas pra que ele possa aprender as palavras***”). A contradição é minimizada pela menção a um aspecto que parece representar a

---

<sup>33</sup> A autora utiliza a palavra “concepção”, mas faz-se necessário destacar que a análise que ela faz não está ancorada na AD francesa. Segundo a própria autora, a análise da fala dos professores está pautada em “categorias bakhtinianas”. Por isso, trago para este trabalho alguns dos dados apresentados pela autora e arrisco uma interpretação sobre estes dados.

“novidade” no ensino da escrita atualmente (**“mas com sentido, não solto”**): o fazer sentido. Trata-se de um “dar sentido” às velhas práticas. Esse discurso faz emergir outro discurso, de outra participante do curso:

*“(...) Magda Soares, tem uma parte que ela fala do ensino tradicional. E ela fala assim que nós temos que ter um cuidado muito grande quando nós nos referimos ao tradicional com tom pejorativo. Por quê? Porque aquilo que hoje é o tradicional, no passado ele teve em evidência, ele teve valor. E que aquilo que hoje está em evidência, amanhã, pode ser o tradicional do amanhã, né? E nós, dos anos 70 pra cá, por quantos modismos nós já passamos? Por quantas teorias nós já passamos? Nós temos uma teoria hoje que é a **teoria textual**, aí eu me pergunto, será que vai surgir uma outra teoria que vai dizer que essa teoria é ultrapassada, né?”* (p. 118, grifo da autora).

Na sequência discursiva acima, “tradicional” parece funcionar com efeito de sentido de “ultrapassado” tanto pelo contraste com o efeito de sentido da palavra “evidência” quanto pelo uso da própria palavra “ultrapassada” no final do discurso, em contraste com o sentido das palavras “evidência” e “modismo”. Se as teorias passadas tinham o seu valor (*o tradicional, no passado ele teve em evidência, ele teve valor*) e as teorias atuais podem ser suprimidas (*por quantos modismos nós já passamos?*), emerge um efeito de sentido de que há uma angústia com o modo com que as coisas parecem mudar na teoria impondo mudanças na prática. Mas é interessante notar que a palavra “teoria” é utilizada, deixando o ouvinte/leitor a cargo de atribuir o sentido de que teoria e prática se conjugam ou se são coisas distintas.

### 3.4 ORALIDADE E ESCRITA EM RELAÇÃO

Fala e escrita ocupam um lugar primordial no contexto escolar. Nas séries iniciais do ensino fundamental, momento em que ocorre a alfabetização, a fala é utilizada também para o ensino do código escrito. Pensar sobre estas duas modalidades da língua no contexto escolar e colocá-las em relação pode levar a diversas direções. Alguns perceberão fala e escrita como duas coisas completamente distintas; outros entendem que a fala é condição para haver escrita e estabelecem uma relação de causa entre o falar e o escrever. Alguns autores já comentaram sobre

posições intermediárias entre a fala e a escrita, ou seja, aproximações e distanciamentos. Esta última visão ainda não tem grande adesão por parte da escola, ou seja, parece não refletir na prática de alfabetização.

Ao perceber a fala e a escrita como duas coisas completamente distintas corre-se o risco de negligenciar questões próprias ao funcionamento da língua. Já ao estabelecer uma relação de causa entre o falar e o escrever pode-se levar a uma interpretação de que a escrita é a transcrição da fala. Ao falar espontaneamente, por exemplo, temos a sensação de que há um curtíssimo intervalo de tempo entre o que se pensa e o que sai da nossa boca. Já na escrita, conseguimos “sentir” o intervalo entre o que se pensa e o que se grafa. Este exemplo poderia favorecer a interpretação de que a fala é muito mais natural, e a escrita, completamente distante do natural, é um objeto de conhecimento a ser aprendido. As duas modalidades, no entanto, são regidas pelo funcionamento da língua e podem encontrar, ao mesmo tempo, aberturas e limitações nos níveis morfológico, sintático, etc. Ou seja, se há um mesmo funcionamento linguístico que rege as duas modalidades de linguagem, isto não ocorre da mesma maneira. Podemos pensar, por exemplo, sobre as formas do falar e do escrever em que, na maioria das vezes, não falamos como escrevemos e não escrevemos como falamos. Cabe considerar, também, alguns tipos de produção em que as coisas se misturam um pouco: a fala pode se aproximar da escrita, como no telejornalismo ou na leitura em voz alta, e a escrita pode se aproximar da fala, como na escrita das redes sociais na internet. Parece-me mais razoável, portanto, assumir a ideia de que entre a fala e a escrita existe um espaço em que as duas modalidades se encontram e se afetam de forma heterogênea. Para além disso, considero que fala e escrita têm funcionamentos diferentes no que se refere à produção de sentidos, ou seja, afetam os sujeitos de diferentes formas, nas diferentes condições de produção em que ocorrem e/ou se aplicam.

Em busca de um aprofundamento na questão da relação fala/escrita, passo agora a mobilizar alguns autores e suas pesquisas. Este aprofundamento me pareceu necessário devido à recorrência de uma queixa-relato presente no discurso pedagógico: “ele escreve como fala”<sup>34</sup>. Há formas de se pensar este enunciado. A

---

<sup>34</sup> A recorrência desta queixa foi o que, inicialmente, me despertou o interesse em trabalhar com o discurso pedagógico. As questões relacionadas à oralidade/escrita estiveram no centro da minha pesquisa inicialmente, e isso refletiu na pesquisa tanto no momento que estruturava o roteiro de

introdução ao tema que dei até aqui aponta um caminho, o de pensar sobre a natureza da fala e sobre a tecnologia da escrita, produzindo aproximações e distanciamentos. No entanto, é preciso não perder de vista o objeto da AD: o discurso. Por consequência, a noção de sujeito deve estar sempre em cena.

Barthes (1974) escrevia sobre a relação fala/escrita de uma forma peculiar. Ele parecia acreditar que a escrita ou escritura (no sentido de escrita literária) deveria se abrir às formas da linguagem oral, principalmente aquelas em uso pelas camadas sociais não pertencentes à burguesia. Com isso a escrita (ou a literatura) se tornaria mais democrática e mais humanista. Em “A Escritura e a Fala” Barthes produz uma breve reflexão sobre este assunto. Houve uma época em que os escritores eram fiéis à forma de falar da burguesia e isso se refletia em suas obras. A partir de 1830, como reflexo de uma burguesia que fingia se misturar às classes, a literatura passou a absorver algumas expressões provenientes dessa linguagem, considerada inferior, mas esta incorporação tinha uma função decorativa, não provocava realmente abalos na forma de escrever daqueles escritores. Barthes percebe uma mudança real a partir de Proust, que apresenta uma forma de escrita que aproxima a literatura dos fenômenos sociais. Proust utiliza-se da linguagem da sociedade em geral de forma essencial à sua obra e não somente como artigo pitoresco. É o que Barthes chama de “a fala real dos homens” e caracteriza como uma literatura “lúcida”. Em alguns momentos, Barthes dá a impressão de que o escritor “trabalha” com a língua escrita como se a dominasse totalmente. Não que, em minha opinião, o homem não domine a tecnologia da escrita de forma consciente, mas o trabalho dos sentidos, que funciona pela ideologia, é um embate da ordem do inconsciente. Em outros momentos, Barthes parece reconhecer o “controle” que a língua exerce sobre o homem, dizendo que

dentro de uma norma nacional como o francês, os falares diferem de grupo para grupo, e cada homem é prisioneiro de sua linguagem: fora de sua classe, a primeira palavra assinala-o, situa-o inteiramente e lhe exhibe toda a história. O homem é oferecido, entregue por sua linguagem, traído por uma verdade formal que lhe escapa às mentiras interesseiras ou generosas. (BARTHES, 1974, p. 163).

No que este histórico descrito por Barthes pode contribuir para a discussão pretendida neste trabalho? Acredito que podemos pensar neste “embate” entre a fala

---

entrevista, como no momento que lia alguns trabalhos, dentre eles o de Manoel Corrêa (2004), citado nesta sessão.



e a escrita e, sobretudo, no embate entre o formal e o informal, entre o “inferior” e o “superior”, como embates que sempre existiram na história das produções escritas e que existe, ainda hoje, apesar de poder ser um embate que se apresenta sob uma nova roupagem. Este embate é, acima de tudo, ideológico, e materializa a luta de classes. Ele ocorre, como vimos no primeiro capítulo, através dos aparelhos ideológicos de estado (AIE) e, de forma muito intensa, no AIE escolar.

Orlandi (2002) apresenta um dado interessante sobre a história do Português Brasileiro e que pode nos ajudar na reflexão a respeito das relações entre fala e escrita. A autora comenta que, no século XIX, no período em que a sociedade brasileira estava sendo constituída, momento de definição de suas instituições, leis, governo, etc, tínhamos, no português brasileiro, o exemplo de uma coisa que era nossa, que não se confundia com o português europeu. Nosso português era diferente do europeu tanto na escrita propriamente dita, com sua gramatização, como na escritura, termo usado pela autora para definir processos relacionados à literatura. Diante deste cenário, a autora cita Macedo Soares, que dizia que era preciso que nossa escrita/escritura refletisse essa identidade própria tal como já ocorria na fala. Fez, portanto, parte do processo de estabelecimento da língua portuguesa brasileira, uma ideia de que devíamos escrever como falávamos. Orlandi explica que Macedo Soares certamente não entendia que a escrita deveria transcrever a oralidade e, de fato, isto não aconteceu. Este dado histórico relacionado ao estabelecimento da nossa língua concomitante ao estabelecimento de fatores importantes da nossa sociedade pode ajudar a refletir sobre o quão antigas são as discussões a respeito da relação fala/escrita e sobre o porquê de a oralidade parecer anterior à escrita e, portanto, porque serviria como “base” para ela.

Corrêa (2004) faz considerações interessantes sobre a linguagem escrita como objeto de pesquisa, na introdução de seu livro “O modo heterogêneo de constituição da escrita”<sup>35</sup>. O autor refere-se à escrita enquanto objeto simbólico que

---

<sup>35</sup> Eu já havia lido esta obra de Corrêa durante o período em que estive no mestrado, no entanto, agora produzo uma leitura diferente, pois tenho leituras novas em minha bagagem, especialmente em Análise de Discurso, leituras que fazem com que eu produza uma interpretação diferente e, ousado dizer, mais condizente do trabalho do autor. Importante ainda notar que na obra o autor não enuncia de forma explícita uma filiação à AD francesa, mas acredito ser possível fazer aproximações interessantes. O autor trabalha com textos de vestibulandos e propõe uma forma de análise com foco nos aspectos dialógicos que o sujeito (tratado por ele como “escrevente”) estabelece no momento que produz seu texto. Essa abordagem se apresentou para mim como alternativa às formas de trabalho com texto que eu tinha contato. Por isso, mesmo que meu objeto de análise não seja o texto do aluno, esse trabalho me permitiu colocar em questão a forma pela qual o sujeito-professor significa o sujeito-aluno enquanto “iniciante” na escrita de textos.

guarda, mesmo que remotamente, marcas da capacidade imagética do ícone e que impera sobre as diferentes formas de registro. Tal império seria favorecido por alguns fatores. O primeiro deles seria a possibilidade de se fixar no plano espacial e oferecer-se ao registro do visual tornando-a algo passível de ser percebido como palpável. Um segundo fator seria o da apreensão da dimensão sonora do enunciado oral, ainda que de maneira imperfeita, tornando a escrita flexível às experimentações. Um último fator que favorece o império da escrita sob as diferentes formas de registro seria, ainda, relacionado à espacialidade, a capacidade de permanecer no tempo enquanto matéria gráfica. Estes três fatores não só justificariam um império como evidenciariam características fundamentais da escrita.

O império da escrita também seria favorecido por um mito: o de que os sentidos seriam fixados através da escrita. Segundo o autor, há uma confusão entre a invariabilidade gráfica da escrita e a invariabilidade do sentido do texto. É para não reforçar este mito que a escrita não pode ser vista apenas como uma tecnologia a ser aprendida. Acrescento que esta desmistificação deveria ocorrer na própria escola como parte dos trabalhos que se faz com a linguagem escrita. É claro que a aprendizagem da tecnologia da escrita deve fazer parte do processo, mas não deve ser o aspecto único. Os sujeitos são afetados constantemente por diversos fatores, afetados pelas relações que estabelecem com outros sujeitos e com a própria linguagem. Tais relações afetam o processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que o processo de alfabetização vai afetar os sujeitos. É a partir deste vai e vem de afetações que o sujeito atribui sentido à escrita, aos trabalhos que faz com a escrita, ao texto. A respeito dessas afetações, Corrêa faz um comentário interessante: elas não são evidentes à visão. O que vai imperar aos olhos do sujeito é o aspecto concreto, o aspecto material que possibilitaria alguma invariância do sentido pretendido. Eu diria que isso ocorre em decorrência de alguns fatores como: a ilusão do sujeito de estar na origem do dizer, do efeito de transparência da escrita, do esquecimento da incorporação de outros discursos. Assim, o sentido da escrita enquanto objeto concreto é consequência da forma como ela é trabalhada na escola, do afastamento da interdiscursividade e da interpretação. O próprio autor vai mostrar que a interdiscursividade é constituinte do discurso escrito, mas vai trabalhar estas noções enquanto “dialogia com o já falado/lido” e enquanto “representação”.

Corrêa também comenta sobre a escrita na escola. O autor pretende abordá-la “do ponto de vista de sua sempre dada e, ao mesmo tempo, sempre inédita relação

com a oralidade” (CORRÊA, 2004, p. 13) procurando ressaltar a ideia de que fatores relacionados à constituição do sujeito escrevente<sup>36</sup> devem ser considerados, e a escrita não deve ser tomada como apreensão da oralidade. Como se sabe, o uso da linguagem, oral ou escrita, se dá a partir de um jogo de imagens (Pêcheux, 1990). Na escola, vários fatores vão influenciar este jogo. Ao escrever, o aluno fará o exercício de colocar em relação seus conhecimentos sobre a tecnologia da escrita e as ideias que pretende expressar. Neste sentido, ele sabe que será avaliado por sua capacidade de expressar estas duas dimensões. Trata-se, em outras palavras, de ser avaliado quanto à capacidade de adequar suas ideias aos conhecimentos já adquiridos, formando texto.

As condições de produção da redação em ambiente escolar incluem também fatores físicos: a presença do professor (que coincide com a figura de examinador), tempo limitado àquela tarefa, espaço dividido com os colegas que se encontram sob as mesmas condições de produção, a obrigatoriedade no desenvolvimento da tarefa sob pena de perder nota (autoridade exercida pela escola). Tudo isso ajuda a delinear os jogos de imagens dos alunos em relação à produção. Neste sentido, baseado em Pêcheux (1990), o aluno formula um imaginário sobre a linguagem escrita, e este imaginário se forma através dos aspectos sociais da escrita, ou seja, nas práticas sociais. Mais especificamente, em AD, utilizamos a expressão “formações imaginárias”, que se refere ao imaginário construído a respeito de si mesmo e do outro, do imaginário a respeito de como o texto significa para si e para o outro. Este imaginário é constituído ideologicamente nas relações de poder<sup>37</sup>.

Corrêa (2004) retoma Marcuschi (2001) para dizer que a relação entre a fala e a escrita é uma relação entre fatos linguísticos. Os fatos linguísticos, por sua vez, têm relação com as práticas sociais. Isso ajuda a compreender por que a escrita não deve ser considerada através de constatações que se dão sob sua materialidade gráfica apenas, mas também sob a perspectiva do todo social. Também ajuda a compreender o caráter heterogêneo da linguagem escrita e da relação sujeito/linguagem. Neste sentido, a heterogeneidade da escrita se daria no encontro

---

<sup>36</sup> A designação “escrevente” não produz efeito de filiação à AD francesa, mas opto por mantê-la nos momentos em que estiver citando ou parafrazeando o trabalho de Corrêa, afinal, é assim que está designado em seu trabalho. De minha parte, e buscando uma interlocução com pesquisadores filiados à AD, utilizo a designação *sujeito-aluno*.

<sup>37</sup> Cf. seção 2.4 desta tese.

entre as práticas sociais do oral e do escrito, práticas regidas pelo imaginário sobre a escrita. Tudo pode tornar-se visível no texto através do que o autor chama de “marcas linguísticas”, evidenciando na emergência da escrita, o modo como o interlocutor se constitui no imaginário do escrevente e a própria constituição do sujeito como escrevente. A partir do que foi exposto até aqui, Corrêa (2004, p.10) vai definir “eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita”. O primeiro deles refere-se à tomada da escrita como representação da oralidade. O segundo fala sobre a representação que o escrevente faz sobre a institucionalização da escrita. O terceiro explora as relações do texto com o já falado/ouvido ou com o já escrito/lido o que, em Análise de Discurso, equivale ao “já dito”, presente através da noção de memória discursiva. O autor elabora os três eixos a fim de lançar mão de uma metodologia que “se desloque de ‘um lugar mais ingênuo’ da ‘relação oralidade/escrita’ para o da relação ‘entre o sujeito e a linguagem’” (CORRÊA, 2004, p.12). Vejamos, então, como o autor propõe esse descolamento em cada eixo, buscando, também, entender um pouco mais sobre o processo de escrita de um texto.

O primeiro eixo da representação do imaginário sobre a escrita, que Corrêa chama de **o escrevente e a representação da gênese da escrita**, busca revelar as pistas que o gesto articulatório do oral deixa na escrita. Deste modo, procura apreender a gênese da escrita, que se trata do “vestígio de uma temporalidade gráfico-sonora numa espacialidade, também ela, gráfico-sonora”<sup>38</sup>. Em outras palavras, o autor diz que é possível que o escrevente tome a escrita como instrumento para “gravação da memória sonora do falado”<sup>39</sup>. Isso me faz pensar que, aos olhos do professor, ocorrências desse tipo poderiam ser tratadas apenas como erro, mas Corrêa dá um tratamento diferente a elas ao dizer que expressam um aspecto comunicativo do discurso que, por sua vez, diz da relação do sujeito com a escrita. Neste sentido, as marcas do gesto articulatório impressas no texto devem ser vistas como características do modo heterogêneo de constituição da escrita. Segundo o autor, o escrevente imagina que a oralidade pode ser integralmente representada pela escrita e nisso consiste a “imagem que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese”<sup>40</sup>. Vale dizer que este ato não é consciente, pois não se trata de assumir que a oralidade interfere na escrita num sentido de refletir sobre uma coisa e aplicar em

---

<sup>38</sup> Ibidem, p. 47.

<sup>39</sup> Ibidem, p. 48.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 51.

outra. O que o autor quer dizer é que “o escrevente projeta a situação comunicativa em sua escrita de modo a se presentificar”<sup>41</sup>. Mais adiante, através do trabalho de Gallo (1989; 1992), veremos que isto pode ser abordado do ponto de vista da inscrição do sujeito no discurso da oralidade e no discurso da escrita, o que, em AD, proporciona uma interlocução com as noções ligadas à autoria (efeito-autor, função-autor, efeito-leitor).

Positivamente, este eixo torna possível colocar em xeque a suposta pureza da escrita, pois ao ceder lugar ao oral no escrito, fica determinada uma relação entre tais modalidades, ou seja, abre-se espaço para a circulação de uma na outra. Negativamente, a existência do trânsito entre oral e escrito leva à falsa ideia de que a escrita representa fielmente o oral, já que ao projetar o fônico no gráfico o sujeito tende a identificar as duas coisas.

Levar em consideração a gênese da escrita ao analisar textos significa olhar para a relação do sujeito consigo mesmo e observar “pontos de individuação” linguisticamente marcados. O autor dá o seguinte exemplo: o conector “e” tem a função de marcador de manutenção de turnos e/ou mudança de tópico no oral. Se o escrevente transfere a função oral do conector para a escrita, acaba produzindo uma sintaxe fragmentária. No conjunto de textos analisados pelo autor, produzidos por vestibulandos, a interpretação é a de que, ao utilizar o conector “e”, o escrevente busca manter a atenção do interlocutor e deixar claro que está pessoalmente envolvido com o tópico, duas características muito presentes no oral. Deste modo, evidencia-se a circulação dialógica do escrevente, com indícios de como se dá a relação do mesmo com a linguagem oral e escrita.

O autor também dá exemplos de manifestações singulares no que se refere à pontuação, coordenação e segmentação quando da influência da prosódia. Segundo ele, a prosódia deixa-se ver na escrita quando se articula com outros planos. As escolhas que o escrevente faz ao utilizar a pontuação, por exemplo, evidenciam tal articulação. Nas palavras dele, o escrevente tende a “representar a gênese da escrita como um percurso que supõe a passagem direta da prosódia do falado (...) para o que o escrevente toma como registro integral dessa prosódia no escrito”<sup>42</sup>.

Existem, então, diferentes maneiras de se analisar um texto, e acredito que a análise feita em ambiente escolar está, na maioria das vezes, longe de se parecer

---

<sup>41</sup> Ibidem, p. 101.

<sup>42</sup> Ibidem, p. 138.

com esta que aqui apresento através de Corrêa. Uma análise que prioriza a ortografia convencional caracterizaria o escrevente como inapto. Se o professor leva em consideração o imaginário sobre a escrita e as formas de circulação pela oralidade, o escrevente pode ser visto como inserido no funcionamento da constituição da escrita.

O segundo eixo formulado por Corrêa, chamado **o escrevente e a representação da escrita como código institucionalizado**, refere-se ao imaginário do escrevente a respeito de uma escrita que é considerada padrão. Trata-se de uma imagem de escrita “pura”, ou seja, que não apresenta marcas da oralidade cotidiana. Esta imagem se cria para o escrevente não só devido ao que a escola impõe, mas também devido ao que é socialmente partilhado a respeito da escrita formal. Neste sentido, o segundo eixo tem a finalidade de recuperar, através das marcas linguísticas do texto, a imagem que o escrevente cria do institucionalizado para a (sua) escrita. A tentativa de adequar o texto ao institucionalizado mostra que os fatos linguísticos, em seu processo de textualização, assumem um sentido específico enquanto prática social. Nas palavras do autor,

o letrado/escrito praticado, precisamente ao registrar a tentativa de alçamento ao suposto como institucionalizado para a escrita, evidencia que o escrevente não ocupa esse lugar e faz soar sua voz a partir de outras práticas sociais, fato que situa seu texto num modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2004, p.62).

O segundo eixo trata, pois, da “apropriação da escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado”, ou seja, das tentativas que o escrevente faz de representar em sua escrita o que imagina ser o código escrito institucionalizado. O escrevente vincula a atividade de produzir textos à instituição escolar, projetando que a instituição espera dele uma produção de alto nível, seguindo normas cultas. A meu ver é preciso apenas ressaltar que não se trata apenas de um imaginário que o sujeito-aluno constrói da sua escrita, mas também de como, efetivamente, esta escrita é significada pelo interlocutor. No caso da escola, o texto do aluno dificilmente será alçado ao lugar do institucionalizado, não será validado como tal.

Ainda neste eixo, é possível apreender o modo como o próprio escrevente se representa em sua escrita. Ele faz tentativas de alcançar a escrita culta formal e reproduz discursos estabilizados na instituição escolar; se coloca numa posição, levando em consideração a posição do interlocutor que, neste caso, é de prestígio e autoridade, por se tratar do professor.

São muitas as dimensões linguísticas que exemplificam a chamada “circulação dialógica do escrevente” pelo primeiro e pelo segundo eixo. Elas aparecem nas estruturas sintáticas, nas escolhas lexicais que o escrevente faz, no modo como ele organiza o texto e nos recursos argumentativos que utiliza. O autor justifica a variedade de dimensões linguísticas que deixam ver a circulação dialógica do escrevente pelos eixos dizendo que não se trata de características da linguagem escrita, mas sim das representações que o escrevente faz. Neste sentido, as representações não são exclusivas de apenas uma dimensão linguística. O que o autor está chamando de “circulação dialógica do escrevente” e de “representações que o escrevente faz” se aproxima ao que chamamos, na AD francesa, de formações imaginárias, conceito elaborado por Pêcheux (1990), conforme mencionado. O sujeito participa de um jogo de imagens. Tais imagens dizem respeito a si mesmo, ao seu interlocutor, à forma como imagina que seu interlocutor constrói a imagem dele (neste caso, o aluno), à forma como constrói a imagem sobre a instituição e sobre a própria linguagem (a escrita, neste caso). Ao olhar para a materialidade linguística do texto podemos, portanto, lançar um gesto interpretativo e encontrar pistas da formação imaginária do sujeito-aluno.

A respeito das representações que o escrevente faz o autor explica que

o fator condicionante básico do aparecimento dessas representações é sempre o caráter de réplica – em geral, tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional -, ligado à relação que o escrevente mantém com a linguagem por meio do modo de enunciação utilizado (incluindo: gênero produzido, destinatário constituído, tema abordado, dados esses que participam das condições de produção e do jogo de expectativas associado a essas condições) e não a sua relação com características tidas como absolutas da escrita em geral (CORRÊA, 2004, p. 168).

Para auxiliar nas discussões a respeito da presença na escrita do outro representado, Corrêa cita o trabalho que Cláudia Lemos realiza para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1988. A autora explica que, ao se deparar com as dificuldades, o escrevente tende a “preencher” seu texto de acordo com o que ele pensa ser o modelo ideal e esperado. Deste modo, o escrevente assume um duplo papel: o do interlocutor representado e o seu próprio. É a ação conjunta dos papéis que torna o discurso escrito de uma complexidade muitas vezes oculta aos nossos olhos. Mas a autora vai ainda mais longe. Ela explica que o escrevente associa as imagens (a do interlocutor e a do modelo de escrita institucionalmente estabelecido)



e acaba por se anular. Corrêa conclui, então, que o escrevente supõe estar construindo um texto com certa unidade de sentido, mas na verdade se distancia da elaboração dos sentidos pretendidos quando se propõe a reproduzir “esquemas textuais” pré-estabelecidos. Vemos, mais uma vez, uma possibilidade de aproximação ao que Pêcheux (1990) chama de formações imaginárias, mas com necessidade de lembrar que, conforme consideramos em AD, o sentido sempre pode ser outro (mas não qualquer um) e isso é uma marca intrínseca dos discursos.

Ao analisar os textos de seu corpus, Corrêa procura os “pontos de individuação” e cita Pêcheux para dizer que tais pontos deixam ver “pontos de deriva” que podem “se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (CORRÊA, 2004, p.88) e, então, mostrar mais uma vez que o escrevente constrói representações. Trago como exemplo a análise feita a partir da construção de sintagmas nominais. O autor leva em consideração a escolha e a posição do adjetivo. Tais escolhas deixam ver que o escrevente faz tentativas de alcançar o padrão normativo de escrita culta. Trata-se de optar pela construção “determinante + adjetivo + nome” juntando-se à escolha inadequada do adjetivo, como no trecho que reproduzo a seguir:

*“Crianças assassinas e assassinadas dão páginas de jornal que a **concreta sociedade** vira diariamente, sem nenhum sinal de comoção ou indignação.”<sup>43</sup>*

Vemos, portanto, que o sujeito pode deixar marcas sintáticas, lexicais, organizacionais, argumentativas e ortográficas que deixam ver, em seu texto, a circulação pelo imaginário sobre a escrita institucionalizada.

O terceiro e último eixo de representação, chamado **o escrevente e a dialogia com o já falado/escrito**, trata, como sugere o nome, das relações que o escrevente estabelece com outros textos no momento da produção textual. Para tanto, o autor busca as pistas linguísticas presentes nos textos, ou seja, busca marcas da heterogeneidade mostrada, no sentido descrito por Authier-Revuz<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Ibidem, p. 187.

<sup>44</sup> Authier-Revuz (2004), no texto intitulado “*Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*”, desenvolve o conceito de heterogeneidade enunciativa baseando-se na concepção de interdiscurso da análise de discurso de linha francesa, na teoria do sujeito presente na psicanálise e na noção de dialogismo apresentada por Bakhtin. A *heterogeneidade mostrada* é o que emerge na superfície textual como marcas da presença do outro, que pode ser recuperável e linguisticamente descritível, mas não necessariamente demarcada, ou seja,

Interessante notar que Corrêa não está interessado em simplesmente apontar quais os trechos dos textos analisados remetem a outros textos, mas sim observar como isso ocorre e, principalmente, como isso emerge no texto do aluno. O terceiro eixo possibilita uma discussão teórica muito importante principalmente devido a sua característica relacionada ao que, em AD, é chamado de memória discursiva.

Segundo Corrêa, a linguagem em sua utilização é de caráter dialógico<sup>45</sup>. O escrevente realiza, obrigatoriamente, um diálogo com outros textos e o faz através da circulação pelo imaginário sobre a própria escrita. A dialogia passa pelo social, ou seja, se dá pela “vinculação a uma prática social” (CORRÊA, 2004, p. 229). O resultado da dialogia pode ser visto no texto, aproximando-se de Authier-Revuz quando esta trabalha a noção de heterogeneidade mostrada.

A elaboração do terceiro eixo por Corrêa teve como objetivo abordar a circulação dialógica do escrevente pelas representações que ele faz de sua exterioridade e, por isso, este eixo é o que permite ao escrevente colocar-se em relação com o outro. Segundo o autor, o terceiro eixo guarda a “dimensão dialógica que permite o movimento entre os eixos, marcando zonas de contato” e é “ele mesmo um polo de circulação”<sup>46</sup>. O terceiro eixo mostra que o escrevente se coloca em relação com o outro no momento da produção textual. Por isso, é este eixo que o autor considera como a base da constituição do sujeito como sujeito escrevente. O terceiro eixo tem, portanto, uma característica especial que é a de “ligar-se a uma dimensão constitutiva da linguagem em geral, portanto ligada também a uma dimensão de constituição da escrita: a da dialogia”<sup>47</sup>. A consideração da dialogia é uma hipótese evidenciada também pelos dois primeiros eixos, juntamente ao terceiro, mas o autor explica que os dois primeiros eixos são “parâmetros mais ou menos difusos”<sup>48</sup> por envolver as práticas sociais do escrevente.

---

a presença do outro no texto é, para usar os termos da autora, “diluída”. A heterogeneidade mostrada pode ser *marcada*, quando do discurso direto, citação, uso de aspas ou itálicos e, portanto, considerada da ordem da enunciação, ou *não marcada*, como na ironia, discurso indireto livre, metáforas, considerada da ordem do discurso. Há casos em que a heterogeneidade não aparece marcada linguisticamente na superfície discursiva, ou seja, a presença do outro não é explícita, permanece no interdiscurso. Neste caso estamos tratando da *heterogeneidade constitutiva*. Mesmo que de forma não explícita o outro está sempre presente nos discursos, que são construídos historicamente, e não há discurso que não seja constituído pela heterogeneidade constitutiva. Deste modo, somente algo que já foi dito entra no campo do dizível.

<sup>45</sup> Percebe-se uma aproximação a Bakhtin em vários momentos do trabalho do autor sendo que, em alguns momentos, esta aproximação fica explicitada através de citações.

<sup>46</sup> Ibidem, p. 238.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 237.

<sup>48</sup> Loc. Cit.

O trabalho de Corrêa nos mostra, finalmente, uma forma muito interessante de lidar com a escrita enquanto processo que não é puramente técnico, mas que envolve o sujeito em um trabalho significativo e relacionado a fatores que estão fora do próprio texto, como o imaginário que cria sobre si, sobre o interlocutor, sobre o próprio texto. É possível produzir aproximações interessantes com alguns pressupostos da AD, como os de formações imaginárias, de forma mais nítida, interdiscurso, memória discursiva e condições de produção, noções estas já apresentadas anteriormente neste trabalho. Esta forma de olhar para o texto do aluno proporciona um “ir além” do plano material da escrita e colocar em evidência, ainda que pelo trabalho interpretativo, o processo de formulação de efeitos de sentidos. Certamente, isso trará consequências para a forma como falamos sobre a escrita e sobre o texto. A escola, possivelmente, não estará inscrita nesta mesma forma de falar a escrita.

Como vimos, o trabalho de Corrêa nos possibilita tocar em um aspecto muito importante, o da dialogia. Isso é importante para produzir um contraponto à ideia de que a escrita é uma atividade individual e sem interferências sociais. Mas é preciso, ainda, pensar a relação fala/escrita a partir do lugar do analista de discurso essencialmente, ou seja, acionando as noções de sujeito, discurso, ideologia e tantas outras relativas ao campo teórico da AD francesa. Faremos isso a partir de Gallo (1989), uma pesquisa importante quando se pretende pensar a fala e a escrita do ponto de vista da inscrição do sujeito no discurso (da oralidade e da escrita). Aqui, o sujeito já não é mais “escrevente” e sim, **sujeito-aluno**. Neste sentido, o trabalho de Gallo nos permite produzir uma discussão de outra ordem no que diz respeito ao discurso e ao sujeito tal como definidos em AD.

A autora inicia a apresentação de sua dissertação de mestrado com o seguinte questionamento: “O que significa um brasileiro ensinar português para outros brasileiros?” Metodologicamente falando, esta questão direciona a outra questão: o que e como ensinar língua materna? De forma intimamente ligada à metodologia, surge mais um questionamento, de cunho ideológico: ensina-se uma norma considerada “cultura” e impõe-se esta mesma norma a todos os sujeitos sem levar em conta aspectos de ordem sócio históricos? Do ponto de vista dos sujeitos que utilizam a norma padrão, esta questão pode parecer irrelevante, já que o ensino desta norma seria o aperfeiçoamento da língua e, portanto, obviamente necessário. Neste sentido, o que parece ser mais necessário reflete, na verdade, o jogo de forças exercido entre

as classes da nossa sociedade, jogo este que resulta na manutenção e fortalecimento do grupo social dominante, pois o “fracasso” do ensino corrobora com a elitização das formas de linguagem deste grupo. A autora propõe, então, pensar estes processos de forma crítica a partir, especialmente, de uma reflexão sobre o ensino da **língua escrita versus** o ensino do **discurso escrito**.

A pesquisa ocorreu enquanto a autora era professora de língua portuguesa. Dá-se, inicialmente, com a 6ª série (na nomenclatura antiga). Visando observar as diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito, a turma é apresentada a uma reportagem de jornal e, posteriormente, produzem relatos orais e escritos, além de comentários orais e escritos. A autora compara os quatro tipos de produção e conclui que os alunos se “apropriam” mais dos textos produzidos oralmente do que dos escritos. Essa primeira suposição vai sofrer uma modificação no decorrer da pesquisa, a partir do contato com as noções de sujeito e forma-sujeito. No princípio, a análise foi pautada apenas na identificação das diferenças nas construções linguísticas: nos textos escritos havia predominância de construções parafrásticas e nos textos orais a predominância de construções polissêmicas. A discussão a respeito dessas diferenças partiu da mobilização das noções de discurso e de processo discursivo, já que linguagem oral e linguagem escrita poderiam se constituir, na opinião da autora, como “discursos diversos”, provenientes de diferentes “processos discursivos” (GALLO, 1989, p. 3). Foi a partir da possibilidade de mobilizar aspectos referentes aos processos de constituição do discurso, do sujeito e do sentido que a autora opta pela Análise de Discurso como método de reflexão.

Tanto nas produções orais como nas produções escritas, o sujeito em questão da pesquisa de Gallo (1989) é um sujeito determinado pelas relações escolares. Em outras palavras, não se tratava de um sujeito-filho, sujeito-amigo, etc., mas sim de um sujeito-aluno. Este sujeito se constitui no interior do discurso escolar. O discurso escolar, por sua vez, constitui-se a partir de uma prática ideológica. O sujeito seria, portanto, determinado ideologicamente nesse discurso, predominantemente. A forma como esse sujeito é afetado ideologicamente diz de sua existência histórica e constitui a sua “roupagem”. Esta roupagem constituiria a forma-sujeito, noção abordada pela autora a partir de Althusser. Neste sentido, o sujeito-aluno e seus discursos não poderiam ser considerados “monolíticos”, para utilizar os termos da autora. Ao olhar para estes objetos, é necessário ter a questão da história e da ideologia sempre em mente.

O dado de partida para Gallo foi o texto oral e o texto escrito de um aluno, dado este em que se instaurou o objeto: os processos discursivos que constituem tais textos. Havia a hipótese inicial de que os alunos se “apropriam” mais dos textos produzidos oralmente do que dos escritos, como já comentado anteriormente, e, portanto, o texto oral e o texto escrito poderiam estar inscritos em tipos de discurso diferentes. Ao mesmo tempo, a relação entre oral e escrito se dava sob as “rédeas” do Discurso Pedagógico (conforme definido por Orlandi em obra de 1983). Para a autora isso se configurava como uma contradição, pois haveria de se considerar os dois tipos de discurso como distintos ou como inscritos em um mesmo tipo de discurso, o discurso pedagógico. A partir da teorização a respeito dos tipos de discurso e a partir do trabalho com os próprios textos, a autora reafirma que ambos, texto oral e texto escrito, estavam sob o funcionamento do discurso pedagógico e, portanto, seriam discursos de uma mesma natureza. As diferenças tipológicas entre o texto oral e o texto escrito seriam da ordem do próprio texto e não da ordem do discurso. Em outras palavras, o texto enquanto objeto acabado “nasce e morre nele mesmo” (GALLO, 1989, p. 33), porém, quando se considera os sentidos, a história e a ideologia, temos o texto enquanto discurso, independentemente de ser oralizado ou grafado. A questão passa a ser, então, qual tipologia discursiva daria conta das diferenças observadas entre a oralidade e a escrita. Para esclarecer essa questão, a autora parte para a investigação das maneiras pelas quais a oralidade e a escrita se institucionalizam através da história.

Ao abordar o processo de institucionalização da escrita no Brasil, surge outra temática relevante para a pesquisa da autora: a questão da autoria. O sujeito é alçado à posição de autor, assumindo a “função-autor” (GALLO, 1989, p. 68), a partir da sua inscrição em um discurso legitimado, ou seja, institucionalizado. O discurso não legitimado não deixa de existir, mas sim passa a ser “controlado”, controle este exercido pelas instituições, especialmente a Escola. Esta constatação é feita por Gallo a partir de Althusser (1985):

Acreditamos ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano no palco, a burguesia estabeleceu como seu Aparelho Ideológico de Estado nº1 e, portanto, dominante, o Aparelho Escolar, que, na realidade substitui o antigo Aparelho de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família (...). Ela (a Escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente

durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre a família e a escola, os saberes contidos na ideologia dominante.

Segundo a autora, a Escola é, portanto, “o lugar de conservação dos dois discursos” (GALLO, 1989, p. 69), o Discurso Oral e o Discurso Escrito. A conservação destes discursos acontecerá a partir da forma com que a Escola apresenta o Discurso Escrito: como tendo uma forma normativa. Neste ponto, Gallo fala de uma questão interessante: a Escola enquanto “mantenedora” do Discurso Escrito e não como “produtora”, isso porque esse discurso já tem um lugar de pertencimento que é o jornal, o livro, a publicidade, a revista, conforme exemplifica a autora.

Essa conservação se dará da seguinte maneira: ela apresentará, aos estudantes, o discurso escrito, como modelar, e sua forma como normativa. Essa prática pedagógica estará legitimando, mais uma vez, esse discurso que, por isso mesmo, produz um sentido único e desambiguizado. No entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a Escola. A Escola é uma instituição de outro tipo, muito particular: a principal instituição “mantenedora” do discurso escrito, e não uma instituição “produtora” (GALLO, 1992, P. 59).

Neste sentido, a Escola aborda o Discurso Escrito com a finalidade de análise, mas não como algo a ser ensinado de fato. Ao entrar na Escola o sujeito está linguisticamente inscrito no Discurso Oral e assim permanece mesmo após a alfabetização, pois os seus textos serão legitimados apenas dentro da instituição escolar, e se estiverem dentro das normas, mas não serão alçados à legitimação de forma ampla, ou seja, levando em consideração a dimensão social.

A partir do que foi apresentado até aqui já é possível compreender algumas diferenças entre o Discurso Oral e o Discurso Escrito: o Discurso Escrito é o que possibilita o efeito-autor<sup>49</sup> através de uma produção linguística institucionalizada, que é o texto. O Discurso Oral não é legitimado, ou seja, não é institucionalizado na Escola. O primeiro tem efeito de “unidade”, o segundo tem efeito de “ambiguidade” (GALLO, 1989, p. 72).

A Escola “apaga” o processo de formação de autores. Nas palavras da autora, a Escola “providencia para que seus estudantes permaneçam aquém do 'deslocamento' pelo qual o sujeito se assume como AUTOR” e, ainda, “funciona

---

<sup>49</sup> Noção descrita no item 2.6

imaginariamente como transmissora desse conhecimento”<sup>50</sup>.

As duas produções que serviram de base para a análise da autora, o texto oral e o texto escrito de um aluno, estariam inscritos no Discurso Oral. Havia diferenças entre eles, pois o aluno fazia, na sua escrita, tentativas de alçar-se ao Discurso da Escrita, buscando a formalidade e o efeito de sentido da unicidade. No entanto, conforme a autora relata, essas tentativas estão fadadas ao fracasso.

Em trabalho mais recente, Gallo (2016) reapresenta as características do Discurso de Escrita e do Discurso de Oralidade. Do Discurso da Escrita emanariam efeitos de sentidos de “acabamento”, de unidade e de legitimidade, ou seja, o efeito-autor. Do Discurso da Oralidade emanaria o efeito de sentido de “sem-fim”, sem autoria, de provisoriedade. Mas, estas duas categorias discursivas estariam sobrepostas à medida que fatores ideológicos se impõem às duas categorias de modo que a escrita passa a ser oralizada e a oralidade passa a ser passível de ser grafada. Ao analisar textos da internet, a autora propõe uma nova categoria discursiva chamada *escritoralidade*, que comporta características das duas categorias anteriores, ou seja, seus discursos teriam características do Discurso de Oralidade, mas que são apresentadas ao público em formato escrito, gerando alguns efeitos de sentido próprios do Discurso de Escrita, como o efeito de texto acabado. Ao mesmo tempo, não pode ser considerado nem Discurso de Escrita e nem Discurso de Oralidade, devido a fatores excludentes: ou trata-se de um discurso escrito que circula na internet, mas que não se produziu nela, pois vincula-se a uma instituição de poder, ou trata-se de Discurso de Oralidade que tem a propriedade de tornar-se público, extrapolando os limites da provisoriedade do discurso oral comum. Assim, no discurso de escritoralidade, não há efeito-autor, mas há função-autor ao passo que o sujeito, necessariamente, é interpelado como sujeito do discurso, assume uma posição no discurso.

Vemos, portanto, que as formas pelas quais a escola mobiliza e trabalha os sentidos em torno da oralidade e da escrita ajuda a compor um cenário por onde circulam os discursos acerca do ensino da escrita. Este “cenário discursivo” se realiza no interior da formação discursiva do discurso pedagógico e é o que permite dar um efeito de sentido de queixa ao enunciado “ele escreve como fala”. Em outras palavras, “ele escreve como fala” só ganha efeito de queixa no discurso pedagógico a partir da

---

<sup>50</sup> Ibidem, p. 74.



forma como a oralidade do aluno é vista e a partir da forma como se pretende ensinar a escrita. Ensinar a escrita, mas não o Discurso da Escrita, afastando a possibilidade de instauração do efeito-autor. Com o que foi apresentado até aqui a partir dos trabalhos de Barthes, Orlandi, Corrêa e Gallo, vimos que a norma é utilizada como instrumento de cerceamento, que o bem falar e o bem escrever estão intimamente relacionados, que os processos de interlocução não são, efetivamente, levados em consideração, que a escola trabalha de forma a controlar os modos de realização do escrito.

Passo, então, a mobilizar outros aspectos que também auxiliam na compreensão deste cenário de circulação de sentidos.

### 3.5 LINGUAGEM ESCRITA E RELAÇÕES DE PODER

Maurizio Gnerre, em seu livro “Linguagem, Escrita e Poder”, de 1987 (1ª ed.)<sup>51</sup>, trata de aspectos relevantes à temática que aqui procuro abordar. O autor comenta que é frequente a discussão a respeito das fragilidades na escrita dos alunos e até dos professores, porém, as discussões quase não evoluem para uma avaliação crítica dos diversos problemas nessa área. O que se vê, ao contrário, é um conformismo didático em que a linguagem escrita é tomada como lugar de aplicação de regras, como algo formal, invariante e imune às situações sócio-históricas. Seria necessário assumir um ponto de vista não convencional sobre a natureza da linguagem escrita, sobre seu funcionamento, sobre suas finalidades, sobre sua implicação cultural e sobre sua relação com a ideologia. Com base nessas declarações, e visando produzir uma reflexão sobre o modo como o discurso pedagógico se constitui, é que a obra de Gnerre pode nos ajudar.

Segundo o autor, quando se questiona sobre a funcionalidade da linguagem é possível que a resposta mais comum seja algo parecido com “a linguagem serve para comunicar”. De fato, esta é uma função da linguagem, porém não pode ser tomada com superficialidade nem tampouco como única. A linguagem, segundo Gnerre, possibilita que o sujeito se posicione na sociedade, permite a mobilização da autoridade. Pensar sobre este aspecto é importante para entendermos que, em sala de aula, o professor mobiliza a autoridade o tempo todo, o que pode fornecer pistas

---

<sup>51</sup> A edição que utilizo aqui é a 4ª edição, de 1998.

sobre quais efeitos de sentidos podem emergir a partir do discurso sobre a escrita na escola. Uma dessas pistas está relacionada à forma como o discurso autoritário é proferido. Geralmente o professor faz uso de uma variedade considerada padrão, variedade esta que nem sempre é compartilhada pelos alunos. A respeito da variedade linguística, Gnerre comenta que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1998, p. 6). O autor comenta, também, que uma variedade se estabelece como “padrão” a partir da sua associação com a linguagem escrita. Neste sentido, vemos que a linguagem, colocada em relação com fatores sociais, políticos e econômicos, proporciona o estabelecimento da autoridade.

Segundo Gnerre, as variedades linguísticas passam por processos de legitimação. Por legitimação entende-se o processo de identificar determinada variedade como idônea, como digna e, portanto, com maior aceitabilidade e reconhecimento. Este fenômeno está completamente interligado à questão política e econômica. O que está em jogo, portanto, é o poder. Tende-se a assumir que tanto o falante como a variedade falada são “neutros”. Citando Bakhtin e Voloshinov, o autor explica que existem alguns princípios que orientam uma visão conservadora a respeito da linguagem, o que os autores citados chamam de “objetivismo abstrato”. Tais princípios compreendem o entendimento da língua enquanto sistema estável, enquanto sistema objetivo, desprendido de questões ideológicas e desvinculado de relações com a história da língua.

É por conta deste processo de legitimação que as pessoas são discriminadas pela forma como falam/escrevem. A escola, por vezes, trabalha no sentido de homogeneizar as formas de uso da linguagem, perpetuando, de certa forma, a ideia de um ideal de língua. Faz isso através de práticas pedagógicas também legitimadas, cristalizadas. Nas palavras de Gebara, Romualdo e Alkmin (1984)

Institucionalmente, o papel previsto para o professor é o de utilizador de um certo tipo de violência simbólica (P. Bourdieu). Cabe ao professor, ao impor a norma, que está relacionada aos dialetos das classes dominantes, silenciar os detentores dos dialetos marcados pela classe ou origem de classe dos dominados. Em suma, o professor exerce a dominação linguística, é seu agente qualificado (GEBARA, ROMUALDO e ALKMIN, 1984, p. 28).

Na sociedade, de forma geral, é possível perceber que o uso de determinadas palavras restringe os interlocutores àqueles que compreendem o conceito destas palavras, impedindo que grande número de pessoas tenha acesso, de fato, à informação compartilhada. Nas palavras de Gnerre, “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p. 22). Em outras palavras,

a linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a elas associados (Gnerre, 1998, p. 21).

Neste sentido, penso sobre a escola enquanto instituição formadora destes sujeitos “habilitados”, mas que, apesar da enorme quantidade de sujeitos que por ali circulam, muitos não serão realmente alçados a este lugar. Com base nesta reflexão e na reflexão proposta anteriormente a partir do trabalho de Gallo (1989), podemos questionar: quantos sujeitos ali virão a produzir, por exemplo, um texto de cunho sócio-político? Para falar/escrever sobre a sociedade é necessário, obviamente, que se tenha um conhecimento sobre o assunto, o que vai de encontro com alguns pensamentos atuais, como o da “escola sem partido”, que acaba por restringir os conteúdos e, portanto, o conhecimento<sup>52</sup>. Anteriormente à questão da escola enquanto formadora de sujeitos “habilitados” temos uma outra questão mais relevante à temática deste trabalho: o que basta para que o sujeito seja considerado, por parte da escola, como um sujeito-autor? É necessário seu texto estar em conformidade com aspectos sintáticos? É necessário apresentar coerência nas ideias? Tais questões ajudarão a formular uma hipótese a respeito do discurso sobre a escrita da criança.

---

<sup>52</sup> Faço esta interpretação baseada no próprio Projeto de Lei do programa escola sem partido, onde se lê no Art. 3º que “são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”, sendo que não há especificação de quais seriam tais práticas doutrinadoras e entende-se que qualquer conteúdo e ou prática que “desagrada” a família infringiria o princípio da Lei. No entanto, pela historicidade ao redor do documento, sabemos que a “doutrinação” a que se refere não é qualquer doutrinação. O projeto prevê uma escola ideologicamente neutra e este posicionamento por si só já marca uma ideologia. Pelo viés da memória, recuperamos que fazer uma oração cristã dentro da escola, como o Pai-Nosso, é prática antiga e comum, mesmo assim nunca foi considerada como prática doutrinadora e não é com esta prática que o PL se preocupa. Não cabe aprofundar esta reflexão aqui, apenas esclarecer a menção feita acima ao projeto do programa escola sem partido como sendo algo que busca restringir o acesso ao conhecimento. Restrição esta que se dá de acordo com certos interesses.

Gnerre (1998) traça um paralelo interessante entre a questão da discriminação e da gramática normativa. A existência de uma norma linguística já foi pensada por pesquisadores da área da linguística e da educação. A própria existência de uma norma linguística pode ser entendida como uma contradição de base entre a democracia e a existência da norma. Em uma democracia, a distinção entre sujeitos não tem razão de ser, no entanto, vivenciamos, em nossa sociedade, discriminação de diversas naturezas, inclusive linguística e educacional. Vemos a contradição, portanto, entre a ideia de democracia e o valor social diferenciado atribuído aos sujeitos. A normatização da língua atuaria em favor da democratização ou da discriminação? Entre os linguistas, todos os dialetos têm o mesmo valor em termos linguísticos. Já na escola, os dialetos não têm o mesmo valor nem em termos linguísticos nem em termos sociais. Na época em que a norma linguística foi pensada nas monarquias europeias, o saber clássico foi utilizado para reforçar a necessidade da norma e oferecer credibilidade à expansão do léxico com empréstimos do Latim e do Grego. A partir daí teve início o processo de legitimação da norma que segue até hoje com característica de “descendência”. A gramática normativa nunca foi refutada, passou por mudanças, obviamente, mas não sofreu duras críticas às fases anteriores, dando impressão de continuidade. A peça chave na perpetuação da tradição é a escola, personificada na figura do professor. É na escola (mas não somente nela) que os sujeitos podem ser discriminados mediante suas capacidades linguísticas. Tais capacidades são, em vários momentos, medidas com base na gramática normativa. Ao observador incauto, parece que o projeto da escola tem como objetivo democratizar a língua e diminuir as diferenças entre grupos sociais. No entanto, os que obtêm êxito no processo são diferentes daqueles que não o obtiveram. O fato de nem todos chegarem ao êxito alimenta a discriminação baseada na formalidade da língua. Há um silenciamento, expresso pela desconsideração do fato de que os sujeitos não partem das mesmas condições em relação à norma. Em antropologia, o fenômeno da “amnésia da genesis” ajuda a compreender tais questões. Nas palavras do autor, “a curta memória social e histórica permite um tipo de legitimação que não seria possível se a origem das instituições sociais e o seu significado e função fossem perfeitamente explícitos para todos” (GNERRE, 1998, p. 29). Este fenômeno explica por que a gramática normativa é aprendida “fora das condições políticas de sua

instituição”<sup>53</sup>. A existência de uma norma leva à conclusão tautológica de que todos devem aprender a norma. O mesmo acontece com rituais religiosos, onde se repete o que sempre foi feito porque sempre foi feito. Esta impressão de continuidade necessária é um aspecto fundamental ao processo de legitimação. A alfabetização está conjugada aos processos de padronização da língua.

Ainda segundo Gnerre (1998), o conceito de sujeito alfabetizado mudou através do tempo. Temos, como exemplo, a capacidade de assinar o próprio nome ou a capacidade de copiar um pequeno texto como atividades que comprovariam que o sujeito é alfabetizado. Estas diferentes formas de entender o conceito de pessoa alfabetizada traz implicações para o conceito de “escrita”. No inglês temos a palavra *literacy*, que se refere às formas abstratas das práticas sociais do escrever, e *writing* se referindo à atividade concreta de escrever. Já *escrita* abrange tanto a atividade de escrever como a materialidade concreta de tal atividade. Para além das terminologias, o tema da *escrita* vem sendo estudado, nas últimas décadas, de forma intensa. Talvez isso se deva, na hipótese sugerida pelo autor, ao aumento dos programas alfabetizadores. O aumento do número de pessoas submetidas à alfabetização fez despertar questões novas. Além disso, um entendimento da escrita enquanto uma tecnologia que avançou por estágios no decorrer do tempo, da pictografia à escrita alfabética, e enquanto ferramenta que “alimenta” a cultura e a cognição, fez dela um objeto importante.

A escrita é entendida como instrumento de modernização dos cidadãos. Por isso, em uma sociedade capitalista, a alfabetização é muito valorizada. Ser alfabetizado colocaria o sujeito em uma posição de facilitador dos processos de industrialização e de manutenção dos poderes. Ser alfabetizado coloca o sujeito em uma posição de vantagem em relação à sua posição anterior e, por isso, é fator desejado. Nas palavras de Orlandi, “em uma sociedade como a nossa, o sujeito urbano é o corpo em que o capital está investido” (ORLANDI, 2012, p. 193). Diante destas observações, volto a pensar: como a escrita da criança significa neste espaço simbólico escolar? Como o discurso sobre esta escrita significa? Estas são questões centrais neste trabalho e que estou, a princípio, “rodeando” a partir destas leituras.

---

<sup>53</sup> Loc. Cit.

Gnerre<sup>54</sup> comenta sobre os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Tanto os alunos como os professores são membros de determinados grupos e classes sociais. Ambos têm suas hipóteses sobre o que é e para que serve a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, têm hipóteses a respeito uns dos outros. Nas palavras do autor,

nós [os professores] os interpretamos [os alunos] e ao seu mundo, projetamos sobre eles a nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sócio-cultural. Eles nos interpretam como portadores de valores diferentes ou, no mínimo de uma técnica e de um saber que eles por uma razão ou outra não controlam (GNERRE, 1998, p.45).

Estamos lidando, portanto, com a questão do jogo de imagens que se constitui na situação da alfabetização. Trata-se de um aspecto importante a ser considerado. Significa que o professor deve refletir sobre o imaginário dos alunos.

Corroborando com o que já foi exposto do trabalho de Corrêa (2004), Gnerre comenta sobre o caráter positivo que as sociedades da escrita recebem, mais do que as sociedades orais recebem. O autor apresenta uma série de outros autores para mostrar que esta supremacia da escrita sobre a oralidade é uma questão cultural e, se colocada em relação com outras culturas, pode ser questionada. Dentre várias passagens citadas, destaco a de Lévi-Strauss:

Minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão... Ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa (LÉVI-STRAUSS, 1974, citado por GNERRE, 1998, p. 336).

Para Gnerre, é importante refletir sobre as diversas atitudes que as sociedades têm em relação à escrita, isto porque a alfabetização se dá sob tais atitudes. As grandes campanhas de alfabetização, por exemplo, expressam todo esse desejo em torno da extinção do analfabetismo o que, por vezes, pode se confundir com a extinção do analfabeto. A forma como a escola alfabetiza deixa ver um entendimento deste processo enquanto puramente técnico. Deixa-se de lado o aspecto da individualidade, da classe social do sujeito, do momento histórico em que

---

<sup>54</sup> Op. Cit.

se vive. No entanto, é quando há uma forte ligação com o aspecto sócio-histórico que a alfabetização tem sucesso. O autor cita o exemplo das situações de opressão e das separações entre familiares vivenciadas durante a Primeira Guerra Mundial e as migrações. Estas situações fizeram com que a escrita fosse utilizada por necessidade. Na atualidade, encontrar estratégias que criem um laço efetivo entre o sujeito, sua situação sócio histórica e a escrita deveria ser o desafio principal do professor. O fortalecimento entre o sujeito e a escrita pode ocorrer através da fase de mediação entre a oralidade e a escrita. É nesta fase que o professor pode fortalecer a oralidade, trabalhando com as especificidades de cada discursividade, recuperar seu prestígio e proporcionar reflexões a respeito do que é a escrita.

Historicamente o professor é discursivizado como aquele que detém o saber e sua função é conseguir transmiti-lo ao aluno. Ao preencher estes lugares no imaginário social, professor e aluno acabam por relacionar-se de forma vertical, ou seja, uma relação de poder se estabelece. Por outro lado, conforme aponta Souza (2012), também circula um discurso de que o professor não está preparado para assumir suas funções, que sua formação é falha e que o Estado não dá condições para mudar esta situação. Mesmo assim, principalmente dentro da Escola, o professor é, em relação ao aluno, a figura que representa o poder.

Souza (2012) realiza a análise das produções escritas de três professores atuantes na rede pública e privada. Estes três professores produziram um total de 15 textos dissertativo-argumentativos. As produções foram realizadas a partir de cinco encontros em que foram discutidos textos relacionados à Educação. Posteriormente à discussão, os professores foram convidados a produzir os textos emitindo suas opiniões. A análise foi voltada à compreensão de como o sujeito-professor produz o gesto interpretativo e quais posições discursivas ele ocupa ao escrever um texto e, a partir disso, perceber se ele mesmo se constitui como autor. Este trabalho é interessante por demonstrar que a forma pela qual o trabalho com a linguagem escrita vem sendo desempenhado não tem a ver apenas com a prática pedagógica que se realiza na atualidade, mas sim pela forma como tais práticas estão estruturadas e vêm constituindo sujeitos geração após geração. Mesmo que o trabalho com a linguagem escrita tenha ganhado conotações diferentes ao longo dos anos passados, não se garantiu a assunção à autoria. Assim, vemos que há uma historicidade implicada na prática e no discurso que emerge hoje na FD do DP e que estou discutindo nesta pesquisa.



Nas análises da autora, surgem alguns aspectos interessantes, como por exemplo, as marcas linguísticas que permitem interpretar que o próprio sujeito-professor se coloca na posição daquele que exerce a função com amor e paixão, aspectos necessários para o sucesso no exercício da função, ficando apagados aspectos relacionados à formação técnico-científica. Citando Coracini (2003), a autora expõe que a questão de o professor se identificar, ao mesmo tempo, como o herói e como a vítima, expõe a formação de um imaginário de que ele se identifica, por vezes, como fundamental ao processo e, por vezes, como dispensável ao processo, circulando por estas heterogeneidades discursivas que constituem. Este aspecto do “amor à profissão” e afastamento do técnico-científico se relaciona com minha pesquisa quando da instauração do discurso do senso-comum, como veremos nas análises.

Outro aspecto interessante das análises de Souza incide sobre o momento de discussão a respeito das relações de poder e autoritarismo que ocorrem no ambiente escolar. Ao produzirem textos sobre o assunto, os sujeitos-professores fizeram uma retomada parafrástica do texto de base lido para a discussão e circularam sobre a questão do *bullying* demonstrando a relação de poder que ocorre entre os alunos. Os professores ressaltaram o papel da Escola na prevenção ao *bullying*, mas omitiram-se da responsabilidade sobre as relações autoritárias praticadas na Escola, representadas principalmente na figura do diretor, sobre os alunos. A autora interpreta esta omissão como efeito da naturalização da ideia de que a Escola seja responsável por punir. Estas relações de poder seriam, então, permeadas pelos sentidos de *autoridade* e *autoritarismo*. Estes sentidos vão em direção oposta: *autoridade* é positiva e deve ser exercida pelo professor; *autoritarismo* é negativo na medida em que remete a um exagero de autoridade, ou uma autoridade sem razão. Citando Orlandi (1989) a autora explica que as vozes de autoridade emergem nos discursos dos sujeitos e contribuem para fixar sentidos já estabelecidos, como o de que o professor é a figura da autoridade dentro da sala de aula. A este respeito vale lembrar, conforme apresentado anteriormente, que em AD, o discurso pedagógico é reconhecido como “autoritário” (Orlandi, 2006). Trata-se de um discurso que cerceia, exerce poder e determina como o discurso dos alunos deve ocorrer. A escola seria, portanto,

a instituição que reproduz a ideologia dominante, dissimula e aprisiona a

posição ocupada pelo sujeito-professor, que deveria ser a de um sujeito que produz um saber/conhecimento. No entanto, pelo efeito da ideologia, o sujeito-professor não "estranha" ocupar o lugar de onde apenas reproduz o conhecimento científico; em outras palavras, ocorre que ele acaba confundindo-se, então, com a figura do cientista..." (SOUZA, 2012, p. 38).

Na escola, através do trabalho do professor, os alunos deveriam ser alçados à posição de autor, porém o que se cria é um simulacro em que o aluno é "autorizado" a produzir certos discursos, certos sentidos e, assim, ocupar o lugar de quem apenas reproduz e este não é, verdadeiramente, o lugar da autoria. De acordo com Orlandi (2006) este jogo, em que se autorizam determinados dizeres (e não qualquer um), é uma das características do discurso autoritário. Os vários sentidos possíveis para os mais diferentes dizeres não circulam livremente, ou, nas palavras da autora, a polissemia é contida. Isso é possível porque há apenas um sujeito que controla a circulação dos sentidos. O sujeito, no caso o professor, através das atividades que se propõe na sala de aula, favorece a circulação de sentidos únicos, sentidos pré-determinados pelo discurso do professor, pelo discurso do livro didático, pelos enunciados das atividades propostas. E assim se configura uma forma de autoritarismo.

Faz-se importante ressaltar que, em AD, tratamos das formas de apresentação do discurso, de acordo com as possibilidades interpretativas, constituindo sentidos. Não se trata, portanto, de adjetivar o sujeito-professor como autoridade/autoritário, mas sim de verificar as formas de funcionamento do discurso. Neste sentido, *autoridade* e *autoritarismo* remetem aos efeitos de sentido de um discurso em funcionamento na instituição Escolar. Retomando, portanto, o gesto interpretativo da autora, vimos que o discurso do professor coloca em funcionamento a naturalização dos sentidos de *autoridade/autoritarismo* que, por sua vez, já estão fixados no imaginário social tanto da sociedade em relação à Escola, como da própria Escola em relação a si mesma.

Um terceiro ponto abordado nas análises de Souza (2012) envolve a paráfrase como modo de constituição do texto. Os sujeitos-professores fizeram retornos constantes aos textos discutidos anteriormente ao momento da escrita, mostrando a impossibilidade de iniciar seus textos a partir de uma outra posição discursiva. Isso evidencia a dificuldade que o próprio professor tem de se alçar à posição de autor e a dificuldade em se desvincular de uma escrita "moldada" pela Escola. Os discursos dos professores em relação à alfabetização, à relação

fala/escrita e em relação ao texto mostram a repetição parafrástica como uma tentativa de instaurar o discurso científico, mas acabam instaurando discursos já estabilizados, aproximando-se do senso comum.

Neste sentido, os sujeitos, sejam eles alunos, vestibulandos, universitários ou professores, seguirão “colados” aos textos-base. Este modelo é, inicialmente, aplicado na Escola e estende-se para fora dela. Trata-se de “apoiar-se” no que é legitimado, como o livro didático, e atualizar, pela via da memória, um modelo de escrita aprendido na Escola. Citando Pfeiffer (1998), Souza (2012) explica que as práticas inspiradas em textos já legitimados, como o livro didático, produzem um veto à polissemia e desresponsabilizam o sujeito pelo seu dizer. Por isso, o recurso à paráfrase emerge. As discussões apresentadas por Souza neste trabalho dizem de uma similaridade quanto à escrita do sujeito, independentemente do “estágio” em que se encontra. As observações a respeito dos textos produzidos pelos professores poderiam ser aplicadas à escrita dos alunos. Neste caso, qualquer semelhança não é mera coincidência, pois, como comentei anteriormente, estamos tratando da forma pela qual o ensino da linguagem escrita está estruturado em nossa sociedade, sem proporcionar a assunção à autoria.

Vemos, portanto, que o tipo de escrita que se pratica na escola através dos sujeitos que aí participam, cada um com seu papel, possibilita a reprodução das relações de poder, mesmo que os textos produzidos nunca cheguem a ser alçados a um lugar legitimado. Sustentar as relações de poder é, como venho discutindo, uma propriedade intrínseca da escola enquanto AIE. O que significa dizer que a Escola atua como um AIE? Significa que ela prepara os indivíduos para ocupar determinados lugares no sistema de produção, inculcando o senso comum e naturalizando a presença de uma classe dominante e uma dominada, fazendo parecer que toda ascensão social ocorre pelo mérito próprio do indivíduo. Isso afeta os discursos atuais sobre a escolarização de modo a afastar uma discussão em âmbito social, mantendo o foco sobre o indivíduo. Assim, o discurso sobre a escolarização instaura uma contradição: ao mesmo tempo que a escolarização é vendida como possibilidade de ascensão social, garante a circulação de discursos de manutenção das relações de poder; ao mesmo tempo que impõe a necessidade de ascender de classe social, não garante tal ascensão. Trata-se de um discurso que não se realiza na prática.

A seguir, veremos mais uma forma de pensar estas relações de desigualdade que emergem nos discursos.

### 3.6 SINTOMA E FRACASSO ESCOLAR

É importante considerar que a Educação é uma área interdisciplinar. Os conhecimentos produzidos nesta área se constituem na circulação por outras, como a saúde, as biológicas, a história, a sociologia, ou as ciências sociais de forma geral. Este fato é importante porque auxilia na compreensão das formas pelas quais os discursos dos professores se constituem. Silva (2015), ao falar sobre a história da alfabetização no Brasil, comenta que o entendimento da natureza interdisciplinar da alfabetização ajudou a constituir o arquivo. Citando Warde (1990), explica que a sociologia, a psicologia e a biologia foram eleitas ciências matriciais da Educação durante a década de 1920. Citando Soares (1989), relata que as produções científicas em Educação no Brasil, nos anos de 1954 a 1986, contavam com uma predominância do enfoque psicopedagógico. É possível interpretar esta interdisciplinaridade como uma busca pela completude de um objeto, o Ensino, que pressupõe, de fato, o entendimento de uma completude em relação ao sujeito. A análise de discurso não se pretende ser mais uma disciplina auxiliar para alcançar essa globalidade; ela é uma disciplina “que atua na contradição das formulações da linguística com as das ciências humanas e sociais” (SILVA, 2015, p. 96). É neste sentido mesmo que trago as considerações da área da psicanálise na lida com a questão do “patológico”, ou seja, no entendimento de como o discurso da patologia se instala no discurso pedagógico.

Dunker (2015), em seu livro “Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros”, nos fala sobre a importância do diagnóstico na atualidade. Segundo ele, o ato de *diagnosticar* é extremamente valorizado na forma atual de vida da nossa sociedade, tanto é que as políticas públicas se baseiam cada vez mais nesta premissa. A valorização do diagnóstico ocorre em todas as esferas, incluindo a Educação. Tornou-se importantíssimo diagnosticar cada vez mais cedo e, por consequência, medicalizar cada vez mais cedo. Na Educação, o diagnóstico serve, muitas vezes, ao propósito de medicalizar. Este raciocínio medicalizador e patologizante encontra reflexo nos modos de funcionamento discursivo e emerge enquanto “força de lei” (DUNKER, 2015, p. 20) que interdita e coloca em tratamento os sujeitos. Traçando um paralelo com o que diz Dunker, **o diagnóstico é uma forma de nomear o mal-estar relacionado ao fracasso escolar.**

Seria preciso chamar de “diagnóstica” essa expansão dos atos, raciocínios e estratégias de inserção política, clínica e social do diagnóstico, e sua consequente “força de lei”, capaz de gerar coações, interdições, tratamentos e que tais. Ou seja, uma diagnóstica (no feminino) é um discurso local acrescido de efeitos, alianças e injunções que ultrapassam esse campo específico de autoridade, ação e influência. Assim sendo, o ato diagnóstico ocorre no interior de um sistema de possibilidades predefinidas envolvendo um sistema de signos, uma prática de autoridade e uma gramática das formas de sofrimento que são agrupadas em uma unidade regular. A diagnóstica é a condição de possibilidade dos sistemas diagnósticos (DUNKER, 2015, p. 20).

O que o autor chama de “racionalidade diagnóstica” trabalha por reconhecer e nomear o mal-estar de modo a legitimar algumas formas de sofrimento e, secundariamente, definir as formas de sintoma. O diagnóstico trabalha para reconhecer distúrbios, enquanto a “diagnóstica” produz a articulação entre o mal-estar, o sofrimento e o sintoma.

Tudo isso é importante porque o diagnóstico produz efeitos. O diagnóstico de um “transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares”, os “F81<sup>55</sup>” do DSM-V, por exemplo, implicará uma mudança no modo de discursivizar o sujeito que o recebe. Por vezes, as próprias condições de produção do discurso a respeito do sujeito sofrerão mudanças. A escola encontra sua justificativa para o fracasso escolar. A família sai à procura do tratamento. O diagnóstico também é um fator econômico: a escola procura formas especiais de lidar com o aluno (reforço escolar, tutoria); a família precisa lidar com os custos que envolvem o tratamento (idas ao psicopedagogo clínico, ao fonoaudiólogo, ao psicólogo, ao neurologista etc.). Conforme explica Dunker (2015, P. 21), “uma diagnóstica é composta pelos efeitos, pelos sentidos e pelas ‘re-designações’ que um diagnóstico pode ter para um sujeito ou para uma comunidade diante do aspecto social de sua patologia”.

Para definir o patológico é necessário que se tenha um diagnóstico. O inverso também acontece: para se ter um diagnóstico é necessário que se defina o patológico. Para a definição do patológico não basta a definição de seu contrário, o “normal”. De acordo com Caguilhem (1966), citado por Dunker (2015), o patológico se aproxima de uma forma de reconhecimento da variedade, ou seja, o reconhecimento das diferenças. Neste sentido, o patológico pode ter “graus” que o tornam mais ou menos

---

<sup>55</sup> Chamo “os F81” para fazer referência aos transtornos que aí são englobados. Dentro do F81 (transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares) temos o F81.0 (transtorno específico de leitura), o F81.1 (transtorno específico da soletração), o F81.2 (transtorno específico da habilidade em aritmética), o F81.3 (transtorno misto de habilidades escolares), o F81.8 (outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares), o F81.9 (transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares).

adaptativo à vida social. Dunker explica que

a redução das modalidades de sofrimento a uma mesma gramática normativa e a uniformização dos sintomas à sua forma ocidental contemporânea são processos ideológicos relevantes, tanto porque funcionam como neutralização do potencial crítico que os sintomas psicológicos trazem para a compreensão de determinado estado social quanto pelo papel que os sintomas sempre tiveram, de produzir novas modalidades de laços sociais (DUNKER, 2015, p. 35).

Compreendo, portanto, que a questão do diagnóstico na infância está atrelada ao fracasso escolar que, por sua vez, faz parte de um todo composto pelas posições ideológicas que regulam o funcionamento social. Se a sociedade serve à lógica (mercadológica) do “ser produtivo”, a escola, da mesma forma, não se exclui deste modo de funcionamento e encontra nas ciências médicas uma forma de exercer seu papel. A forma-sujeito escolar é constituída, dentre outras características, a partir da identificação à FD do DP que, por sua vez, mantém as formas de nomeação do fracasso escolar, o diagnóstico, no campo do dizível. Esta forma-sujeito escolar é completamente compatível com os processos de individualização do sujeito pelo Estado. Em outras palavras, o processo de individuação<sup>56</sup> que dá origem à forma-sujeito-histórica capitalista acolhe a forma-sujeito escolar de forma que a lógica diagnóstica de nomeação do mal-estar relacionado ao fracasso escolar recai sobre o *indivíduo escolar*. Assim, sujeito-professor e sujeito-aluno individualizam-se a partir das discursividades das quais emanam os efeitos de sentido de “patologia”, de “doença”, de “há algo errado com este corpo”. A posição-sujeito assumida pelo sujeito-professor e pelo sujeito-aluno é aquela que sustenta uma sociedade pautada nas diferenças (saudável *versus* doente) e como sabemos, esta é uma característica essencial para o capitalismo.

Como vimos no item anterior, o analfabetismo (ou o analfabeto?) não é desejado, pois é preciso tornar os sujeitos capazes de exercer certas funções. A seguir veremos como esta interpretação é possível a partir de um documento público.

### 3.7 OS SENTIDOS SOBRE ESCOLA NOS DOCUMENTOS PÚBLICOS

---

<sup>56</sup> Discutido a partir de ORLANDI (2012b) na seção 2.5 deste trabalho.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba lança um material intitulado “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba”, que tem por objetivo “nortear a prática pedagógica em nossos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas” (CURITIBA, 2006, p. 2). Tendo o documento tal objetivo, julguei interessante fazer uma leitura dele.

As políticas públicas de uma cidade podem oferecer pistas importantes a respeito de como se estrutura o discurso acerca dos diversos temas relacionados à Educação e, de forma mais interessante para esta pesquisa, temas relacionados à linguagem escrita. Estes documentos merecem atenção não só pelo seu caráter “orientativo”, mas também pelas condições de produção nas quais se apresenta: redigido em nome de uma instituição e a partir de um lugar hierarquicamente superior, na esfera do funcionalismo público, aos professores. Produzir leituras e interpretações a partir dos vários discursos acerca do tema de pesquisa faz parte da construção do conjunto de informações que vão ajudar a compor e sustentar a análise dos dados.

O volume três do documento trata do Ensino Fundamental. O mesmo, disponibilizado no site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, entende a educação como

o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (CURITIBA, 2006, não paginado).

O cidadão que passa por tal processo de formação seria capaz de alcançar o autoconhecimento e, como consequência, “conviver democraticamente”, com “consciência dos seus direitos e deveres”, fazendo “uso racional dos recursos naturais”, contribuindo para o “desenvolvimento sustentável” (Curitiba, 2006). Entendo, portanto, que o documento trata da educação enquanto algo que ultrapassa os conteúdos acadêmicos e atinge as pessoas de forma a afetar suas relações com os outros e com a natureza. O contrário de tudo isso seria o sujeito que está à margem da sociedade: aqueles que não exercem seus direitos e deveres, que não participam da inclusão irrestrita e nem possuem recursos para fazer ou não o uso racional dos mesmos. A escola funcionaria, portanto, como mecanismo que alça o sujeito a um lugar desejado, uniformizando os sujeitos, ou pelo menos, uniformizando suas condutas. Os trechos destacados entre aspas remetem a uma discussão já promovida, através de Gnerre



(1998), a respeito do papel da escola e da alfabetização: formar sujeitos alfabetizados significa modernizá-los de modo a torná-los facilitadores dos processos de perpetuação da lógica capitalista e de modo a torná-los conscientes de suas responsabilidades. Temos ainda que “contribuir para o desenvolvimento” evoca os sentidos do trabalho, da produção. Neste sentido, interpreta-se que a Escola teria um papel na formação de sujeitos inseridos no mundo social do trabalho, exercendo sua função elementar que, de acordo com Althusser, é a de Aparelho Ideológico de Estado.

Na sequência, o documento sinaliza que a educação não ocorre apenas dentro da escola, mas em todos os contextos sociais. A escolarização por si só não seria capaz de resolver todos os “problemas sociais”. Não há especificação do que sejam tais problemas, mas há um indicativo de como eles podem ser sanados: através do acesso ao conhecimento e à tecnologia (Curitiba, 2006).

A escola seria uma instância social, dentre outras não citadas no texto, responsável por proporcionar o acesso ao conhecimento e, através dele, desenvolver habilidades necessárias às ações individuais e coletivas. Para alcançar uma educação de qualidade, segundo o documento, é necessário que haja “esforço da comunidade, dos educadores e dos governantes”. Não se diz em que medida a comunidade, os educadores e os governantes podem se esforçar para que a educação seja de qualidade. No imaginário do leitor, parece fácil preencher esta lacuna atribuindo sentidos já estabilizados quando se trata dos educadores e dos governantes (educadores que exercem sua profissão com empenho, governantes que invistam em políticas educacionais), porém o papel da comunidade pode se tratar de um aspecto mais difuso, ficando submetido à afirmação anterior de que todas as esferas sociais são responsáveis pela educação, e não somente a escola.

O documento enfatiza que “o **domínio** da língua portuguesa, falada e escrita” é fator condicionante para a “**sobrevivência digna** dos cidadãos em uma sociedade letrada e informatizada” (CURITIBA, 2006, p. 197, grifo meu). A palavra “domínio” merece uma reflexão. Citar o domínio da língua portuguesa falada abre para a possibilidade interpretativa de que não é o domínio de qualquer língua portuguesa falada que garantirá a sobrevivência digna, afinal a interpretação de que algum brasileiro não fale português é menos provável. Neste sentido, a língua falada a ser “dominada” é outra, diferente desta que todos falam. Acredito que a possibilidade interpretativa é a de que o documento esteja se referindo à norma padrão, o gramatiquês. Uma hipótese é a de que este tipo de construção permanece nos

discursos atuais por herança do papel que a escola desempenhou na instituição da língua nacional e a difusão desta língua no Brasil colônia. A escola era o lugar em que a língua nacional oral deveria ser aprendida. Trata-se daquilo que permanece latente na memória e mantém vivos certos dizeres (SILVA, 2015). Temos ainda que o verbo “dominar” remete a algo que se possa apreender e manter, algo que não escapará e não sofrerá alteração de seu estado. Dominar a língua, falada ou escrita, só seria possível a partir de um referencial de língua enquanto algo estanque. O “domínio” desta língua garantiria a “sobrevivência digna” dos cidadãos. A materialidade linguística deste trecho, e dos que foram destacados até aqui, faz intervir uma memória, um já dito anterior a esta formulação discursiva. Ao ler sobre a história da alfabetização do Brasil, na obra de Mariza Vieira da Silva (2015), vemos que este tipo de formulação a respeito da alfabetização e suas implicações na vida dos sujeitos está presente já em outra temporalidade histórica e emerge, ainda, na memória coletiva e individual, logo, constitui-se como domínio de memória discursiva. Esta outra temporalidade é o Brasil colonial, época em que a alfabetização e a escola tinham objetivos bem definidos, a saber: formar um novo homem à imagem e semelhança do europeu e, assim, formar uma sociedade digna e exemplar.

Nesse processo, “olham”, “registram”, “divulgam”, “pedagogizam” uma determinada realidade e “instituem”, imaginariamente, pelo saber, uma identidade e uma unidade para uma língua e para um povo, onde o ler e o escrever estão associados definitivamente, em nossa memória discursiva, a deixar de ser índio, a deixar de ser irracional, a deixar a barbárie... a ser civilizado (SILVA, 2015, p. 256).

A alfabetização e a escolarização tinham, portanto, finalidades sociais e políticas. O saber ler e escrever sempre esteve presente em nossa história como algo necessário à vida digna. Hoje, o sentido da alfabetização se atualiza e retorna como instrumento de formação e manutenção de uma sociedade “desejável”.

Há, no documento da Secretaria Municipal de Educação, a diferenciação, baseada em Magda Soares (1995), entre o alfabetismo individual e o social. O alfabetismo individual pressupõe um sujeito que possui habilidades de leitura e escrita, e o alfabetismo social pressupõe um sujeito que consegue aplicar essas habilidades em situações sociais. Já o analfabetismo seria a incapacidade de ler e de escrever. Aproximando-se da ideia de alfabetismo social está a ideia de alfabetismo funcional, que é quando o sujeito se utiliza da leitura e da escrita para continuar aprendendo e

se desenvolvendo ao longo da vida. Já o analfabeto funcional é aquele que foi alfabetizado, mas não se utiliza da escrita em suas atividades diárias ao longo da vida. Este tipo de formulação a respeito do fazer/não fazer uso da leitura e da escrita em sociedade remete ao sentido da inclusão. É preciso estar incluído, e não à margem, para perpetuar ideologias. Era assim já no período do Brasil colonial, como venho destacando com base em Silva (2015) e com objetivo de demonstrar como os discursos são, na verdade, atualizados a partir de um discurso que outrora foi discurso fundador. Antes, a escolarização era o mecanismo que tornava possível a inscrição de índios e mestiços em um determinado funcionamento histórico-cultural. Hoje, é o que torna possível a inserção no mundo produtivo do trabalho. Antes, a escrita e a escola proporcionavam a saída do mundo da barbárie e a entrada no mundo civilizado. Hoje, figura como instrumento que possibilita um melhor posicionamento na estrutura socioeconômica, ou seja, possibilita o distanciamento da vida à margem na sociedade.

A respeito dos avanços científicos na área da educação, o documento explicita que os últimos vinte anos foram de mudanças na prática escolar, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Tais mudanças na prática teriam ocorrido como consequência das pesquisas em processos de aprendizagem, no entanto, os professores continuam relatando dificuldades no processo de alfabetização. O documento sugere que isso ocorre porque a questão da alfabetização é amplamente debatida, nos níveis acadêmico e político, com base em pesquisas científicas, porém, o discurso escolar ainda seria composto de “senso comum” e pouco afetado pelas pesquisas científicas (CURITIBA, 2006, p. 203). O texto aponta que isso acontece por falhas na formação dos educadores, em especial, dos alfabetizadores. Esta problematização, a meu ver, não promove um auto diagnóstico sobre o fracasso do sistema, mas sim direciona a problemática para o âmbito pessoal e acadêmico. A estruturação do texto em terceira pessoa possibilita um efeito de sentido de que o “eles”, os educadores e a academia, falham na busca de informação e formação de profissionais, respectivamente; mas o “nós”, que incluiria a própria Secretaria de Educação, não parece estar em jogo aí. Desta forma, percebe-se que o documento contribui para a manutenção do sentido de que o professor é um profissional com falhas em sua formação, sentido este já estabilizado em algumas esferas da sociedade, principalmente na esfera acadêmica.

O documento intitulado “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba” faz parte de um conjunto de discursividades que se inscrevem na FD do DP.

No documento, os discursos acerca da escola, do sujeito aluno, do sujeito professor e do processo de ensino são institucionalizados. Tais discursos produzem efeitos de sentido não só em relação aos sujeitos envolvidos na prática escolar, mas também em relação aos sujeitos enquanto pertencentes a uma sociedade em que predomina o convívio “democrático” dos cidadãos que têm “consciência dos seus direitos e deveres” e que contribuem para o “desenvolvimento”. E é esse sujeito que deve ser “formado” na escola, o que produz o efeito de sentido de comprometimento da instância pública (secretaria de educação) com a formação de sujeitos inseridos no mundo social do trabalho e da ordem democrática e jurídica (ou a ilusão de ordem). Assim, vemos a materialização da ideologia em um discurso institucionalizado e a dissimulação dos sentidos de uma prática que reforça o funcionamento social vigente, o dominante, fazendo com que a escola cumpra seu papel como AIE.

Ao longo deste capítulo, vimos que as práticas escolares, tanto de forma geral como as voltadas para o ensino da escrita, seja a partir da não assunção à autoria ou a partir da lógica diagnóstica, proporcionam que o sujeito-aluno estabeleça certas representações acerca de suas condições reais de existência. Isso ocorre a partir do imaginário das relações do sujeito-aluno com o mundo real. A representação que eles fazem destas relações é resultado de uma prática relacionada à existência material da ideologia, que se realiza no interior do AIE escolar. Em outras palavras, o AIE escolar possibilita certas práticas que vão determinar a representação que os sujeitos-alunos estabelecem de suas relações com o mundo. Assim, o sujeito é interpelado constituindo a forma-sujeito escolar que é compatível com a forma-sujeito capitalista. Esta compatibilidade se dá, principalmente, pelo fato de que as relações estabelecidas entre o sujeito e a linguagem escrita, ou as relações entre o sujeito e seu próprio corpo patologizado, são relações que fazem parte de suas relações com o mundo.

A escola, enquanto AIE que materializa as práticas da formação social, realiza um conjunto de práticas que fortalecem a forma-sujeito capitalista. Tais práticas se realizam, como vimos neste capítulo, a partir da não legitimação do texto do aluno em situações que dissimulam o fato de a escola não alçar o aluno à posição de autor; a partir da prática de engavetamento dos textos escolares, constituindo-se como um verdadeiro veto à circulação de sentidos; a partir de uma noção de língua escrita enquanto transparente, e o foco constante no “erro” ortográfico que, por sua vez, está pautado pela noção de norma linguística; a partir da verticalização das relações escolares, pautadas na autoridade/autoritarismo e em que predomina o sentido de

“direitos e deveres”, a partir da individualização do sujeito-aluno e sua conseqüente patologização; a partir da institucionalização de certos efeitos de sentido nos documentos públicos norteadores do fazer escolar.

#### 4. NOS ENTREMEIOS DA TEORIA E DO MÉTODO

A AD procura compreender a forma pela qual o discurso, visto enquanto objeto simbólico, produz sentidos. Esta compreensão parte de um gesto interpretativo. Interpretar em AD significa trabalhar nas margens da própria interpretação e compreender os mecanismos dos processos de significação. Neste sentido, não há interpretação única, mas sim gestos de interpretação que permitem explicitar os sentidos e as formas pelas quais ele se constitui. Ao analista cabe formular a pergunta que vai direcionar a mobilização de conceitos diversos. Ele mobiliza o dispositivo teórico para desenvolver o seu dispositivo analítico (ORLANDI, 2001).

A AD tem como objeto específico o discurso enquanto efeito de sentidos entre os sujeitos (PÊCHEUX, 2010). Trata-se de um objeto que se constitui na materialidade linguística, mas esta por si só não garante a análise a que se propõe o analista de discurso. É preciso compreender que cada sequência discursiva está ligada a dizeres anteriores e, até mesmo, a dizeres futuros se pensarmos no jogo de imagens que os sujeitos estabelecem no momento da enunciação. Tais jogos pressupõem tanto o já dito como as possíveis implicações de seu dizer em outros dizeres. Isso significa que o histórico, o político e o inconsciente estão implicados em cada discurso que possa ocorrer, e em suas mais variadas formas. É por esses motivos que a AD não toma como diretas as relações entre os sujeitos e a linguagem.

A exterioridade é apreendida pelos sujeitos pela via da linguagem. Falamos sobre as coisas, ou seja, significamos as coisas. As formas de significação vão variar de acordo com o tempo e o espaço histórico em que o sujeito está inserido. É nisto que se constitui a prática de ir além da materialidade linguística. Devemos ter em mente, portanto, que as formas de constituição do discurso pedagógico estão atreladas a significados diversos: o “ser professor” no tempo-espaço atual da educação brasileira, na escola pública; o “ser aluno” no tempo-espaço atual da periferia, no período dos diagnósticos e medicalização da infância. Enfim, apenas alguns exemplos de aspectos a se considerar durante o trabalho de análise. Não se trata somente de contextualizar um discurso, mas sim de estabelecer relações, através de gestos interpretativos, com o já-dito e com o não dito, buscando seguir o fio do discurso, olhando para o processo de constituição do discurso. Em outras palavras, partimos do discurso e vamos ao encontro das condições de produção, das formações discursivas e dos sentidos.

Toda produção discursiva é sustentada pelas condições de produção, pelas relações de poder entre os sujeitos, pelas formações imaginárias, pelo efeito de pré-construído. Ainda, todo discurso remete a outro discurso, assim como todo sentido remete a outro sentido. Nisto consiste o *interdiscurso*, tal como trabalhado por Orlandi (1996): “Algo fala sempre antes, em outro lugar, independentemente”. Este algo que fala, fala sobre a dominação de uma formação ideológica (PÊCHEUX, 1988). Ideologia e inconsciente estão aí relacionados, entre o sentido e o sujeito. Em outras palavras, a ideologia se manifesta através dos sujeitos que, por sua vez, encontram-se submetidos à ordem do inconsciente. É por essas vias (sujeito-ideologia-inconsciente) que a linguagem, ou melhor, o discurso, por ser este exatamente o nosso objeto de pesquisa, perpetua sentidos através do tempo, inscrevendo-se na história. Podemos pensar, por exemplo, nos discursos que não se pretendem (consciente) preconceituosos, mas que, pela ideologia dominante, faz irromper (inconsciente) algo de outra ordem (o preconceito). Forma-se, portanto, uma memória social coletiva e, ao mesmo tempo, múltipla, fragmentada.

O analista de discurso também não é visto como sujeito alheio à ordem do inconsciente. Conforme Silva (2015), o gesto de análise consiste em olhar para o texto através de um deslocamento de seu lugar de sujeito-leitor para o de sujeito-analista, porém o gesto interpretativo também pode fazer emergir algo da ordem do inesperado. Assim, ocorrem gestos interpretativos que fazem emergir efeitos de sentido diversos. A interpretação é, também, regida pela ideologia e se sustenta pela memória, constituindo os discursos e os sentidos.

É a ideologia que provoca o efeito de evidência dos sentidos. Ao mesmo tempo, a ideologia camufla o fato de que os sentidos das palavras ditas são determinados pelas posições ocupadas pelos sujeitos. Isso significa que os sentidos dos discursos são constituídos a partir dos referenciais existentes dentro da formação ideológica à qual o sujeito se filia. Na ordem do discurso, esta filiação e esta “possibilidade de dizer” corresponde à formação discursiva: o que pode e deve ser dito a partir de uma determinada filiação ideológica (PÊCHEUX, 1988).

Trabalhando com o discurso de professores, por exemplo, é preciso considerar qual instância ideológica estes sujeitos estão inscritos e, por sua vez, o que poderão dizer dada a situação de filiação a uma formação discursiva específica. Deste modo, ao analisar os discursos dos professores, buscamos olhar também para o *interdiscurso*, pela via da memória discursiva que “sustenta” os diferentes dizeres.



Este tipo de análise ultrapassa o contexto imediato e a decomposição sintática, o que não significa excluir estes aspectos, mas sim tomá-los mediante os dispositivos teóricos fornecidos pela AD.

Conforme Silva (2015, p. 72), “analisar o funcionamento discursivo significa compreender as relações entre o processo de elaboração de saber de uma formação discursiva e de sua transformação em objetos de enunciação”. Isso significa que, dentro da formação discursiva do discurso pedagógico, as palavras têm seus sentidos funcionando em conformidade com tal FD, ou seja, seus sentidos se constituem dentro da própria FD. Assim, os discursos dos professores se constituem a partir de uma anterioridade, o já-dito, e dizem de uma determinação sócio-histórica.

Fazer uma leitura dos discursos pedagógicos significa produzir um gesto interpretativo. Isto nos conduz para uma compreensão sobre o que é ser criança, aprendiz, alfabetizando e, também, sobre o objeto “escrita” enquanto objeto “ensinável”. Neste sentido, podemos reconhecer aspectos importantes sobre os sentidos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, em uma sociedade que se faz na e pela linguagem, uma sociedade que se enuncia pela oralidade e pela escrita.

#### 4.1 DESCRIÇÃO DA COLETA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO ENVOLVIDAS

As condições de produção mais imediatas que compõem esta pesquisa estão relacionadas ao meu trabalho como fonoaudióloga da rede municipal de saúde de Curitiba, à escola, aos professores que participaram da entrevista e ao relacionamento que existe entre estes dois serviços, saúde e educação, no âmbito dos serviços públicos.

A escola em questão localiza-se no bairro CIC (Cidade Industrial de Curitiba), o maior bairro de Curitiba, distribuídos em uma faixa que se inicia à oeste e termina ao sul da cidade de Curitiba. Este bairro é formado por diversas “vilas” e muitas tiveram origem a partir de ocupações de terrenos. Estima-se que existam mais de 45 ocupações no CIC, algumas ilegais, outras em processo de regularização pela prefeitura e outras já regularizadas. A maior parte do território pertence às indústrias, mas existem essas vilas, formadas a partir do espraiamento da cidade. Os moradores, ao contrário de boa parte da população de Curitiba, não nomeiam seu bairro como “CIC”, mas sim pelos nomes das vilas, como por exemplo, Augusta, Corbélia, Sabará,

Vila Verde, Vila Sandra, etc. Algumas dessas vilas são consideravelmente grandes, como “o Vila Verde” (com artigo masculino mesmo), que tem mais de 17 mil moradores. A região do Vila Verde começou a ser habitada em 1984. Trata-se de uma comunidade que carrega o sentido de “carente” entre os moradores de Curitiba, marcada também por sua fama de violência em diversos âmbitos (assaltos, homicídios, violência doméstica, brigas de gangues, etc), ponto de tráfico e conflitos constantes com a polícia.

Como costuma acontecer nas grandes cidades, a especulação imobiliária empurra os mais pobres para os limites da cidade. Trata-se de uma área com muitas ocupações residenciais, sem tratamento adequado de esgoto em boa parte das ruas e dificuldades de acesso ao centro da cidade devido à distância e às poucas linhas de ônibus que circulam por lá. Também existem ruas bem estruturadas, com comércio variado e grande movimentação de pessoas. O cenário é composto por casas construídas muito próximas umas das outras, geminadas, mas sem planejamento. Boa parte das casas são em alvenaria, mas predominam construções inacabadas. As calçadas são muito estreitas, assim como as ruas, havendo dificuldade de circulação com carros e disputa de espaço entre carros e pedestres. Não é comum ver crianças brincando na rua. Chama atenção a quantidade de cachorros. Eles têm donos, mas não ficam dentro dos quintais das casas. Aliás, é difícil visualizar uma casa com quintal. Não há praças e há pouquíssima arborização de modo geral, mas há um pequeno bosque onde foi instalada uma academia ao ar livre e um parquinho. Os moradores limitam-se a passar pela calçada que circunda o bosque, pois têm medo de entrar. Com isso, o nome *Vila Verde* representa um contrassenso com a realidade imposta pelo cenário. Um dado interessante é que, ao contrário da maioria das vilas do CIC, no Vila Verde não existe, até o momento, um conselho local de segurança (quando se formam parcerias entre os moradores, associações, polícia militar e prefeitura). Esses dados são interessantes porque compõem o cenário socioeconômico da região e, como sabemos, os lugares ocupados na esfera econômica de uma sociedade significam. Ser pobre significa. Ser morador do Vila Verde significa.

Enquanto fonoaudióloga, uma das minhas atribuições dentro das Unidades Municipais de Saúde é acolher os encaminhamentos escolares, realizando avaliação fonoaudiológica da criança encaminhada e a devolutiva para a escola, através dos responsáveis que comparecem acompanhando a criança no dia da avaliação. Foi daí

que surgiu a angústia em relação aos encaminhamentos de crianças em fase de alfabetização aos serviços de saúde. Antes de estabelecer contato com a escola, havia certo desconforto em relação às condutas que eu tomava nas avaliações. Isso ocorria porque a escola demandava atendimento terapêutico (fonoaudiologia semanal com foco em reabilitação) e eu, muitas vezes, dizia que a criança não precisava deste atendimento. Aparentemente isso gerava uma frustração nos profissionais da escola, que pareciam (parecem) atrelar o sucesso escolar aos atendimentos em saúde (fonoaudiologia, psicologia, neurologia). Esta escola é considerada, por parte dos profissionais da Unidade de Saúde, como uma “super encaminhadora”, tanto para o serviço de fonoaudiologia como para o serviço de psicologia. Já por parte da escola, a Unidade de Saúde era considerada “negligente” em relação aos encaminhamentos feitos por eles. O primeiro contato foi feito buscando esclarecer os motivos que me levavam a “liberar” as famílias da necessidade de levar a criança semanalmente ao fonoaudiólogo e esclarecer os fluxos de trabalho da Unidade de Saúde. Este primeiro contato foi feito com o setor pedagógico da escola e teve muitos bons resultados, pois as pedagogas ficaram felizes em compreender melhor os motivos de suas frustrações em relação ao serviço de saúde. Comento sobre a minha pesquisa de doutorado e informo que obtive autorização do órgão responsável na Secretaria Municipal de Educação para desenvolver a pesquisa dentro da escola. As pedagogas julgaram que seria interessante manter os laços comigo e houve como que uma “troca de favores”. Eu continuaria por perto para auxiliá-las nas necessidades que pudessem surgir em relação a algum aluno em específico, fazendo a “ponte” com a Unidade de Saúde. Ficou combinado que eu poderia comparecer no período da tarde e ficar na sala dos professores, local onde ficam os que estão em hora-atividade, e convidá-los para participar da pesquisa.

No primeiro dia em que compareci à sala dos professores, a pedagoga me apresentou aos presentes e pediu para que todos participassem da entrevista. Pelo que entendi o assunto já havia sido previamente abordado no grupo de whatsapp da escola. A partir daí, compareci na escola durante 7 tardes e nenhum professor se recusou a participar da entrevista. As entrevistas foram realizadas ali mesmo e, geralmente, havia mais um ou dois professores presentes no recinto. Interessante destacar que esta receptividade da escola em relação à minha pesquisa diz de um assunto que nos é pertinente: o interesse, por parte da escola, no profissional da saúde. Em especial, a presença do fonoaudiólogo é desejada por representar uma

possibilidade de encaminhamento, uma possibilidade de diagnóstico e, por fim, de tratamento. Abordaremos este aspecto com mais calma durante o gesto de análise.

Houve apresentação de termo de consentimento que passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, tendo recebido parecer favorável e registrado sob o nº 2802095. Foram realizadas nove entrevistas, com duração aproximada de dez minutos cada, com professores regentes do segundo, terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental. A seguir, apresento um quadro que caracteriza os participantes da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Série em que leciona atualmente</b>
<b>S1</b>	F	53	Pedagogia	Docência do Ensino de Matemática	4º ano
<b>S2</b>	F	47	Pedagogia	-	4º ano
<b>S3</b>	M	41	Letras	-	3º ano
<b>S4</b>	F	38	Pedagogia	Psicopedagogia	2º ano
<b>S5</b>	F	41	Pedagogia	Psicopedagogia	2º ano
<b>S6</b>	F	39	Pedagogia	Educação Especial	2º ano
<b>S7</b>	F	43	Pedagogia	-	5º ano
<b>S8</b>	F	45	Pedagogia	Gestão Escolar	3º ano
<b>S9</b>	F	57	Pedagogia	Psicopedagogia	5º ano

Legenda: S = sujeito; F = feminino; M = masculino

A entrevista foi realizada com gravação de áudio para que fosse possível realizar a transcrição. Defini um roteiro de questões<sup>57</sup> a serem abordadas, mas mantive a entrevista em formato aberto, de forma que eu dialogava com os professores a depender do que eles me diziam. O roteiro de entrevista foi elaborado em um momento inicial da pesquisa, quando os objetivos ainda não estavam bem definidos. Obviamente, a definição destas perguntas se deu a partir de uma intenção minha enquanto pesquisadora, porém os dados, muitas vezes, nos levam para outro lugar. É preciso ter em mente que a escolha da entrevista como forma de coleta de

<sup>57</sup> Apêndice I.

dados para esta pesquisa impõe certas condições ao discurso a ser analisado. Conforme Orlandi (2006, p.153), o funcionamento discursivo é “a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas”. Neste sentido, é preciso reconhecer que o discurso pedagógico que aqui analiso foi constituído a partir de uma condição de produção de atravessamento dos saberes da área da saúde. Isso porque o discurso se estruturou a partir da interlocução comigo, fonoaudióloga. A finalidade do diálogo poderia estar, portanto, imaginariamente marcada pela necessidade de tocar em questões que, para os professores, estão ligadas à fonoaudiologia.

O próximo item é dedicado a descrever de forma sucinta o que se espera para cada série do ensino fundamental em termos de produção textual, conforme o Currículo do Ensino Fundamental (2016) de Curitiba. Esta necessidade surgiu quando pensei sobre a pergunta que fiz: *o que você costuma observar quando analisa os textos dos alunos?* Como esta pergunta e também algumas respostas tocam a questão do que se espera em termos de produção escrita para uma determinada série, julguei interessante buscar este esclarecimento do ponto de vista considerado “oficial” pela escola.

#### 4.1.2 O que se espera para cada ano do fundamental I e II?

A fim de olhar para além do próprio discurso que compõe o corpus, busquei tomar conhecimento de outros discursos que possam estar no funcionamento interdiscursivo das falas dos professores. Além disso, é preciso compreender o que, nos documentos oficiais, espera-se da escrita da criança, pois isso auxilia na compreensão do que se manifesta como “esperado” para cada ano do ensino fundamental. Em outras palavras, nos perguntamos: o que basta para que o sujeito-aluno seja considerado como apto na atividade de escrever? É preciso estar em conformidade com quais aspectos?

Segundo consta no Currículo do Ensino Fundamental (2016)<sup>58</sup>, disponível no site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no que se refere à Língua Portuguesa, para cada ano do ensino fundamental existem objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem a serem alcançados. Já para os ciclos, existem

---

<sup>58</sup> Documento elaborado durante a gestão 2013-2016 e que está em vigor até a data desta consulta.

objetivos mais gerais. Os ciclos estão divididos em ciclo I (1º, 2º e 3º anos), ciclo II (4º e 5º anos), ciclo III (6º e 7º anos) e ciclo IV (8º e 9º anos)<sup>59</sup>. Este currículo é um norteador da prática das Escolas Municipais de Curitiba e, por isso, acredito ser importante apresentá-lo aqui, afinal, trata-se do discurso considerado “oficial”, do ponto de vista político-pedagógico.

Para o ciclo I, o objetivo geral consiste em “compreender o sistema de escrita alfabética, dominando as relações grafofônicas, a fim de ler, produzir textos e perceber a função deles nas práticas sociais” (CURITIBA, 2016, p. 20). No ciclo II, o objetivo geral é “ler, produzir e analisar textos de diferentes gêneros, das diversas esferas sociais, considerando os interlocutores, a finalidade comunicativa, a estrutura textual, bem como o suporte em que é veiculado”<sup>60</sup>. É no ciclo I e II que a questão da alfabetização aparece com maior intensidade. Os professores entrevistados nesta pesquisa lecionam nestes dois ciclos. Neste sentido, os demais ciclos não serão mencionados aqui, visando a construção de um quadro teórico mais interessante e alinhado ao objeto de pesquisa. Vejamos, então, quais objetivos devem ser alcançados em cada ano dos ciclos I e II.

Para o 1º ano, alguns dos objetivos<sup>61</sup> a serem alcançados são: “Compreender a palavra escrita como uma sequência de sons pronunciados quando falamos”; “Compreender diferentes sistemas convencionais, atribuindo-lhes significação, reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução”; “Conhecer o sistema gráfico da língua, reconhecendo sua organização alfabético-silábica e as possíveis relações grafofônicas”; “Identificar as letras do alfabeto, compreendendo-as como um conjunto finito de símbolos a serem utilizados na escrita”; “Compreender o sistema de escrita alfabética, estabelecendo as relações entre fonemas e grafemas”; “Reconhecer que grupos de letras, separados por espaços em branco, correspondem

---

<sup>59</sup> Recentemente (01/08/2018) houve modificações relacionadas à idade necessária para que a criança seja matriculada no primeiro ano do ensino fundamental. O STF deliberou por manter o que recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou seja, para ser matriculada no primeiro ano a criança deve completar seis anos de idade no máximo até 31 de março do ano vigente. Esta modificação não atinge as crianças já matriculadas na escola. Temos, portanto, que os alunos da escola em que a coleta de dados foi realizada apresentam as seguintes idades: cinco, seis e sete anos no primeiro ano, seis e sete anos no segundo ano, sete e oito anos no terceiro ano, oito e nove anos no quarto ano e nove e dez anos no quinto ano.

<sup>60</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>61</sup> Além dos objetivos, o documento apresenta uma tabela mais detalhada com os conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem referentes a cada objetivo. O leitor que tiver interesse em acessar o documento completo pode fazê-lo através do link: [http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral\\_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf](http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf)

a cada uma das palavras emitidas”; “Ler gêneros textuais previstos para o ano, atribuindo-lhes significação e reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução”; “Produzir gêneros textuais de curta extensão com unidade temática”; “Perceber, com a ajuda do(a) professor(a), a importância da sequência das ideias colocadas em textos lidos e nas produções coletivas”; “Participar das produções de textos coletivos, sugerindo elementos de coesão para marcar relações de tempo, espaço e causalidade”; “Perceber que as palavras podem ser formadas por diferentes padrões silábicos”.

De modo geral, percebe-se que as relações da escrita com a oralidade, a função comunicativa da linguagem escrita e compreender importância dos aspectos técnicos da escrita são fatores que protagonizam os objetivos para o primeiro ano. Para o 2º ano, o documento repete os objetivos do 1º ano, dando uma ideia de continuidade entre os anos, e acrescenta alguns novos, como por exemplo: “Utilizar sistema gráfico da língua de forma adequada, reconhecendo sua organização alfabético-silábica e as possíveis relações grafofônicas”; “Identificar as unidades sonoras e gráficas, apropriando-se da escrita alfabética”; “Reconhecer que há diferentes formas de falar e escrever de acordo com cada situação”; “Utilizar argumentos, de forma coerente, em suas exposições orais e escritas em sala de aula, defendendo seus pontos de vista”; “Produzir frases e gêneros textuais de curta extensão, de forma individual, coesos e coerentes”; “Realizar, corretamente, a separação silábica no momento da translineação”; “Utilizar sinais de pontuação, demonstrando compreender sua necessidade para melhor veicular as ideias pretendidas”. Vemos que no 2º ano a questão da relação fala/escrita continua presente, porém a ênfase agora parece incidir sobre o aperfeiçoamento das tecnologias da escrita. A questão da coerência também aparece de forma mais marcante.

No terceiro ano há, novamente, a repetição dos objetivos anteriores e o acréscimo de alguns, como por exemplo: “Produzir textos com unidade temática”; “Produzir textos orais e escritos, organizando as ideias seguindo uma sequência lógica, ainda que com a mediação do(a) professor(a)”; “Produzir textos organizando-os em parágrafo, estrofe, tópico ou item de acordo com o gênero textual sistematizado”; “Produzir textos organizados em discurso direto e indireto, conforme o gênero sistematizado”; “Utilizar o sistema gráfico da língua, reconhecendo a necessidade de uso das convenções ortográficas”. Os objetivos vão se somando de



forma que a interpretação possível é de que a escrita “evolui” em quantidade e qualidade na mesma proporção. Em outras palavras, espera-se que o aluno do 2º ano produza frases ou textos pequenos de forma “correta”, já os do 3º devem escrever textos mais longos e com maior domínio de aspectos gramaticais, como se os conhecimentos fossem acumulados e aplicados ano após ano. O que mais se aproxima do trabalho com os sentidos do texto é a menção à “coerência”.

No 4º e 5º ano os objetivos incidem principalmente sobre aspectos de leitura, interpretação, utilização de diferentes gêneros e suas especificidades, argumentação, coerência e coesão, concordância, acentuação etc., além da repetição dos objetivos dos anos anteriores, porém de forma mais elaborada e com maior autonomia por parte do aluno. De acordo com as diretrizes apresentadas no documento, neste contínuo, do 1º ao 3º ano as crianças devem ser alfabetizadas e ter esta capacidade expressivamente aperfeiçoada.

#### 4.2 GESTOS DE ANÁLISE

O gesto de análise se deu a partir de questões mais abrangentes, a saber: sujeito, língua e história no discurso pedagógico. A partir disso, foram organizados três recortes (sessões 4.3.1, 4.3.2 e 4.3.3) e, no interior deles, foram trabalhadas, mais especificamente, as noções de sujeito e de língua, ambas articuladas com o domínio da história. Estes recortes se referem, portanto, às regiões de sentido trabalhadas. As regiões de sentido dizem de um direcionamento de temas que, juntos, respondem à questão desta pesquisa: compreender como as noções de sujeito, língua e história se articulam com os processos de patologização no interior do discurso pedagógico, bem como verificar como a constituição dos sentidos em relação ao sujeito-aluno e sua linguagem oral/escrita dão forma e reafirmam a forma-histórica capitalista.

A noção de “recorte”, segundo Orlandi (2006) diz da subjetividade presente no trabalho do analista de discurso com o que faz texto, ou seja, com as unidades de significação que, nas análises, são apresentadas como SD. O recorte é, portanto, uma unidade discursiva. O objetivo não é informar sobre algo, mas sim explicitar a polissemia presente nas situações de interlocução. A polissemia representa o “jogo entre explícito e implícito que instaura aquilo que se pode considerar como conhecimento atribuído por (a) um ou outro interlocutor. Não é um dado, é uma construção” (ORLANDI, 2006, p. 138). O recorte não nos coloca diante de um sentido

único. Ao contrário, nos deparamos com a polissemia, com os efeitos de sentido. Conforme a autora, muitos sentidos são possíveis. Mas, a depender das condições de produção, pode haver a dominância de um sentido que se “institucionaliza como produto da história”<sup>62</sup>.

A partir da transcrição das entrevistas foi possível realizar a leitura e produzir um gesto interpretativo que delimitou cada recorte e, no interior deles, algumas temáticas foram agrupadas. Sendo assim, o que apresento nas análises não consiste na íntegra das entrevistas, mas sim nos recortes produzidos a partir deste gesto que é, ele mesmo, parte do processo de análise. O recorte possibilita trabalhar as regiões de sentido de forma mais intensa. As sequências discursivas serão apresentadas e os gestos de análise produzidos, buscando trabalhar os sentidos ali envolvidos de acordo com os recortes propostos. Ressalto, portanto, que o sentido com o qual trabalhamos não é o sentido único, é o sentido intervalar, “é o resultado de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem, este intervalo não é um vazio, é o espaço configurado pelo social” (ORLANDI, 2006, p. 139).

#### 4.3 SUJEITO, LÍNGUA E HISTÓRIA NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Quando falamos em discurso pedagógico estamos nos referindo a uma formação discursiva específica. Deste modo, a FD do discurso pedagógico é a matriz dos sentidos que permite uma série de manifestações discursivas, regulando o que pode e deve ser dito. A FD do DP pode estar em consonância ou em conflito com outras FDs. Estas relações são sempre reguladas por questões ideológicas. A prática escolar, pública ou privada, está estruturada em conformidade com a lógica capitalista. Os indivíduos envolvidos nessa prática são interpelados em sujeitos pela ideologia capitalista.

A FD que nos interessa aqui é a do DP, mas isso não quer dizer que outras FDs não precisem ser mobilizadas para se discutir a FD do DP, afinal, a heterogeneidade é uma característica própria das FDs e elas estão interligadas, no interior de uma Formação Ideológica. Os discursos dos professores são identificados com a FD do DP não só por serem eles sujeitos-professores, mas também por ser

---

<sup>62</sup> Ibidem, p. 144.

possível identificar os sentidos de seus discursos à FD do DP. Isso pode fazer parecer que a FD do DP tem seus discursos simplesmente pré-determinados, mas trata-se de algo mais complexo, pois está relacionado a um já-dito que se consolidou a partir de certa historicidade. Neste sentido, há o que pode ser dito e há também o que não pode ser dito no interior da FD do DP. Dizer que há o que pode ser dito, por si só, já implica que há a exclusão de alguns dizeres, porém, é interessante ressaltar que, não perder de vista as duas coisas significa considerar que elas estão sempre em relação. Ou seja, o que pode ser dito está em relação com o que não pode ser dito.

Os sentidos nos discursos dos professores não emergem apenas como fruto de uma leitura do ponto de vista operacional, ou seja, possibilitada pela materialidade linguística. É preciso ter em mente que há relações com o extralinguístico e que estas relações constituem os laços com a memória. Há sempre uma memória discursiva, ligada a um processo histórico, definindo o dizer. Sendo assim, assumimos que há uma historicidade a ser considerada. Ao mobilizar o dispositivo teórico da AD podemos ver como a historicidade está presente, no que se refere à composição dos sentidos do discurso aqui analisado. Não se trata, portanto, de olhar para o DP buscando informações sobre a escola, o aluno e a alfabetização, por exemplo, mas sim de compreender como funciona a constituição dos sentidos dentro de uma determinada conjuntura histórica, ideológica e subjetiva. É a partir dessa conjuntura que os diversos atores implicados na FD do DP, como o professor, em especial para esta pesquisa, são entendidos como sujeitos do discurso que se relacionam com a FD de forma a assumir uma posição-sujeito.

Como vimos no segundo capítulo, o Aparelho Ideológico de Estado escolar é constituído por um conjunto de práticas determinadas pela ideologia. Os sujeitos que aí estão imersos, produzem sentidos em conformidade com o modo de funcionamento ideológico. Em outras palavras, é pelo funcionamento ideológico que o DP vai reforçar certos sentidos. O sujeito do DP é interpelado pela ideologia. Ao mesmo tempo, a ideologia se propaga através dele. Uma vez interpelado, instaura-se o efeito de evidência, e os discursos inscritos na FD do DP ganham estatuto de obviedade, de verdade. Trata-se de um “efeito de” no sentido de que o sujeito não “sente” o efeito da interpelação por estar totalmente imerso nela.

As falas dos professores aqui transcritas têm uma face discursiva. Ao considerar esta face, nos deparamos com muitos sentidos. Algumas vezes, os sentidos parecem mais óbvios. Outras vezes, é preciso trabalhar a interpretação para

recuperar sentidos mais difusos. Isso é possível porque o sentido não nasce (e morre) no momento que os professores falam, mas sim é constituído a partir de uma historicidade. O que emerge na fala dos professores é, na verdade, uma atualização. O gesto interpretativo nos leva a construir espaços de memória e estes, por sua vez, colocam em circulação certos sentidos sobre o sujeito-aluno. São sentidos estabilizados, mas que se atualizam na materialidade discursiva.

Com o gesto interpretativo, procuro compreender os processos de significação que explicitam os sentidos relacionados ao sujeito-aluno e à linguagem oral e escrita. O que o DP torna (in)visível? Em outras palavras, faz parte do gesto interpretativo aqui proposto responder à questão: como as noções de sujeito, língua e história se articulam, no interior do discurso pedagógico, com os processos de patologização? Assim, espero produzir uma discussão profícua a respeito de como, a partir do corpus mobilizado, a forma-histórica capitalista toma forma e se reafirma no discurso pedagógico.

#### 4.3.1 O sujeito-aluno como origem e causa do “fracasso escolar”

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que “fracasso escolar” é uma designação que pode colocar em funcionamento diversos efeitos de sentidos. Da forma como ela é majoritariamente compreendida no contexto atual da educação brasileira, podemos considerar que seu efeito de sentido é consequência dos processos de individuação (ORLANDI, 2012b) do sujeito-aluno, ou seja, consequência dos efeitos de uma sociedade capitalista, que constitui sujeitos inscritos na forma-sujeito-histórica capitalista e que têm seus discursos sustentados a partir do lugar discursivo do sujeito-jurídico, livre para exercer seus direitos e deveres. Isso tem seus efeitos no DP porque, como vimos, a escola é o AIE nº1 na perpetuação das práticas ideológicas dominantes. Assim, os efeitos de sentido de “fracasso escolar” fazem parte de um todo complexo que individualiza os sujeitos-alunos. A designação “fracasso escolar” não significa como “fracasso do ‘sistema’ escolar”, mas sim como “fracasso ‘do aluno’ na escola”. Isso fica mais claro quando olhamos para as justificativas, relacionadas ao fracasso escolar, no interior da FD do DP. É isso que pretendo fazer a partir do corpus aqui mobilizado.

Olhando para o discurso pedagógico, busco compreender os processos de significação que explicitam os sentidos relacionados ao sujeito-aluno. Tendo em vista

que o discurso pedagógico fala de uma relação de poder estabelecida entre professor e aluno, relação esta que ocorre dentro de um quadro específico que tem a ver com as formações ideológicas e posições discursivas ocupadas por cada sujeito dentro da formação discursiva do discurso pedagógico, busco colocar o dito em relação ao não-dito, através de um gesto interpretativo próprio do pesquisador em AD, fazendo trabalhar os sentidos.

Considero que os sentidos sobre o sujeito-aluno podem ser muitos e envolver aspectos relacionados ao sistema educacional como um todo. Porém, os eventos que ocorrem em sala de aula, e que colocam em relação os sujeitos ali envolvidos, fazem parte das condições de produção do discurso pedagógico e, por isso, alguns sentidos podem emergir com certa recorrência. A meu ver, este processo envolve troca, diálogo, afetações, no sentido de que os sujeitos se afetam mutuamente. O que emerge no discurso pedagógico pode fornecer pistas sobre os sentidos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e às posições ocupadas por cada sujeito neste processo. Neste sentido, pode ser interessante ter em mente a noção de formações imaginárias, descrita anteriormente, mais especificamente relacionada ao imaginário do professor em relação ao sujeito-aluno.

#### 4.3.1.1 A contradição no contexto da aprendizagem

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.  
Mas ninguém diz violentas  
As margens que o comprimem.  
(Da Violência, Bertold Becht)*

As SDs abaixo ocorreram a partir de questões como: Como você compreende o processo de alfabetização no contexto atual da educação brasileira? Quais as maiores dificuldades que você encontra na hora de trabalhar a escrita de textos com seus alunos? Olhando para os dados, percebi a necessidade de mobilizar os sentidos em torno daquilo que os professores colocavam como “dificuldade” na hora de trabalhar a alfabetização, o texto. Vejamos:

**SD 1: *O problema é que no quinto ano não temos mais tempo de alfabetizar! Ela fica pra trás, perde tempo, os outros estão vendo os conteúdos, indo pra frente, este não. Acho muito difícil quando tem alguém que destoa demais, claro que as***

**diferenças existem mas assim, quinto ano sem saber ler não dá.**

SD 2: *Eu procuro trabalhar diferenciado com essas crianças [as que apresentam dificuldade] e os outros vão trabalhar no nível deles porque **eles também não podem ser prejudicados, não é?***

SD 3: ***A gente percebe bastante dificuldade porque a nossa sala é muito diversificada em relação a aprendizagem, tem criança que vem sabendo tudo, lendo fluentemente, sabe ler, interpretar, escreve bem e tem outras crianças que não são alfabetizadas, no caso eu estou dizendo, digamos, no terceiro, no quarto, no quinto ano que deveriam ter sido alfabetizadas no segundo, não deram conta, foi para o terceiro então o professor acaba tendo mais um acúmulo. Além dele dar conta dos outros que sabem mais, ele tem que puxar aqueles que ainda não dão conta, que não estão lendo, que estão em uma outra fase da alfabetização então para o professor fica bem complicado. Para atender aquelas crianças e às vezes não é uma só, são várias. Então tipo, cada um com sua dificuldade e o professor que se vire pra dar conta de todas as crianças.***

SD 4: *O ano passado a gente tinha **uma turma bem difícil, uns sabiam, outros não**, na segunda metade do ano a gente teve que começar atividades do bê-a-bá.*

SD 5: *A dificuldade que a gente tem hoje é em alfabetizar. Porque hoje, o que é que acontece, a gente tem muito analfabeto funcional, essa é a nossa realidade, a gente tem adultos assim, e hoje a dificuldade que a gente encontra é assim, a gente tem crianças que muitas chegam para nós do segundo ano, elas não sabem escrever o nome delas, elas desenham o nome delas. **Essa é uma dificuldade muito grande que a gente encontra, de ter essas crianças, de a gente ter que transformar mesmo essa alfabetização deles e inserir mesmo essa alfabetização na vida deles.***

Quais efeitos de sentido se atualizam a partir destas SDs? Como a heterogeneidade é discursivizada? Se nos atentarmos para os efeitos de sentido que emergem a partir das SDs 1, 2, 3, 4 e 5, com ênfase para os trechos destacados em negrito, interpretamos que, em primeiro lugar, há o reconhecimento da

heterogeneidade na aprendizagem, ou seja, “*claro que as diferenças existem*”. Em segundo lugar, a heterogeneidade na aprendizagem não é tida como algo positivo. Designações como *difícil/dificuldade*, *prejudicados*, *acúmulo* e *complicado* colocam em circulação os efeitos de sentido de uma prática penosa. E é sobre a prática da sala de aula que os professores estão falando. Mas, se há o reconhecimento da heterogeneidade, ou seja, se ela é constitutiva dos sujeitos ali envolvidos, por que o que funciona no DP é o efeito de sentido de que ela é um problema? Vemos que, no interior da FD do DP, o discurso da teoria e o discurso sobre a prática são constantemente colocadas sob tensão.

Retomando as “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba” (2006), material já mobilizado anteriormente, proponho o exercício de colocá-lo em relação com os discursos dos professores a partir do seguinte trecho:

Esse processo [a educação continuada dos cidadãos] deve proporcionar aos cidadãos o seu auto-conhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades... (CURITIBA, sem página, 2006).

Esta materialidade linguística também pode ser identificada à FD do DP, porém temos um exemplo daquilo que interpretamos mais facilmente como discurso da teoria. Os sentidos de “uma sociedade mais justa e igualitária” funcionam como “ideal de”, como aquilo que se busca conquistar a partir da educação. No discurso dos professores, um discurso sobre a prática, temos uma condição de produção diferente, obviamente, da condição de produção do documento, que foi escrito em nome de uma instituição hierarquicamente superior na esfera do funcionalismo público. Mesmo assim, ao coloca-los em relação, observamos este tensionamento entre o que se considera como “ideal” no discurso da teoria, e o que se considera como *difícil/dificuldade*, *acúmulo*, *complicado*, no discurso sobre a prática. O que aparece no trecho citado do documento não pode ser considerado um acontecimento discursivo (conforme Pêcheux, 2002), mas sim como aquilo que está na ordem do repetível. Através de “sociedade mais justa e igualitária” e “direitos e deveres” entra em circulação algo que está no interdiscurso: *todos são iguais perante a lei*<sup>63</sup>. Este

---

<sup>63</sup> Este é um trecho do Art. 5º da Constituição Federal, que diz dos direitos e garantias fundamentais: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade (...)”.



enunciado também não pode ser considerado um acontecimento discursivo, mas é um enunciado que promoveu desestabilizações e deu origem a lugares de repetibilidade. Assim, o que emerge no documento pode ser considerado como aquilo que está na ordem do repetível e que tem efeito de origem no trecho da Constituição Federal, que é constantemente convocado pela memória discursiva nas mais diversas situações. Como tal, os sentidos deste discurso entram em circulação nas diretrizes curriculares da secretaria municipal de educação. Mas, todos são iguais perante a *lei escolar*<sup>64</sup>? E é neste espaço, entre sentidos que se atualizam, que percorrem momentos históricos diversos, que vemos funcionar a tensão entre o discurso da teoria e o discurso sobre a prática. Se na teoria todos são iguais perante a lei e a Escola é a instituição responsável por formar, na prática, indivíduos cientes de seus direitos e deveres, vemos que tal prática escolar pressupõe indivíduos incapazes de se homogeneizar diante da *lei escolar*. É, também, neste espaço que o sujeito-aluno é significado e a heterogeneidade dos sujeitos passa a funcionar como algo negativo. Todos são iguais perante a lei, na teoria. Na prática, nem tanto. É claro que as diferenças existem, na teoria. Na prática, ela não é bem-vinda.

O discurso pedagógico aqui mobilizado atualiza a ideia de que lidar com as diferenças é difícil. O sentido que emana é o de que a dificuldade da sala de aula é o próprio aluno, pois ele representa um “*acúmulo*” (SD 3). O que torna o trabalho árduo é o próprio aluno. O sentido de “diferença” nestas SDs é o de algo prejudicial. O pressuposto e desejável é a homogeneidade. As sequências recortadas acima funcionam de modo a estabelecer um aluno ideal, que também é aquele que está em relação de homogeneidade com o restante da turma. Este aluno é aquele que passou pelos estágios anteriores com sucesso e chegou até o professor “pronto” para as novas aprendizagens. Porém, o aluno real é aquele que promove a quebra de expectativa. Segundo Hashiguti (2009), o imaginário sobre a educação foi construído com base no funcionamento disciplinar, o que sustenta a hierarquização e as posições de poder ocupadas pelos sujeitos do discurso, fazendo com que os sentidos acerca da homogeneidade dos processos escolares e dos alunos sejam prevalentes na formação discursiva do discurso pedagógico.

---

<sup>64</sup> Aqui estou fazendo uma analogia não só às regras de convivência, de respeito à hierarquia etc., mas também ao constante enquadramento a que os alunos são submetidos ao serem avaliados pelo seu desempenho, uma sempre presente avaliação com finalidade de impor limites às diferenças, que podem existir somente até certo ponto.

Nos entremeios dos efeitos de sentidos sobre a heterogeneidade na sala de aula, sobre a prática em constante tensão com a teoria, há espaços que podem ser preenchidos de diversas maneiras. Mobilizo novamente a SD 3 para pensarmos esses efeitos de sentido.

SD 3: *A gente percebe bastante dificuldade porque a nossa sala é muito diversificada em relação a aprendizagem, tem criança que vem sabendo tudo, lendo fluentemente, sabe ler, interpretar, escreve bem e tem outras crianças que **não são alfabetizadas**, no caso eu estou dizendo, digamos, no terceiro, no quarto, no quinto ano **que deveriam ter sido alfabetizadas no segundo, não deram conta**, foi para o terceiro então o professor acaba tendo mais um acúmulo. Além dele dar conta dos outros que sabem mais, ele tem que puxar aqueles **que ainda não dão conta**, que **não estão lendo**, que estão em uma outra fase da alfabetização então para o professor fica bem complicado. Para atender aquelas crianças e às vezes não é uma só, são várias. Então tipo, cada um com sua dificuldade e o professor que se vire pra dar conta de todas as crianças.*

Colocando em relação os trechos destacados acima, temos que *ler fluentemente, interpretar e escrever bem* estão preenchendo os sentidos de **ser alfabetizado**, e o contrário disso significa *não ser alfabetizado*. Mas, não se trata de uma simples oposição entre a definição do estado de ser ou não alfabetizado. Existe uma historicidade sustentando esta oposição e a memória discursiva proporciona que determinados efeitos de sentido sejam encontrados na materialidade discursiva.

Esta historicidade tem a ver com o que parece ser, de acordo com a pesquisa de Silva (2015), uma assimetria entre a oposição “alfabetização-analfabetismo”, assimetria esta instaurada por uma diferença de estado, de condição humana. No caso do par *alfabetização-analfabetismo*, o dicionário Aurélio de 1975, deixa ver essa assimetria. Alfabetização é “ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”. Analfabetismo é o “estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução”. Para além da simples oposição, temos que o sentido da alfabetização tem a ver com uma ação, exercida por um indivíduo sobre outro. Já no sentido de *analfabetismo* temos um estado, uma condição do indivíduo, sem colocar em relação um segundo indivíduo. Ou seja, não há uma “analfabetização”. Assim, enquanto *alfabetização* implica uma ação, *analfabetismo* não implica a não-ação. Há, historicamente, o

reconhecimento de uma prática alfabetizadora, mas há, ao mesmo tempo, o apagamento da ausência desta prática na vida de alguns, ou seja, o apagamento da responsabilidade do Estado por aqueles que não foram alfabetizados. Os sentidos que emergem na SD3 nos levam nesta mesma direção? Vejamos.

O sentido de “*não são alfabetizadas*” está em consonância com o sentido de *analfabetismo*, ou seja, o efeito de sentido que emerge é o de uma *condição de*. Na sequência, temos a construção “*que deveriam ter sido alfabetizadas*” e nos deparamos com um efeito de sentido muito mais próximo daquele de *alfabetização*, ou seja, um efeito de sentido de *ação de um indivíduo sobre o outro*. Assim, o que emerge como efeito de sentido a partir dos trechos destacados é justamente o reconhecimento da responsabilidade de um agente de alfabetização. No entanto, quando emerge “*não deram conta*”, “*que ainda não dão conta*” e “*não estão lendo*”, nos deparamos novamente com os efeitos de sentido de “*analfabetismo*”, ou seja, um estado, uma condição da criança. Assim, vemos que o funcionamento discursivo faz deslizar os sentidos relacionados à alfabetização/analfabetismo de forma a estabelecer oposições assimétricas, contraditórias. Essa assimetria é, à primeira vista, sutil. Mas, nosso trabalho, enquanto analistas de discurso, é justamente trabalhar a historicidade e os sentidos, dando visibilidade a questões que vão além da materialidade linguística. Desta forma, os sentidos produzidos com cada um dos termos utilizados na SD3, em conjunto com a historicidade que existe por trás dos conceitos de *alfabetização* e *analfabetismo*, trazem à tona o já-dito em relação ao sujeito-aluno. Para além de uma assimetria na oposição dos sentidos de *alfabetização* e *analfabetismo*, vemos que tais sentidos se engendram e submetem o sujeito-aluno a uma divisão, afastando a possibilidade da heterogeneidade como algo positivo.

Por fim, é preciso observar que a pergunta feita (“Quais as maiores dificuldades que você encontra na hora de trabalhar a escrita de textos com seus alunos?”) abre para muitas possibilidades, inclusive para a produção de uma auto avaliação, no sentido de comentar sobre as afinidades e dificuldades enquanto profissional atuante com teorias diversas, metodologias diversas, etc. Mas, isso não ocorre. Sabemos que todo discurso é composto pelas relações com o já-dito, mas é preciso, ainda, colocar o dito em relação ao não-dito. Por que os sujeitos do DP não citam dificuldades relacionadas ao sistema de ensino e nem suas dificuldades pessoais, mas sim colocam o foco sobre a criança e suas diferenças? É o que pretendo abordar nos próximos gestos de análise.

#### 4.3.1.2 A patologização do aluno

*“Em vez de revolucionar o ensino em sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou” (Maud Mannoni, 1973).*

Retomando um pouco do que já comentei no item *sintoma e fracasso escolar*, sabemos que a Educação é uma área interdisciplinar. A busca pela abrangência evoca o desejo pela completude de um objeto, a aprendizagem, passando pelas teorias e pela prática do ensino. A busca pela completude também passa pela reflexão sobre o próprio sujeito aprendiz. O fato de a Educação circular, na teoria e na prática, pelo mundo dos diagnósticos, patologias e medicalização nos interessa aqui porque vai ser constituinte do discurso pedagógico. A partir do que diz Dunker (2015) a respeito da importância do diagnóstico em nossa sociedade, é possível afirmar que o diagnóstico é uma forma de nomear o mal-estar relacionado ao fracasso escolar. Através do diagnóstico, individualiza-se um problema que é social: encontra-se a justificativa para o “fracasso” do sistema educacional.

Mas, se existe um funcionamento discursivo que colabora para a individualização do fracasso escolar, ele só existe dentro de um quadro social que lhe deu origem. Em outras palavras, o discurso da patologia só funciona no discurso pedagógico pelo efeito do social. Diagnostica-se cada vez mais. A lógica diagnóstica (já descrita anteriormente) é sólida e produz efeitos segregativos (as crianças que não aprendem). “E é uma solidez que não se desmancha no ar, que produz um tipo de convicção, de práticas de consumo, de autorização de modulação química de experiências subjetivas jamais vista [medicalização]” (DUNKER, 2015, p. 189).

Esta solidez da qual Dunker fala é antagônica ao que Zygmunt Bauman descreve como *líquido* (modernidade líquida, amor líquido, vida líquida, arte líquida). Neste sentido, não há *diagnóstico líquido*.

Tudo bem, tudo líquido, tudo desconstrutivo, tudo nietzschiano até que você toque em questões administrativas da escola. Então, o que aparece é a violência sólida dos diagnósticos concentracionários. Chamo *diagnósticos concentracionários* essa forma de diagnóstico que esqueceu sua própria

condição hermenêutica, que esqueceu sua própria história, que se constrange a seguir normas de uma redução administrativa de experiência de mal-estar ao sofrimento e do sofrimento ao sintoma (DUNKER, 2015, p. 189).

Importante lembrar que não nos interessa aqui discutir as formas pelas quais as ciências médicas determinam uma patologia e seus sintomas. O que nos interessa é a possibilidade de discutir o funcionamento do discurso patologizante no interior do discurso pedagógico.

A relação medicina/escola não é atual. De acordo com Oliveira (2003), desde o século XIX, as políticas de saúde no Brasil são voltadas para a higienização das pessoas. A medicina higienista agia através da família, ou melhor, da mãe e da escola. O propósito era o da modernização da sociedade brasileira, extinguindo costumes considerados sujos e inadequados, visando uma sociedade civilizada e sem doenças. As mulheres e as escolas eram instruídas constantemente, tornando-se multiplicadoras destes conhecimentos. A ideia era a de que “fora da higiene não há salvação” (FREYRE, 1924 *apud* OLIVEIRA, 2003). O progresso da sociedade brasileira dependeria da desinfecção das famílias. Havia campanhas em que os médicos percorriam as escolas, e outras instituições, dando palestras sobre o comportamento higiênico. A escola era, portanto, desde esta época, um lugar estratégico para a divulgação de conteúdos médicos. No decorrer desta análise, veremos mais sobre esta questão histórica que liga a medicina e a escola.

Até hoje a escola faz parte das campanhas de saúde pública. Consideremos, por exemplo, as campanhas contra a dengue realizadas nas escolas. No entanto, os conteúdos da área médica estão presentes também de outra maneira: através da formação dos professores. São cursos, palestras, pós-graduações e especializações que tocam a área médica de forma direta e, geralmente, têm como objetivo tornar o professor capaz de identificar possíveis sintomas que possam estar acometendo o aluno. Sendo assim, o discurso médico circula com certa naturalidade no ambiente escolar. Na verdade, não só o discurso médico, de forma específica, mas sim um discurso mais abrangente, que está presente em outras áreas da saúde, como na Psicologia e na Fonoaudiologia. Todos esses discursos passam pela lógica diagnóstica e compõem o que estou chamando de discurso “patologizante”, discurso este que tem seu efeito de origem no discurso médico, mas que emerge também no discurso pedagógico.

Temos, portanto, que as duas discursividades que identifiquei neste gesto de análise se referem àquelas pertencentes à FD do discurso médico e à FD do discurso pedagógico. O discurso patologizante funciona no discurso pedagógico através da filiação dos sentidos que se estabelecem entre essas duas FDs. Vejamos:

SD 6: *Olha, assim, já peguei criança no quinto ano que não veio alfabetizada, que a gente alfabetizou a criança no quinto ano. Então, assim, o **normal** seria que eles já chegassem produzindo no quinto ano, produzindo textos.*

Como os sentidos se engendram, a designação “normal” coloca em relação seu contrário, “anormal”. Através da memória discursiva, somos levados ao efeito de sentido de “classificação”. A SD 6 coloca em funcionamento o efeito de sentido da classificação normal/anormal, o que nos remete ao discurso patologizante. Aliás, o discurso patologizante só existe com base nesta distinção que pode ser representada por outras nomeações: patológico/saudável; doença/saúde; séptico/asséptico; atípico/típico. É um discurso que sustenta, portanto, os sentidos de um raciocínio classificatório (por idade, por série). Em outras palavras, a SD 6 coloca em funcionamento o sentido de “normal” e, portanto, seu contrário “anormal”, que carrega um valor negativo. Este funcionamento discursivo só é possível dentro de uma rede de sentidos que corrobora com a “anormalidade” do fato de a criança chegar ao quinto ano sem estar alfabetizada. Sendo assim, “o *normal seria*” funciona na sombra dos sentidos já estabilizados e circulantes no discurso pedagógico.

Diante desta discursividade, julguei interessante levantar um pouco da historicidade deste termo. A respeito da oposição “normal x patológico”, encontramos na obra “O normal e o patológico” (2009)<sup>65</sup>, de Georges Canguilhem, uma base histórica que nos ajuda a compreender como esta oposição se fez presente em nossa sociedade. Segundo o autor, o termo “normal” surgiu em 1759. Já no século XIX, estaria presente em dois setores da sociedade francesa, coincidindo com a Revolução Francesa. Foi no setor pedagógico e no sanitarismo que o termo se popularizou. Teria sido através do sentido de “normal” que tanto a medicina como a pedagogia passaram por alterações em seus conceitos e práticas, se adequando a uma exigência de racionalização, presente também na política e na economia. Isso teria ocorrido “sob a

---

<sup>65</sup> Tive acesso à 6ª edição da obra que foi, originalmente, escrita em 1943, a primeira parte, e teve uma segunda parte escrita vinte anos depois, entre os anos de 1963 e 1966.

influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, de normalização” (CANGUILHEM, 2009, p. 108). O interessante é que, segundo o autor, as formas de definição do “normal” podem partir tanto de uma escolha exterior ao objeto a ser qualificado, como de uma consequência aparentemente intrínseca ao objeto. A normalização de alguns aspectos técnicos em saúde e educação tem relação com as exigências históricas e sociais, de modo a estabelecer relações estruturais com o que se considera valioso em determinado momento histórico. Neste sentido, a valorização da produtividade, por exemplo, afeta as formas de se conceber o “normal” em saúde e educação. Outro aspecto interessante é que se estabelece uma continuidade na normalização. Uma determinada normalização será posta em relação com outras, de modo que haverá sempre uma afetação no ato de normalizar. Podemos imaginar, portanto, porque é tão difícil atribuir o mesmo adjetivo de “normal” a duas crianças que ainda não foram alfabetizadas (normalização pedagógica), mas que apresentam cinco e oito anos de idade cada uma, já que para cada uma destas mesmas crianças há, por exemplo, um peso e estatura normais (normalização da saúde) diferentes para cada idade. Em outras palavras, o normal pode ser atribuído ao orgânico, através das técnicas próprias das ciências biológicas, como por exemplo, a observação, mas este mesmo raciocínio pode ser aplicado a questões menos observáveis do ponto de vista orgânico (não há exame que identifique que a criança está “atrasada” em seu desempenho escolar) e que se confundem com aspectos sociais.

Segundo o autor, a normalização se dá pela multiplicação das regras e se sustenta a partir daquilo que não corresponde à sua exigência. Isso, juntamente com a influência do momento histórico em que ocorre, faz do conceito de normal um conceito “dinâmico” e “polêmico” (palavras do autor). Pensando nas formas como este conceito funciona em nossa sociedade, podemos indicar que ele é um conceito que tem a qualificação negativa como sustentáculo. O que **não** é normal, ou **anormal**, em oposição a tudo aquilo que é normal. A adjetivação negativa está na essência desta classificação. Sendo assim, torna-se compreensível a interpretação que produz o respeito do caráter excessivamente patologizante que funciona no discurso pedagógico. Ao mesmo tempo, torna-se compreensível que o discurso pedagógico reflita as formas de raciocínio sobre as quais sempre esteve atrelado.

De acordo com Canguilhem, a instituição de uma norma serve ao princípio da satisfação. Quando um determinado estado de coisas não é considerado satisfatório,



a normalização se torna a possibilidade de exercer preferências sobre o estado das coisas. Deste modo, o processo de normalização possibilita o afastamento daquilo que não é desejado, o “oposto do preferível”, nas palavras do autor. O preferível seria, por exemplo, a estabilidade. A instabilidade das coisas seria expressão do caos e da impotência do homem. Neste sentido, definir o que é normal e o que é anormal é uma forma de manter um controle (imaginário) sobre as coisas. Uma vez que o anormal é identificado, torna-se possível o convite ao normal. Uma vez identificada a criança que não aprende, faz-se o movimento em direção à normalização através da patologização e consequente medicalização. Isso corrobora com o raciocínio de Dunker (2015), abordado anteriormente, a respeito do ato de nomear o mal-estar relacionado ao fracasso escolar. Na FD do discurso médico, a forma de nomear o mal-estar é designada “diagnóstico”. A partir da SD 7, veremos que o funcionamento discursivo, que remete ao antagonismo normal/anormal, se estabelece através dos sentidos de diagnosticar.

*SD 7: Tem muita criança que não aprende porque fica perdida na percepção do som.*

O que funciona em termos de sentidos na SD 7 é o diagnóstico dado (“*não aprende porque*”) e sua descrição (“*fica perdida na percepção do som*”). Este efeito de sentido é sustentado pela memória discursiva que remete às patologias e suas descrições, como ocorre, por exemplo, no DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ou em português, Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Através de um discurso que, a princípio, lhe é próprio, o discurso pedagógico atualiza o discurso da patologia quando estabelece uma relação de causa e efeito (diagnóstico). Vemos, portanto, uma filiação de sentidos entre a FD do DP e do discurso médico.

Estamos colocando em relação um funcionamento discursivo e uma prática que sugere que o fracasso escolar é algo inerente ao aluno, ou seja, realiza-se um diagnóstico individual, apagando-se outros aspectos mais relacionados à subjetividade dos sujeitos ou à opacidade da própria língua. Vemos que um diagnóstico não é necessariamente médico, mas também pedagógico, visto que a designação “diagnóstico” se popularizou na área da educação. É pela via da memória discursiva que “diagnóstico” nos remete ao raciocínio clínico, onde se encontra uma

causa para determinado sintoma. E no caso da SD7 a individualização dos problemas de aprendizagem fica ainda mais evidente, pois é atribuída uma causa orgânica para o sintoma na escrita. Causa orgânica porque a percepção do som é função do nosso sistema auditivo central, o córtex auditivo, localizado no lobo temporal. Vejamos outros exemplos.

SD 8: *E crianças que tem dificuldade enormes na fala, não falam o “erre”, se embolam, falas infantilizadas, esse tipo de coisa que eles acabam refletindo né, na sala. Sinto que falta muito suporte, **falta a fono**.*

SD 9: *As vezes eles tem dificuldades já no desenvolvimento, na concentração, precisam de um suporte, de uma avaliação específica... a gente consegue ver alguns sinais de que **algo está errado com o aluno** e nossa prática aqui é complicada, é muito aluno sabe?*

SD 10: *Isso é a primeira coisa que eu avalio: O histórico da criança, com a relação que ela está acontecendo em sala de aula. Principalmente aquela criança com dificuldade, você vai ver, “mas ela está apresentando dificuldade aqui em sala de aula”, quando você pega o histórico dela para ver, você fala “nossa essa criança está bem”, porque de acordo com histórico dela a repercussão que ela tem no sentido pedagógico é muito grande. Isso não parte só do fato da vivência que ela está tendo, mas até do **fato gestacional** mesmo, já começa lá na gestação, é o que eu tenho avaliado a minha carreira inteira.*

SD 11: *É que no **desenvolvimento** da criança acontecem coisas que **refletem** né, na escola. Isso eu acho muito importante de saber, porque você conhece, sabe que a **gestação** daquela criança foi difícil, nasceu **prematura**, teve **doenças**, **convulsões** e você **já espera que algo aconteça, que tem efeitos no rendimento**.*

No espaço deste jogo de diagnóstico/fracasso escolar, os sentidos sobre o sujeito-aluno se constituem. O sujeito-professor, dentro da FD do DP, em sua forma-sujeito, incorpora e dissimula elementos do interdiscurso médico-científico (*fato gestacional, prematura, doenças, convulsões*) e acaba por impor uma realidade (*você já espera que algo aconteça*) ao sujeito-aluno: o fracasso escolar. A incorporação de

elementos do interdiscurso se realiza mediante a identificação do sujeito a uma FD de referência e os sentidos são produzidos com efeito de evidência.

Assim como na SD 7, as SDs de 8 a 11 apresentam um funcionamento discursivo semelhante: apontar, através de paráfrase, fatos intrínsecos à criança que podem justificar tanto o fracasso escolar como a necessidade da interdisciplinaridade com profissionais de outras áreas demonstrando a busca por uma completude imaginária que se estabelece pela “clínica” (“*falta a fono*” – SD8). Diante deste cenário em que o fracasso escolar é atribuído à criança, o discurso do professor é atravessado pelo aspecto da impotência (“*é muito aluno sabe?*” – SD9). O sentido de “falta” é instaurado no DP através desta ausência do clínico ao mesmo tempo que instaura o sentido de “impotência” pelo reconhecimento desta falta. Reconhecer aquilo que falta pode significar o reconhecimento de sua importância, de seu valor. Por isso o DP é atravessado pelo discurso da medicina. A partir de um discurso que é próprio da área médica, o discurso pedagógico coloca em funcionamento o sentido das patologias e suas consequências. Em outras palavras, ao evocar, por exemplo, as afetações da gestação (SD10) e desenvolvimento da criança (SD11), o discurso pedagógico se apropria não só das designações, mas dos sentidos possíveis no ato de nomear causas orgânicas para o fracasso escolar. Um destes efeitos de sentidos consiste em silenciar as possíveis lacunas no processo de ensino, sejam elas por questões relacionadas à heterogeneidade do sujeito e de sua forma de entrada da língua escrita ou próprias ao sistema de ensino.

Como já comentado, o discurso patologizante tende a ser individual, ou seja, o diagnóstico recai sobre o indivíduo e funciona à sombra da ausência/presença da doença e do doente. Assim como não haveria doença, não fossem os doentes, não haveria fracasso escolar não fossem os alunos que não aprendem.

A normalização regula a vida em sociedade das mais diferentes formas. Para tudo quanto é tipo de coisa há o “normal”. O sentido desta designação tem afinidade com outras da área da saúde, como já mencionado, e circula de forma naturalizada. Isso significa que estabelecer normalizações é um processo intrínseco às ciências da saúde (e não só nela), pois elas balizam a prática clínica dos profissionais da área. Um exemplo clássico é o do estabelecimento das fases do desenvolvimento físico e intelectual da criança. Para cada idade há diversos aspectos a serem considerados: quando adquiriu tônus para sustentação da cabeça, quando sentou, quando passou a reconhecer a voz da mãe, qual seu marcador na curva de crescimento, quando falou

as primeiras palavras, quando foi capaz de classificar objetos por cores e formas, etc. Em pediatria, a noção de “fases” é bastante imperativa. O estabelecimento de fases serve ao que Canguilhem (2009) comenta: a possibilidade de manter o controle sobre as coisas e interferir quando a anormalidade se torna latente. Ocorre que o princípio das “fases”, assim como o princípio do “diagnóstico” passou a circular também no discurso pedagógico. Acredito que não será possível recuperar o momento histórico em que isso ocorre, mas através do domínio de memória podemos chegar a um ponto de partida possível. Como vimos anteriormente, a relação entre a saúde e a educação é de longa data, desde a época da medicina sanitarista e, de lá para cá, podemos imaginar alguns fatos que contribuíram para a manutenção desta relação. Um deles é a realização de estudos, com criança em idade escolar, baseados no trabalho do biólogo Jean Piaget. Neste caso, estamos tratando do sentido de “fase” enquanto aquilo que foi determinado a partir da observação de certo número de crianças, mas que não se configura como social, da forma como pensamos os sujeitos em AD. Isso porque a observação do coletivo se apresenta como um instrumento para identificar aspectos biológicos que, por sua vez, se ligam aos sentidos de “indivíduo”.

Como as designações “normal” e “fases” produzem sentido dentro da FD do DP? Os sentidos apresentam-se de forma mais clara ou é necessário trabalhar a interpretação em busca dos sentidos mais difusos? Há um efeito de sentido possível decorrente dos deslizamentos que ocorrem quando pensamos que o “normal para cada fase” se estabelece a partir de uma noção de indivíduo. Ou seja, mesmo que o estabelecimento do “normal para cada fase” se dê a partir de generalizações, essas generalizações recaem sobre o corpo biológico, o corpo do indivíduo. Assim, o que se considera como “normal” passa por um raciocínio que já foi atribuído a certa coletividade, mas que se atualiza como forma de caracterizar o indivíduo que “fugiu” à generalização, fugiu à coletividade. Caso o indivíduo fosse tomado como sujeito, tal como o pensamos em AD, ele seria entendido como sendo constituído a partir de uma historicidade, de uma ideologia, ou seja, a generalização aí seria devido a todo sujeito ser interpelado ideologicamente, na forma-sujeito capitalista. Por isso, o sujeito é sempre atravessado por uma coletividade ao mesmo tempo social e particular (pensando que cada sujeito terá vivências singulares). Dentro da FD do DP o que funciona é a noção de indivíduo porque é esta noção que vai possibilitar o diagnóstico inferido ao corpo biológico.

Temos o exemplo clássico do trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky,

sobre a psicogênese da escrita, que passou a circular no Brasil em meados dos anos 1980. Pela grande importância do trabalho das autoras, o uso do termo “fases” se popularizou muito na área da educação<sup>66</sup>. Podemos interpretar, portanto, que “fases” evoca um sentido similar ao evocado por “normal”. Pelo fio da memória discursiva, recuperamos estes sentidos e inferimos a seguinte interpretação: o uso do termo “fases” no discurso pedagógico funciona como tentativa de instaurar o discurso científico, principalmente o ligado à área médica, e serve, assim como o termo “normal”, ao princípio da patologização. Vejamos como o funcionamento discursivo nos permite abordar estas questões.

SD 12: *Mas no caso eles estão fazendo palavrinhas, a gente daí vê a troca, vê também que nível que está, daí o textinho eu fiz acho que só na avaliação, na diagnóstica que a gente faz no início do ano para perceber. Mas daí a gente retoma fazendo a reescrita, isso que eu falei para você. "Mas o que é que você queria escrever?". Tem criança que eu já falei, às vezes tem que falar um texto inteiro na oralidade, mas ela não registra, daí eu falo "então, vamos fazer só uma frase, o que você pensou aqui?" Daí você vai lá, vai falando as letrinhas, os pedacinhos e faz aquela reescrita para criança, porque não adianta você fazer do texto inteiro, porque é perda de tempo, você tem que fazer da partezinha pequena, da palavra e da frase para essa criança. Eu vejo que não dá pra pular fases sabe?*

Recuperando os sentidos a partir da SD 12 temos que: o professor identifica a troca (“a gente daí vê a troca”), produz um pré-diagnóstico (“vê também que nível que está”), utiliza uma estratégia para correção (“a gente retoma fazendo a reescrita”), frustra-se com a produção do aluno e recua (“então vamos fazer **só** uma frase”), determina que o aluno não está apto a escrever um texto<sup>67</sup> (“não adianta você fazer o texto inteiro, porque é perda de tempo”) e conclui (“não dá pra pular fases, sabe?”) de

---

<sup>66</sup> É preciso fazer um adendo aqui para explicar que o uso do termo “fases” combinado com o que Ferreiro e Teberoski (1984) chamam de “hipóteses”, é resultado da possível familiaridade que os educadores já tinham com o termo. Digo isso porque as próprias autoras não consideram que existam “fases” no sentido de algo que deve ocorrer em etapas bem definidas, ao contrário, comentam sobre a heterogeneidade na construção de hipóteses (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) pelas crianças. Por outro lado, a ideia é a de que as hipóteses já formadas irão servir de base e dar lugar a novas hipóteses. Neste sentido, parece razoável que o termo “fases” seja requisitado neste campo.

<sup>67</sup> “Texto” aqui se refere ao texto enquanto redação escolar e não ao “texto” tal qual trabalhado em AD, conforme apresentado na sessão 3.1.

forma que nos possibilita interpretar que a escrita da frase serve como treino para a escrita, no futuro, do texto, como se o texto fosse composto por um amontoado de frases “perfeitas”. Neste sentido, o DP afasta-se da noção de texto enquanto discurso que adotamos na AD. Se a escrita da frase deve ser anterior à escrita da redação, nos resta pensar: quando o aluno estaria pronto para passar da “fase” da frase para a “fase” do texto? Pela lógica do DP que estamos trabalhando até aqui, torna-se possível interpretar que essas “fases” podem ser transpostas quando a grafia estiver em conformidade com o que o professor espera. Neste sentido, este discurso funciona de modo a evocar a ideia de que as fases devem ser respeitadas prezando pelo princípio da grafia perfeita. Não seria possível partir para o texto, ou redação para distinguirmos da noção de texto na AD, antes de conseguir escrever uma frase sem trocas de letras.

Por fim, é preciso pensar que as formas parafrásticas pelas quais o discurso patologizante funciona no discurso pedagógico têm ligação com os sentidos que o ato de diagnosticar tem em nossa sociedade. Os professores desejam que a criança com baixo rendimento escolar receba um diagnóstico. Uma das participantes da pesquisa, ao ser questionada sobre a importância do diagnóstico e se há diferença na prática pedagógica após a criança ser diagnosticada, responde:

*SD 13: Porque daí a gente tem um direcionamento né, entende o que está acontecendo com aquele aluno, o porquê da defasagem. [...] Diferença não, é só que a gente fica mais tranquila mesmo porque quem vai fazer intervenção é o CMAEE<sup>68</sup> ou é a fono né.*

Os sentidos em jogo na SD 13 nos mostram que, ao “entender” o que está acontecendo com o aluno, o enigma da “defasagem” é supostamente solucionado pela nomeação do mal-estar. Na falta de conseguir instaurar uma hipótese para a defasagem que seja relaciona ao sistema de ensino, há a apropriação da lógica diagnóstica vinda da área médica, com reflexos no discurso, como ocorre em vários

---

<sup>68</sup> CMAEE é a sigla para Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, local para onde são encaminhadas as crianças para realizar dois serviços, segundo o site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. São eles: avaliação diagnóstica (que determina se a criança necessita frequentar sala de recursos, classe especial, escola especial ou atendimento educacional especializado); atendimento educacional especializado (a criança comparece uma vez por semana para fazer um atendimento com profissional pedagogo com formação específica).

setores da nossa sociedade. Deste modo, esta SD diz mais sobre um indivíduo e menos sobre um sujeito. Novamente, silenciam-se as diversas multiplicidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. E se o foco recai sobre o indivíduo e a sala de aula não é o local para lidar com as especificidades, é preciso um "tratamento" (CMAEE e fonoaudiólogo). Neste sentido, o diagnóstico é tranquilizador não só porque nomeia o mal-estar relacionado ao fracasso escolar, mas também porque faz o "problema" mudar de mãos, transferindo-se a responsabilidade, portanto.

Existem outras formas, mais difusas, de evocar o discurso médico. A partir do trabalho de Zucoloto (2007), que será abordado com maiores detalhes mais adiante, vemos que houve uma época de grande influência da medicina sanitaria (final do século XIX e início do século XX) nas escolas. O discurso médico sobre a escola expunha a prática higienista que se realizava e esta prática estava ligada à ideia de "educação higiênica". Com este histórico em mente, vejamos:

SD 14: *Tem alguns textos que você percebe a defasagem grande, eles já deviam chegar ao quinto ano com uma escrita mais **limpa**.*

A ideia de limpeza reporta, na SD14, à ausência de erros ortográficos e trocas de letras. A ausência destes erros seria da ordem do esperado, da normalidade. O que a palavra "limpa" nos impõe é o simples exercício de evocar o seu contrário: suja. Por sua vez, as redes de sentido (sanitarismo) nos levam às possibilidades metafóricas dos pares limpo/sujo e normal/patológico, possibilidades estas decorrentes deste envolvimento histórico entre a medicina sanitaria e a escola. Interessante notar que a adjetivação "*mais limpa*" é atribuída à escrita do aluno, mas circularia tranquilamente por outras formulações podendo ser adjetivo para objeto, lugar, pessoa etc. Sendo assim, as redes de sentido se abrem para correlacionar o "limpo" com o "normal", a partir do uso de "*deveriam chegar ao quinto ano*", e o não dito correlaciona "sujo" e "anormal", com possibilidades de deslizamento para uma adjetivação do indivíduo<sup>69</sup>.

#### 4.3.1.3 A patologização da condição social

---

<sup>69</sup> Utilizo a palavra "indivíduo" aqui para marcar uma posição que reconhece que o discurso pedagógico produz análises sobre o indivíduo e não sobre o sujeito tal como pensado na AD. A noção de sujeito em AD está descrita na sessão 2.5 deste trabalho.



*“Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (Karel Kosik em Dialética do concreto, 1965).*

Alguns saberes, que um dia foram identificados como majoritariamente científicos, podem passar por um processo de banalização e ganhar status de senso-comum. A partir destes saberes, a constituição do discurso pode ocorrer buscando uma identificação ao discurso científico, ou um efeito de cientificidade. A partir das SDs mobilizadas abaixo, proponho pensarmos sobre como o DP mobiliza os sentidos em torno de um assunto repleto de cientificidade e senso-comum, a saber: a condição social e sua relação com a aprendizagem.

SD 15: *Eles são **carentes**, são largados pela família, alguns nem moram com os pais, moram com a avó, daí fica difícil, não tem alguém que, pra ajudar sabe? Nas lições, dar aquele apoio. E eles tem **problemas até de saúde mesmo**, que atrapalha, já tive aluno que vinha com muita **fome**, fraco.*

SD 16: *Quando a gente conhece o **contexto familiar**, dá pra ver bastante coisa. A gente entende porque é que a criança é daquela forma algumas vezes. Tem uns que nem moram com os pais biológicos.*

No que se refere ao impacto de aspectos socioeconômicos na aprendizagem, de forma muito resumida, podemos ter uma abordagem por uma perspectiva mais sociológica e por uma perspectiva mais biológica. Uma perspectiva mais sociológica, tocaria em questões relacionadas aos mecanismos de perpetuação da pobreza (com tudo que isso possa implicar) na conjuntura da sociedade brasileira. Uma perspectiva mais biológica, abordaria as consequências que os fatores socioeconômicos podem ter, por exemplo, no desenvolvimento e maturação de funções cognitivas. Nas duas perspectivas há espaço para o senso-comum. As SDs 15 e 16 estão, a meu ver, evocando sentidos presentes no senso-comum. Emergem os sentidos estabilizados em nossa sociedade de que uma família “tradicionalmente” estruturada (mãe, pai, filhos) tem mais condições de dar suporte à criança nas questões escolares. Ao promover este tipo de diagnóstico, desconsideram-se todas as possibilidades

subjetivas que podem existir em cada família, independentemente de sua configuração, e, principalmente, afasta-se a possibilidade de uma crítica ao próprio sistema escolar e ao sistema capitalista, instaurando o discurso do senso comum. Além disso, ao nomear “carentes” e “fome”, a SD 15 atualiza o discurso excludente de que alunos pobres aprendem menos. O que emerge aí é da ordem do repetível, evidenciando as formas pelas quais o sujeito se relaciona com os sentidos de uma historicidade.

A SD 16 também abre para esta mesma possibilidade interpretativa, porém através de um não-dito, expresso na falta de especificação produzida pela indeterminação de “coisa” na sequência “*dá pra ver bastante coisa*”. Vemos, portanto, que o discurso patologizante às vezes funciona ligando de forma clara o indivíduo e sua “doença” e às vezes funciona abrindo a possibilidade de interpretação para uma ligação entre “indivíduo”, “família”, “doença” e “social”. Neste sentido, o DP produz um diagnóstico da família para justificar o fracasso escolar e faz ressoar a estrutura de um discurso médico ao mobilizar a causa (desordem familiar) e o efeito (dificuldades escolares) de forma correspondente à situação escolar. O que o discurso pedagógico faz, portanto, é construir um fio de sentido ligando o fracasso escolar aos alunos e às famílias destes alunos.

Se pensarmos que, uma parte do processo histórico de escolarização no Brasil se deu sob a influência de uma prática médico-higienista, podemos lançar um pouco de luz sobre as formas de constituição do DP, sobre como se constituem os sujeitos e os sentidos nesta FD do DP. É esse processo histórico que ajuda a constituir a memória discursiva do DP. Por outro lado, a memória discursiva só funciona pelo efeito de esquecimento dos eventos históricos que levaram à sua própria constituição e pelo efeito do assujeitamento pelo qual os sujeitos passam para se constituir. Em outras palavras, há um legado do significante, que faz com que os fatos históricos signifiquem de determinada maneira na atualidade porque já significaram de determinada maneira em outro momento. Neste sentido, “ser carente”, “problemas de saúde”, “contexto familiar”, só está atrelado ao fracasso escolar na atualidade devido a memória discursiva, ao mesmo tempo que esse funcionamento só opera por um esquecimento: o do processo de individuação pelo qual todos os sujeitos passam no momento de sua constituição, processo este produzido pelo Estado, no imaginário da sociedade capitalista, sustentada pela desigualdade.

De acordo com Zucoloto (2007), a explicação de que o sucesso escolar está

atrelado às capacidades individuais, balizadas pelos conceitos de “normal” e de “patológico”, à estrutura familiar e ao aspecto econômico, justifica a desigualdade social e ignora os determinantes escolares, sociais e políticos que possam estar envolvidos no processo de escolarização. O discurso patologizante é uma forma de interpretar o sujeito-aluno como anormal e, portanto, necessitado de um diagnóstico. Esse discurso está ancorado em um “reducionismo biológico” que trabalha por omitir questões políticas e pedagógicas do fracasso escolar. De acordo com a autora, citando Lima (1985), o discurso médico sobre questões escolares no Brasil é historicamente ligado às ações de higiene escolar, de forma similar ao que ocorreu na Europa, conforme comentei anteriormente. No Rio de Janeiro, as intervenções higienistas tiveram início em 1850 com objetivo de controlar epidemias. Mas foi a partir de 1910 que a prática higienista escolar foi institucionalizada em vários estados brasileiros e os médicos passaram a determinar regras para o funcionamento escolar. Nesta época, a medicina ampliou muito, e com muito prestígio, sua inserção nos diversos setores da sociedade, dando origem ao que chamamos de medicalização da sociedade. As crianças, frequentemente separadas de suas famílias para frequentar instituições escolares, eram objeto de estudo das pesquisas higienistas. Esta separação da criança de sua família era vista com bons olhos, pois as famílias eram desqualificadas para prover um ambiente saudável, e os médicos poderiam “modificar a natureza” desta população.

Ainda de acordo com Zucoloto (2007), a ideia de que a população brasileira precisava ser regenerada através de uma educação higiênica está ligada às teorias raciais dos anos 1870, teorias estas que buscavam explicar as desigualdades sociais a partir de fatores biológicos e, portanto, naturais. Visando compreender um pouco mais sobre as origens do discurso médico na educação brasileira, a autora procura teses defendidas em cursos médicos da Faculdade de Medicina da Bahia entre os anos de 1869 a 1898. As análises mostram que o discurso da medicina se constituiu a partir da concepção de escola como instituição higiênica e a partir de publicações europeias. Os discursos eram basicamente normatizadores. Havia prescrições e descrições do que seria um modelo ideal de escola. Além disso, defendia-se a importância da inserção do profissional médico nas escolas. Quanto às teorias raciais, elas estavam presentes de modo a incutir uma concepção de que fatores biológicos e familiares são determinantes na escolarização, dando origem a um discurso que ecoa até hoje, como estamos vendo nesta análise, de que os pobres aprendem menos

(sendo que pobre coincide, na maioria das vezes, com ser negro). Nestas teses, e nos documentos oficiais e na imprensa, os pobres eram frequentemente adjetivados como anormais, selvagens, ignorantes, feios, desordeiros, rudes, preguiçosos, desregrados, nocivos, deletérios, sujos etc.

Foi a partir da década de 30 que o médico Arthur Ramos criou clínicas de higiene mental escolar e produziu, em 1939, o livro “A criança problema”, que abordava o tema relacionado às crianças com dificuldades escolares, difundindo de forma mais efetiva a questão da patologização do fracasso escolar. A prática normalizadora era essencialmente médica e foi a partir dela que passaram a definir as doenças que interferem no aprendizado, enfatizando que as crianças pobres tinham maior propensão a tais doenças. Neste sentido, percebemos a dimensão histórica e política na qual o discurso patologizante passou a circular na educação.

A partir dessa historicidade, o DP funciona, na atualidade, articulando sentidos vindos da área médico-científica. O sujeito-professor é um sujeito determinado pelos saberes médicos, porém, o discurso que produz no interior da FD do DP é uma atualização do discurso médico-científico e esta atualização faz trabalhar o que chamamos de senso comum. O discurso médico-científico é trazido, pelo sujeito-professor, para um novo espaço discursivo (o do DP). Neste novo espaço, em que dizeres filiados aos saberes pedagógicos e aos saberes médico-científicos se intercalam e se imbricam, forma-se uma nova configuração discursiva no interior da FD do DP. Este espaço discursivo é ocupado pelo sujeito do saber que, por sua vez, se inscreve neste espaço através da forma-sujeito própria da FD do DP. É graças à forma-sujeito que o sujeito-professor incorpora elementos do interdiscurso – saberes médico-discursivos – e constitui o seu discurso.

O sujeito-professor ocupa um determinado lugar social<sup>70</sup> que vai ser materializado no discurso. As formas pelas quais o sujeito-professor discursiviza os saberes advindos da área médico-científica e da pedagogia, sustentam sua inscrição no lugar institucionalizado da escolarização, do profissional comprometido com o ensino e com o sujeito-aluno. Porém, nos entremeios dos saberes institucionalizados, o senso comum também é discursivizado. A articulação e discursivização dos saberes, institucionalizados e do senso comum, se dá como efeito de evidência, de verdade. Assim, o que se discursiviza são retornos, sempre da ordem do interdiscurso.

---

<sup>70</sup> Conforme vimos no item 2.4, a partir de Grigoletto (2008).

Nossa história nos mostra, que o discurso médico-científico produzia efeitos de sentido que descredibilizavam as famílias brasileiras e havia uma confiança de que a escola era o local de aplicação deste saber médico-científico. A prática escolar representava uma possibilidade de transformação e de ruptura com as condições reais de existência dos sujeitos-alunos. Essa historicidade, como efeito de memória, sempre-já constituindo o discurso, faz emergir no DP de hoje os mesmos efeitos de sentido a respeito do sujeito-aluno: aquele que precisa de uma transformação por não apresentar as condições reais favoráveis à aprendizagem. Assim, o fracasso escolar é “sempre-já possibilidade”, pois a falta de credibilidade no sujeito-aluno se instala a priori, em decorrência da patologização de sua condição social. É por essa determinação histórica que o sentido pode ser outro, mas não qualquer um. A exclusão, outrora pautada na lógica da medicina higienista, se repete hoje. Trata-se de uma exclusão histórica, pautada nas condições materiais de existência do sujeito-aluno.

Pressupor, por exemplo, que crianças que não moram com os pais biológicos (SD 16) têm mais predisposição ao fracasso escolar é uma generalização indevida. E ter que dizer isso nos coloca frente a frente com o caráter de obviedade que ainda se faz necessário nas pesquisas com o discurso pedagógico, o que nos obriga a questionar: é óbvio para quem? O que nos possibilita identificar este discurso ao senso-comum enquanto, no discurso pedagógico, ele adquire status de generalização pautada na ciência? Neste sentido, só é possível compreender porque este enunciado está no campo do dizível na FD do DP ao fazer este retorno à historicidade.

O discurso pedagógico reflete uma certa realidade social, mas há duas formas de pensar esta realidade: o que ela *parece ser* e o que ela *é*, ou seja, a *representação* e o *conceito da coisa* (cf. KOSIK, 1926, p.13). Não podemos nos esquecer que, o que hoje estamos considerando como discurso preconceituoso e do senso-comum, já foi discurso hegemônico e ancorado no fazer científico (com início e desenvolvimento no século XIX nos Estados Unidos e Europa, a partir das pesquisas vinculadas às teorias raciais). Nas primeiras décadas do século XX (no Brasil, a partir da década de 30), o discurso científico a respeito das crianças já tratava de questões da ordem do “individual”, dando início à era dos diagnósticos, ainda que houvesse uma discussão muito grande sobre problemas intraescolares, como por exemplo a respeito dos métodos de ensino. Com isso, a explicação para as dificuldades escolares deixa de estar vinculada a uma questão racial e passa a ser cultural. Ocorre que esta mudança

não representou uma ruptura com o preconceito, pois as crianças identificadas como problemáticas pertencem quase sempre à mesma classe. Neste sentido, ainda que seja individual, o ato de diagnosticar escolares dissimula uma *práxis* própria da sociedade capitalista. Com todas as mudanças que ocorreram, ao longo das décadas, na forma de identificar e lidar com as crianças, nunca houve entre os educadores, de forma expressiva, a reflexão sobre essa prática, de tal modo que não se pode dizer que o discurso do preconceito deixou de ser hegemônico algum dia. Ele ainda está ancorado no fazer científico (medicina, psicologia, fonoaudiologia) e afasta os sujeitos do reconhecimento dos processos que os constituem. Isso ocorre porque os sujeitos estão alheios às questões relativas à divisão de classes e relações de poder. De acordo com Kosik, “o conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura” (1926, p. 18). Assim, o discurso que considera que as crianças pobres aprendem menos está ancorado a uma *práxis* que abarca um conjunto de representações que dissimula a essência deste fenômeno e forma o pensamento comum, determinando a forma cotidiana do agir (KOSIK, 1926). A formação discursiva dominante do discurso pedagógico acolhe e reproduz o discurso de que determinadas condições sociais, familiares e culturais interferem na aprendizagem, e os sujeitos reproduzem tais discursos sem saber como tais condições se estabelecem estruturalmente em nossa sociedade. Mas este é o discurso que lhe é familiar e, portanto, é com ele que a posição-sujeito relativa à FD do DP vai trabalhar.

A respeito do papel da ciência, ainda hoje, temos que muito do conhecimento científico produzido na medicina, psicologia, fonoaudiologia e afins, não leva o sujeito professor a conhecer algo novo de fato, mas apenas a *reconhecer*, ou seja, revalidar o que já sabiam. E o que se tem confirmado ao longo das décadas é que a dificuldade é do aluno, pertence a ele. Trata-se de um modo específico de produzir conhecimento e que se materializa no discurso pedagógico de tal modo que é alçado ao nível de verdade científica, escondendo o que aí se tem de senso comum. Com isso, afasta-se a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a escola enquanto inserida em uma sociedade capitalista.

#### 4.3.2 Uma língua disciplinada e a serviço da disciplinarização

*“A questão da língua nacional é uma questão que faz parte de qualquer Estado. Ter um Estado soberano é poder representar, na variedade concreta da língua, uma unidade imaginária que dá identidade aos sujeitos desse Estado. E em se tratando de formas de controle da subjetividade, a normalização da linguagem, com toda a violência contra o imaginário que ela implica, tem um papel crucial (Eni P. Orlandi, 2007).*

A questão do sujeito já foi trabalhada anteriormente, mas é preciso reforçá-la aqui dizendo que a violência contra o imaginário praticada a partir da disciplinarização da língua oral e escrita é efeito de sentido que pode ou não emergir no DP. O que determina este efeito de sentido não é a categoria de indivíduo, mas sim o sujeito que, sendo interpelado ideologicamente, identifica-se com a FD do DP e assume a forma-sujeito escolar. O sentido de “língua escrita” só pode ser aquele que interpelou os sujeitos e, assim, se estabelece a ilusão de um sentido único, a naturalização de que só há um sentido possível.

O sujeito professor pressupõe que o sujeito aluno se relaciona com a língua de uma determinada maneira e que o fim último da alfabetização é o domínio da tecnologia da escrita e da leitura. Mas, o ensino da língua escrita é uma prática que exprime muito mais do que isso. Ela exprime a forma pela qual a escola espera que os sujeitos se relacionem, através da língua, numa sociedade capitalista. Assim, a prática escolar trabalha por manter a noção de “norma” sempre presente, entre fronteiras rígidas.

#### 4.3.2.1 A língua oral

As SDs mobilizadas neste item nos permitem uma discussão a respeito de como os significantes constituem a oralidade do sujeito-aluno no interior do DP. É preciso verificar se os efeitos de sentido apontam para o reconhecimento da oralidade do aluno e, mais importante, para o apagamento dela. Como consequência, podemos pensar sobre o reconhecimento e o apagamento também da historicidade do sujeito-aluno. Se, como discutimos anteriormente, os sentidos de “normalidade” emergem no discurso pedagógico quando se fala sobre o desempenho escolar do aluno, o mesmo ocorre quando o tema se volta para a oralidade do aluno. Se professor e aluno se afetam mutuamente, o discurso pedagógico deixa ver os sentidos em torno desta



relação de afetações. Tendo essas questões em mente, vejamos a seguinte SD. Quando perguntada sobre a oralidade dos alunos a professora responde:

SD 17: *É meio cultural **aqui**, não é? Então, o "ponhar". Então, assim, eles têm bastante erros assim na fala, apresentam bastante dificuldade, mas eu sinto que é meio cultural. Tanto que a gente começa a corrigir e eles mesmos em sala começam a se corrigir quando um fala o "ponhar" por exemplo, que é um exemplo que pega bastante, então eles próprios começam a se corrigir, a corrigir os colegas, mas é um trabalho que vai durante o ano assim.*

Na sequência, a professora é questionada sobre se ela acredita ser papel da escola mudar o jeito de falar dos alunos:

SD 18: *Eu entendo que sim né que vai, vamos trabalhar tudo pra melhorar a fala, pra eles entenderem que é diferente e talvez até em casa eles vão melhorar e assim vamos quebrando um pouco dessa **cultura do "ponhar"**.*

SD 19: *Então, você tem que trabalhar bastante isso com eles, para que eles percebam que as vezes na fala eu posso falar de um jeito, mas na escrita, e até as posturas conforme o local aonde está, conversando com o coleguinha é de um jeito, **se eu vou falar com a professora, com a diretora é de outro**. E que na escrita tem que ter um padrão né, tem um padrão que não dá pra ser de qualquer jeito.*

As SDs acima nos proporcionam pensar sobre os sentidos de “falar”. Tais discursos se constituem na interdiscursividade que, através de uma memória sobre os significados do “bem falar”, atualizam os sentidos sobre a oralidade do sujeito-aluno. O funcionamento discursivo da SD 17 estabelece um “aqui”, que se refere ao território em que a escola está localizada, com toda significação implicada na questão da escola de periferia, conforme já pontuamos ao descrever as condições de produção dos discursos analisados nesta pesquisa. O funcionamento discursivo da SD 17 também estabelece um “eles”, que se refere aos alunos, e um “cultural”, produzido a partir do sentido de qualificação do “aqui/eles”. Tendo em vista as condições de produção em que o discurso foi produzido, podemos dizer que “cultural” tem relação com os aspectos socioeconômicos dos alunos. Ao deslinearizar esses sintagmas e

colocar em relação as condições de produção do discurso, temos um funcionamento intradiscursivo que parece justificar o “ponhar” na oralidade dos alunos. Ao que parece, há um reconhecimento de uma oralidade, que é a do outro. A partir disso, podemos levantar a questão: de que natureza é este reconhecimento?

Ao ser questionada sobre ser ou não papel da escola mudar o jeito de falar dos alunos, temos que o sujeito professor se implica neste processo como o agente que vai promover as mudanças necessárias na oralidade dos alunos (“*vamos trabalhar tudo pra melhorar a fala*”, “*você tem que trabalhar bastante isso com eles*”). O discurso do professor evoca o sentido de que é papel do professor, como representante da norma legitimada, promover uma mudança nisto que se designa como “cultura do ponhar”. Assim, temos não só o efeito de sentido de reconhecimento de uma oralidade, que é a do outro, como o efeito de reconhecimento de uma necessidade de modificar esta oralidade. E só se modifica aquilo que precisa ser modificado. Só se “melhora” (para usar a designação presente na SD 18), aquilo que precisa ser melhorado. Isso nos leva a outra questão: modificar a oralidade do aluno serve para quê?

A escola trabalha para modificar a oralidade do aluno e fazer “*eles entenderem que é diferente e talvez até em casa eles vão melhorar*” (SD 18) e, como consequência, “*vamos quebrando um pouco dessa cultura do ‘ponhar’*” (SD 18). Partindo da materialidade discursiva, passando pelas condições materiais de existência dos sujeitos aí envolvidos (professor e aluno), vemos que, promover uma mudança na oralidade dos alunos funciona como forma de apagar, ilusoriamente, as desigualdades e a historicidade do sujeito-aluno, bem como torná-lo um agente de transformação da oralidade também no contexto familiar. Essa lógica serve à manutenção e valorização de uma língua que é a minha (do professor) e não a deles (aluno e família). Num contexto marcado por relações desiguais, dizer que a forma como o aluno fala é consequência de fator “cultural” e depois expressar a necessidade de “quebrar esta cultura”, pode parecer uma afirmação neutra e objetiva. Mas se nos atentarmos, vemos que aí figura um não-dito que aprofunda as relações de dominação e arbitrariedade presentes no contexto escolar. “Todos falamos português, mas não o mesmo português. E quem torna isso viável, ou seja, a construção de barreiras invisíveis na sociedade, apagando ou reforçando as diferenças e desigualdades, é a escola” (SILVA, 2015, p. 279). Há um distanciamento entre a “cultura” escolar e a “cultura” do aluno. A barreira que se instaura a partir do funcionamento discursivo,

barreira entre o *eles* e o *eu*, é reforçada pelo sentido de que as formas do falar são diferentemente aceitas a depender de com quem se conversa, os coleguinhas ou a professora/diretora. Esta barreira afasta a instauração do “nós” e trabalha para a manutenção da verticalização das relações escolares, verticalização esta sustentada, a princípio, não só pelos diferentes papéis ocupados e seus respectivos poderes, mas também pela questão socioeconômica relacionada aos limites geográficos em que a escola e os alunos estão inseridos. Trata-se do discurso pedagógico exercendo sua dimensão política, se considerarmos que a escola é uma instituição que reproduz os sentidos estabilizados na sociedade e que nossa sociedade sofre os conflitos de classes pautados na desigualdade. Retomando o que diz Gnerre (1998, p. 6) a este respeito, “uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Gostaria, ainda, de me ater um pouco mais ao funcionamento de “até”, na SD 18. O efeito de sentido da SD 18 é o de que a mudança na oralidade do sujeito-aluno é desejável na escola e em casa. *Escola* e *casa* estão em relação e o funcionamento de “até” convoca uma exterioridade para o interior do discurso. Esta exterioridade se refere à diferença entre o espaço escolar e o doméstico. O espaço escolar é onde a língua é institucionalizada, onde não se pode falar como se fala em casa. Por que interpretamos que o lar do aluno está em relação de inferioridade com a escola? Essa materialidade discursiva evoca sentidos mais difusos, algo que deixa rastro. A oralidade do sujeito-aluno, enquanto algo que precisa ser modificado na/pela escola, foi aprendida em outro lugar e, portanto, a oralidade praticada nesse outro lugar (o lar) também deve ser modificada. Esse rastro nos mostra que a constituição do sentido em relação à oralidade do aluno hoje, se dá a partir da constituição do sentido em relação à oralidade do aluno ontem.

Todos esses sentidos significam e determinam a prática escolar, que tem como uma de suas finalidades a alfabetização. Assim, moldar a oralidade dos alunos em conformidade com a escrita que se pretende ensinar parece algo natural na lógica alfabetizadora. Conforme observamos na SD 19, “*na escrita tem que ter um padrão né, tem um padrão que não dá pra ser de qualquer jeito*”. Conforme Orlandi (2012), quando a escola não leva em conta que existem formas diferentes de oralidade, derivadas de histórias diferentes, realiza-se um violento movimento para fazer com que o aluno passe de uma oralidade, que é sua e faz parte da sua história, para uma

escrita que não tem a mesma oralidade como correspondente e, portanto, não tem a ver com sua história. Disso decorre que, nas palavras da autora, “o resultado não é fracasso, mas inconsistência histórica, resistência ao que não faz sentido” (p. 28). Constrói-se um imaginário de uma oralidade institucionalizada para que se possa passar para uma escrita institucionalizada.

#### 4.3.2.2 A língua escrita

Ao falar sobre a escrita do aluno, o professor coloca em circulação sentidos diversos. Estes sentidos podem estar relacionados não somente à escrita, enquanto materialidade, mas também ao aluno, enquanto sujeito da escolarização. Assim, os sentidos a respeito do sujeito-aluno e de sua escrita, dizem de uma historicidade ligada à linguagem escrita enquanto objeto ensinável. A seguir, mobilizo algumas SDs que me permitiram trabalhar os sentidos em relação a este objeto e ao sujeito-aluno.

*SD 20: Um as palavras soltas, que não faz o texto mesmo, não forma texto, daí você olha e tá lá escrito “eu bala hoje” e você pensa como que isso chega até aqui.*

O funcionamento discursivo da SD20 nos leva a um exercício não muito simples de interpretação. Podemos, primeiramente, preencher o sentido de “isso” e, depois, podemos tentar compreender *como* ele significa. Com as informações contidas no interior da própria SD20, preenchamos o sentido de *isso* como “palavras soltas”, “não forma texto”, “eu bala hoje”, ou seja, essa escrita que não deveria ter chegado “até aqui”. Neste caso, estamos considerando que *isso* está desempenhando uma função anafórica na SD20. Já para compreender *como* ele significa, precisamos ir além da materialidade linguística. Outros sentidos, menos evidentes e mais difusos, podem emergir porque o funcionamento discursivo aponta não só para o próprio discurso, mas também para o todo complexo do interdiscurso. Nesse ponto é que nos deparamos com os sentidos de uma língua que deve se apresentar em conformidade com o esperado pela instituição escolar. Interessante notar que *isso* abre para possibilidades interpretativas diversas, sem impor uma específica, mas que o interlocutor “preenche”. Ou seja, o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um. E é isso que estamos problematizando. No entanto, no interior do DP, este

processo se dá com efeito de naturalidade, o efeito de desmerecimento é naturalizado, a função-autor desempenhada pelo sujeito-aluno é questionada. Sendo assim, o enunciado “*como que isso chega até aqui*” diz de uma queixa relacionada às formas pelas quais a escrita da criança se apresenta. E não há escrita sem um sujeito para escrevê-la. O que ocorre é, portanto, a desqualificação não só da escrita (afastamento de um efeito-autor), como também do trabalho realizado pelo sujeito-aluno. Quando a escrita é tomada como produto, a crítica ao produtor vem “embutida”. Trata-se de um processo que costumamos, em AD, descrever como “todo sentido se refere sempre a outros sentidos”. E nesse processo, o que o sujeito fala não se limita ao que ele quis dizer (e nem temos acesso a isso, apenas a *ilusão de*), mas abrange uma vasta possibilidade de atribuição de sentidos. Nas palavras de Pêcheux (2014), “algo fala sempre antes, em outro lugar, independentemente”.

Vejam agora quais outros sentidos estão sendo mobilizados no interior da FD do DP ao se falar sobre a escrita do aluno.

SD 21: *sim, sempre que dá, sim, eu gosto [falando sobre fazer a atividade de reescrita de textos]. Porque é uma oportunidade de você mostrar pro aluno que ele errou, que ele tem que melhorar e depois mostrar, dizer que ficou melhor. O aluno tem que **refletir** também né, **alguns não refletem, não enxergam o texto**, a gente tem que mostrar.*

SD 22: *Eles não conseguem interpretar coisas assim, **nem o que está explícito, e nem o que está implícito**, eles não conseguem, eles têm muita dificuldade.*

SD 23: *Eles não conseguem perceber. Muitas vezes **a informação está ali escrita no texto e eles não conseguem retirar essa informação** do próprio texto, mesmo estando **explícito, totalmente explícito**. Tá ali escrito, você pergunta, eles não respondem, eles não sabem. E daí como é que faz, né.*

A materialidade discursiva das SDs 21 à 23 tem o efeito de sentido de que a escrita é uma materialidade que dá acesso a uma informação, de forma óbvia. Algo que se equivaleria ao ato de observar o lado de fora de casa através de uma vidraça límpida, transparente. Diante da “dificuldade” do sujeito-aluno, o que emerge nos

discursos é da ordem do inconformismo: “*não enxergam o texto*”, “*nem o que está explícito, e nem o que está implícito*”, “*a informação está ali escrita no texto e eles não conseguem retirar essa informação*”. O sujeito-professor, enquanto alfabetizado e fluente no uso desta tecnologia, não reconhece que há formas diferentes de se relacionar com a linguagem escrita.

Outro sentido que emerge é o de uma escrita que oferece possibilidades específicas de interpretação, que é a esperada pelo próprio professor. Além disso, não há efeito de sentido de escrita enquanto objeto dialógico e histórico. O que emerge na materialidade discursiva da SD 23, por exemplo, tem a ver com algo exterior ao discurso: uma prática de leitura, realizada em sala de aula, que não pressupõe a heterogeneidade nem da escrita, nem do ato de interpretar. O não-dito, neste caso, faz ressoar a individualidade com que as atividades de leitura e escrita são propostas, individualidade esta que serve à lógica da avaliação (provas, notas), ou seja, condizente com as condições materiais de existência vivenciadas na escola. Estes discursos afastam a ideia de leitura/escrita enquanto trabalho de circulação de sentidos e estabelece um “limite” para a existência do texto do aluno. Há o apagamento da dimensão histórica que constitui todas as práticas de linguagem e os sujeitos, de forma que o gesto de dar sentido e de significar-se fica esvaziado das experiências singulares de cada sujeito, esvaziado de subjetividade. Assim, ao apagar a dimensão histórica em sua articulação com a língua e com o sujeito, afasta-se a possibilidade de inscrição do discurso do aluno no discurso da escrita<sup>71</sup>.

Vemos emergir no discurso da SD 21 um exemplo dessa prática escolar, em que a escrita e a reescrita do texto existem unicamente para um “treino de escrita”. O sentido é o de uma escrita que existe por ela mesma, apenas para a prática, limitando e controlando a circulação de sentidos a partir da escrita do aluno. Já nas SDs 22 e 23, os sentidos que emergem são os de que para ser evidente aos olhos, basta que esteja escrito. O discurso pedagógico coloca em evidência o sentido de texto enquanto objeto a ser interpretado, porém esta interpretação é regida pela busca de informações que o professor considerar importante, sem instaurar a interlocução. Sendo assim, os sentidos de “interpretar” se alinham aos de “retirar informações”. Ao estabelecer como problemático o fato de o aluno não conseguir retirar do texto a informação solicitada, o discurso pedagógico possibilita interpretar que a imagem que

---

<sup>71</sup> Conforme vimos a partir do trabalho de Gallo, na sessão 3.4.

o professor constrói do aluno é a de um indivíduo que tem a escrita como algo evidente aos olhos, tal qual o próprio professor. Em outras palavras, o DP instaura a ideia de *sentido* enquanto algo evidente aos olhos da criança da mesma forma que seria evidente para o próprio professor, apagando as diferentes formas de estar na linguagem a que os sujeitos estão submetidos, negando as diferenças entre adulto (já alfabetizado) e criança (em aquisição). As diferenças entre as posições-sujeito na linguagem são vistas como problemáticas, pois os sentidos do texto são tomados como evidentes e há a injunção à interpretação da forma como o professor espera.

A transparência da escrita e a individualização de processos que deveriam ser dialógicos são efeitos de sentidos que se estabelecem, em partes, por conta do imaginário que se constrói a respeito do que é “ensinar” a escrita. Em outras palavras, o que pode ser dito sobre a escrita do aluno, a partir da FD do DP, parece estar ligado aos sentidos de uma escrita estritamente escolar. Vemos que o discurso pedagógico impõe limites ao trabalho do aluno, tanto no ato de escrita como no ato de leitura, colocando em evidência que a escola não alça o aluno à posição de sujeito-autor, corroborando com o que apresentamos anteriormente a partir do trabalho de Gallo (1989).

Ainda pensando nos sentidos a respeito da escrita do aluno, temos que, no interior do DP, discursos sobre o “erro” circulam fortemente. Vejamos as SDs 24 e 25:

SD 24: *Mas assim, mesmo os que escrevem, eles chegam com muitos **problemas** de segmentação, de troca de letras, de hipersegmentação, hiposegmentação, os dois, omissão de letras, então assim, eles têm bastante **problemas** de alfabetização.*

SD 25: *é **poder não pode** [ter erros], mas vai ter sempre, porque **a gente não consegue eliminar os erros**, então infelizmente as vezes tem que tocar o barco porque não dá pra prejudicar a turma toda, esperando.*

A materialidade linguística das SDs 24 e 25 nos permite identificar aquilo que é considerado “problema” e que precisa ser eliminado. Esta materialidade nos provoca uma interpretação em relação ao sentido de ser aluno em situação de aprendizagem, ou seja, como o discurso sobre a escrita do aluno produz significados que são, eles mesmos, constituintes de um sujeito. Se, por um lado, a escrita serve para a



identificação de “problemas”, por outro, este problema é negligenciado, dada sua insistência em emergir (“*mas vai ter sempre*”) e a relação de temporalidade que se estabelece (“*porque não dá pra deixar a turma toda esperando*”). Eis a contradição que se instaura entre a condição material de existência e a recorrência do sentido de “erro” enquanto algo que precisa ser modificado. Falar sobre o “erro” se torna uma forma de colocar em circulação os sentidos sobre uma escrita que não é a pretendida pela escola. É por necessitar tanto da intervenção do professor que a polissemia é contida no discurso pedagógico. Uma das formas de conter a polissemia é justamente mantendo o foco no erro, pois ele instaura no discurso a possibilidade de dizer sobre aquilo que falta, de dizer sobre aquela escrita que não é a ideal. Assim, a intervenção do professor, pautada na interdição do “erro”, afasta a possibilidade de um trabalho voltado para as relações que o aluno estabelece com sua própria escrita. Ao mesmo tempo, os sujeitos-alunos são colocados em desvantagem uns em relação aos outros (*não dá pra prejudicar a turma toda*). Além disso, alguns sentidos em relação ao trabalho que o aluno realiza no momento da escrita residem no fato de que o DP parece não reconhecer como “texto” aquilo que o aluno escreve, ou seja, não há efeito-autor a partir das sequências discursivas aqui analisadas. Isso decorre do fato de que, para ser texto, é preciso que o professor o reconheça e o valide como tal. Vejamos:

SD 26: *Porque tem vezes que não tem nada com nada, não tem uma história, sabe? Eu vejo que tem que ter uma sequência, uma ideia que seja atrativa. (...) Acho que o bom texto com argumentos é só quem já pensa e sabe que tem que ser assim. A criança pequena não sei se consegue pensar em colocar um sentido “**praquilo**”, ela quer fazer a atividade só, mas escreve de um jeito mais sem sentido.*

SD 27: *Tem que ter argumentos e lógica, mas acho que é isso, argumento e lógica, porque tem uns que começam a falar do cachorro e terminam lá com o leão, alguma coisa assim, ou cachorro e termina com vaca, tem que ter uma lógica. Tem que saber expressar o que pensou, às vezes eles tem boas ideias, mas não conseguem colocar no papel. Acho que precisa conseguir colocar algo interessante ali.*

SD 28: *Tem algumas crianças que ainda a gente consegue atingir, que conseguem ampliar um pouco, tem essa ampliação no vocabulário. E aquela coisa assim, em blocos, como se estivessem respondendo só o que você perguntou, não conseguem ampliar.*

As SDs 26, 27 e 28 foram produzidas a partir da pergunta “*o que um bom texto precisa ter?*” O efeito de sentido destas SDs coloca em jogo uma contradição. O discurso pedagógico, como já comentamos, é um discurso autoritário, que trabalha para conter a polissemia. As atividades desenvolvidas em sala de aula são realizadas de modo a extrair do aluno somente aquilo que interessa no momento. É comum, por exemplo, encontrar críticas às formas mecanicistas e descontextualizadas pelas quais as atividades são enunciadas. A atividade de produção de texto é submetida ao comando do professor e a capacidade de seguir este comando também é avaliada pela escola. No entanto, em algum momento, os alunos serão cobrados em relação à argumentação e criatividade de seus textos. Desta forma, a contradição reside em demandar um texto com lógica, com sentido, com argumentos e que vá além daquilo que o professor pede, mas sem proporcionar situações em que o aluno possa se alçar ao lugar de sujeito inscrito no discurso da escrita, sem proporcionar a circulação de sentidos a partir do texto do aluno. Creio que isso ocorre devido à forma como se pensa os sentidos. O funcionamento da SD26 abre para a possibilidade interpretativa de que o “dar sentido” é uma faculdade cognitiva que ainda não foi alcançada pela criança pequena. Ou seja, o sentido não é visto como algo que circula e que pode derivar de um trabalho conjunto, de uma conversa, de uma leitura etc. Assim, o discurso pedagógico funciona de modo a instaurar um limite para a circulação de sentidos a partir da escrita do aluno.

Seja a partir de uma suposta transparência da escrita, da ênfase na interdição do erro ou do não reconhecimento da escrita enquanto algo que faz texto e que, portanto, proporciona a circulação dos sentidos, o DP pedagógico atualiza os sentidos presentes em uma prática disciplinante. Silva (2015) explica que a linguagem escrita pode ser tomada como evidência e que, a partir disso, realiza-se, contraditoriamente, uma divisão no interior de uma mesma língua.

Para fugir do mecânico e do repetitivo, da alienação e do fracasso escolar, a alfabetização, em teorias, em práticas e em políticas, começa, quase sempre, a desdobrar-se em categorizações e divisões, no sentido de delimitar e

determinar a natureza da escrita e da leitura, da escolarização, enfim, seus alcances e limites, bem como suas finalidades sociais e políticas. Com isso, o objeto vai-se fragmentando e dispersando em busca de uma completude, imaginária, por meio de oposições, de forma que se possa formar o cidadão: ler/escrever, cópia/escrita, ler/compreender, saber ler/saber escrever, ler letra de forma/ler letra cursiva, ler placas/ler textos, ler/decodificar, escrever/codificar, leitura mecânica/leitura compreensiva, leitura intensiva/leitura extensiva, alfabetização natural/alfabetização funcional, analfabeto primário/analfabeto secundário, alfabetização/letramento, alfabetizado/letrado... (SILVA, 2015, p. 264).

Os sentidos sobre a atividade de escrever textos parecem levar à constituição de um imaginário em que a escrita é representação e que o objetivo em torno de sua (re)produção é o de apresentar um produto que seja a expressão de um ideal de língua. Assim, o que vemos circular no DP é o sentido de uma língua disciplinada e à serviço da disciplinarização.

Por fim, ressalto que o DP coloca em circulação os sentidos de uma escrita que se disciplina a partir de uma prática normatizadora do ponto de vista da interpretação que o aluno realiza, da ortografia que apresenta e do atendimento de certas expectativas em relação ao conteúdo de seu texto. Neste sentido, vale a pena pensar, a partir do DP, sobre a qualidade da relação sujeito-aluno/linguagem escrita que a escola possibilita. Se considerarmos as noções de lugar discursivo e autoria, já trabalhadas nos itens 2.4 e 2.6, podemos pensar que a prática discursiva com leitura e escrita na escola deveria proporcionar a inscrição do sujeito-aluno em um determinado lugar discursivo. Este lugar discursivo é o da autoria. Ocorre que o gesto interpretativo, lançado sobre as SDs aqui mobilizadas, colocou em destaque um DP que não considera a escrita do aluno como interpretável e, como consequência, o sujeito-aluno não se faz autor. Estou considerando a proposição de Orlandi (1996) de que a autoria se constitui quando o que o sujeito produz é interpretável. Mais do que isso, como vimos, a prática de leitura e escrita na escola não toma a escrita do aluno enquanto discurso e não coloca os sentidos em circulação. Por consequência, o sujeito-professor não inscreve o discurso do aluno no interdiscurso. Uma escrita voltada para o treino de uma ortografia perfeita, uma escrita que serve para colocar os sujeitos-alunos uns em desvantagem aos outros, uma leitura guiada para a retirada de informações ilusoriamente explícitas, não permite que o sujeito-aluno historicize seu dizer. Isso também ocorre pelo fato de que, no DP, o efeito de sentido que emerge é o de que o sujeito aluno ocupa um lugar social (empírico) que não possibilita a autoria (*“A criança pequena não sei se consegue pensar em colocar um sentido*

“*praquilo*” – SD 26), que é o lugar da criança, ainda imatura a partir de um certo ponto de vista, talvez patologizante, como vimos anteriormente.

Esta discussão que venho promovendo até aqui, a partir de um gesto de análise próprio do pesquisador em AD, se liga a tantas outras pesquisas que tiveram como objeto o discurso pedagógico. Isso só corrobora com a ideia de que a FD do DP é repleta de discursos cristalizados. Gallo (2012), discute que promover deslocamentos em uma fronteira simbólica é muito difícil porque implica deslocamento em uma fronteira social, que já se apresenta materializada na linguagem de forma naturalizada. A escola, enquanto AIE, reproduz muito bem esta naturalização, trabalhando para que não haja deslocamentos na fronteira simbólica que determina os limites da norma linguística. Este é um dos motivos pelos quais a escrita do aluno, com seus “*problemas de segmentação, de troca de letras, de hipersegmentação, hiposegmentação*” (SD 24), nunca será identificada à uma escrita legitimada e, por consequência, ela mesma não será legitimada. O efeito de autoria nunca se instaura, já que a escrita do aluno não é tomada enquanto texto, não é discursivizada. Pelo contrário, só tem serventia dentro dos muros da escola, onde as práticas discursivas levam para uma única possibilidade de sentido, onde só há um certo e muitos errados. Nas palavras da autora, “nada da Escola é publicado, nada da Escola circula, porque pretensamente esses textos produzidos na Escola não atingem o nível formal necessário para uma legitimação” (GALLO, 2012, p. 57).

#### 4.3.3 A indeterminação no discurso pedagógico e uma provocação: quem assume este leme?

A indeterminação é um efeito decorrente tanto da materialidade linguística, como da materialidade discursiva. Assim, alguns elementos linguísticos produzem o efeito de indeterminação a partir das relações intradiscursivas e interdiscursivas. A necessidade de pensar a questão da indeterminação no DP surgiu a partir de uma parte do corpus, mobilizado abaixo nas SDs 29 e 30. Quais sentidos são colocados em circulação a partir do efeito de indeterminação? Como a resposta a esta pergunta parte, inicialmente, da análise do pronome “eles”, farei uma breve retomada a respeito desta materialidade linguística.

Benveniste (2005) coloca em questão a universalidade da classe dos pronomes dizendo que o problema dos pronomes pode ser abordado como fato de

linguagem e constituem-se, na verdade, não como classe unitária, mas como instâncias do discurso que se atualizam. Por “se atualizam” entende-se que, cada vez que é proferido, o pronome referencia um ser, um único ser. Isto se aplica aos pronomes pessoais “eu, tu, ele” que, conforme o exercício proposto por Benveniste, fazem parte de um processo pragmático que inclui não só o próprio signo, como a pessoa que o emprega. Neste sentido, não há sempre um mesmo “eu” que se liga ao objeto, mas sim um “eu” e um “tu” que se estabelecem no discurso. “Eu” é que diz “eu” a partir de uma determinada instância discursiva porque o “eu” pode coincidir com o referente (quem diz), mas também pode estar contida no discurso enquanto algo referido (pensa-se no uso de aspas, por exemplo). Da mesma forma, o “tu” refere-se ao indivíduo alocutado na instância discursiva. A instância discursiva é delimitada espacial e temporalmente (aqui, agora, hoje, amanhã etc.). Neste sentido, tanto a categoria dos pronomes como a dos advérbios demonstrativos, devem ser tomados a partir da instância do discurso que contém o indicador de pessoa. Até agora, pensando nos pronomes “eu” e “tu”, não temos problemas relacionados à unidade da classe conforme mencionado. Mas, ao abordar a categoria da terceira pessoa, Benveniste nos mostra que ela não funciona de modo a marcar “quem” ou “o que” da mesma forma que “eu” e “tu” o fazem. Neste sentido, “ele” exerce uma função diferente da de “eu” e “tu” à medida que, na instância discursiva, são “substitutos abreviativos” (p. 282), da mesma forma que outros elementos de outras classes<sup>72</sup>. Em outras palavras, “ele” referencia algo que pode ter exercido função de pessoa, mas ele próprio não exerce essa função. Por isso, “ele” é chamado de “não-pessoa”. Segundo Benveniste,

o que é preciso considerar como distintiva da “terceira pessoa” é a propriedade 1º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2º de não ser jamais reflexiva da instância de discurso; 3º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aqui, agora, etc*” (p. 283).

Diferentemente do que propôs Benveniste sobre a terceira pessoa, ou a “não-pessoa”, Indursky (1992) propõe pensar a *terceira-pessoa discursiva* como instância que participa da situação discursiva porque se institui como alteridade, ou seja, a

---

<sup>72</sup> Benveniste cita o exemplo do verbo francês “faire”: “cet enfant écrit maintenant mieux qu’il ne *faisait* l’année dernière. Neste caso o “faisait” exerce a função de representação sintática de partes do discurso proferido, sendo que não há nada que indique que “eu” e “tu” realizem função semelhante a esta, ao contrário de “ele”.

terceira-pessoa discursiva só está aparentemente “fora” da interlocução, pois o sujeito institui seu discurso instanciando a terceira-pessoa discursiva. Neste sentido, a terceira-pessoa discursiva não é “de quem se fala”, mas sim “a quem se fala”. A terceira-pessoa discursiva é o interlocutor indeterminado, tornado presente na situação discursiva através do sujeito do discurso.

Analisando o processo de interlocução discursiva, Indursky (1992) apresenta uma diferença desta em relação à interlocução enunciativa. Ao contrário da interlocução enunciativa, na interlocução discursiva, tanto o sujeito do discurso como o interlocutor podem se representar em diversos níveis de especificidade, podendo até se representar de modo indeterminado. A presença do interlocutor não necessariamente será clara, mas, ao mesmo tempo, não se anula, apenas ganha efeito de indeterminação. Isso é possível porque o locutor da cena enunciativa é definido como “eu”, enquanto na cena discursiva instaura-se o sujeito do discurso, categoria que tem um caráter mais opaco. A cena discursiva instaura um exterior não necessariamente imediato e presente fisicamente, mas sim instaurado através das diversas formações imaginárias possíveis.

Na cena enunciativa própria desta pesquisa, temos um locutor determinado (o professor) que dirige sua palavra a um interlocutor também determinado (o entrevistador), em uma situação bem específica (a entrevista para a pesquisa) e em um espaço definido (a escola). No entanto, se pensarmos do ponto de vista proposto por Indursky, a cena discursiva instaura um sujeito-professor que é afetado pela FD de referência (a do discurso pedagógico). Isso significa que os discursos ali proferidos não são pessoais, mas sim historicamente determinados. Neste sentido, todos os 12 locutores (professores) que participaram da entrevista podem ser considerados como *sujeito-professor* vinculados a uma mesma FD do discurso pedagógico (que pode não ser a única, mas que é a principal para a pesquisa). Da mesma forma, um interlocutor (a entrevistadora, no nosso caso) pode não ser único, já que a opacidade da cena discursiva pode esconder a instauração de um outro interlocutor, invisível. Vejamos a SD 29:

SD 29: *Olha, eu não sei sabe, não sei direito o que pensar porque... bom eu acho tudo uma grande besteira porque eles vêm dizendo que tem que ser assim-assado, mas não sabem, não conhecem a realidade. É tudo muito bonito no papel, mas na sala de aula é um deus nos acuda.*

Este discurso foi constituído a partir da instanciação da terceira-pessoa discursiva, o “eles”. Ao mesmo tempo, foi constituído para a terceira-pessoa discursiva, ou seja, ela foi tornada presente na situação discursiva a partir das formações imaginárias. O que há é um efeito de indeterminação, tendo em vista que o “eles” não foi previamente referenciado. A respeito da determinação/indeterminação, ainda de acordo com Indursky (1992), temos que a determinação discursiva é um efeito de sentido decorrente de fatores sintáticos, semânticos e ideológicos. As categorias *adjetivo* e *sintagma preposicional*, por exemplo, podem ser determinantes do ponto de vista discursivo já que trabalha de modo a dar sentido ao substantivo a partir de uma determinada FD. Nas palavras da autora, “o sujeito é compelido, pela formação discursiva que o afeta, a saturar o substantivo [...] pois os determinantes linguísticos que precedem o nome não são suficientes para determinar o seu dizer” (INDURSKY, 1992, p. 262).

Ao dizer que os determinantes discursivos ocorrem por um efeito de sentido ideológico, além de sintáticos e semânticos, Indursky quer dizer que o sujeito do discurso determina seu dizer de forma nem totalmente livre, nem totalmente assujeitada. Nem totalmente livre porque é interpelado, pela formação discursiva que o afeta, a preencher os sentidos relativos ao substantivo. Nem totalmente assujeitado porque realiza uma seleção de sintagmas a serem utilizados neste preenchimento de sentidos. Desta condição decorre que a determinação discursiva é muito mais ideológica do que estilística. Sendo assim, citando Haroche (1984), Indursky explica que os processos de determinação discursiva permitem o vislumbre, na materialidade linguística, do sujeito e de sua posição no discurso.

Para trabalhar com a determinação discursiva em seu corpus, Indursky propõe a decomposição em três níveis:

(1) nível intradiscursivo, quando o dito é plenamente determinado, estabelecendo o limite do dizer; (2) nível intersequencial, quando as diferentes determinações intradiscursivas dispersas no corpus evidenciam a construção de um processo discursivo; (3) nível interdiscursivo, quando o intradiscorso é relacionado com o interdiscorso, e o dito passa a fazer contraponto com o não-dito (INDURSKY, 1992, p. 264).

Ao analisar a determinação discursiva no nível intradiscursivo, ou seja, no interior da sequência discursiva, a autora observa que a saturação dos substantivos é



que assegura, imaginariamente, a manutenção do sentido pretendido pelo sujeito, seguindo certa coerência ideológica. Quando a análise se volta para um conjunto de determinações discursivas dispersas no discurso, no nível intersequencial, a autora observa a extensão da saturação do substantivo de forma a construir uma determinada significação, também em conformidade com a formação discursiva de referência. Já no nível interdiscursivo, a autora olha para as possíveis relações que uma determinada sequência discursiva estabelece com seu exterior constitutivo. Neste nível, é possível notar que a saturação de um substantivo só é plena no intradiscurso de forma ilusória, pois elementos do interdiscurso aí evocados podem contribuir para um outro tipo de saturação que envolve a contradição e o não-dito. Neste sentido, ao passar do nível intradiscurso para o interdiscursivo, a completude dá lugar à incompletude.

Os três níveis descritos podem estar correlacionados instaurando-se uma “multi-saturação” (INDURSKY, 1992, p. 278). Quando isso ocorre, instaura-se o processo de *sobredeterminação discursiva*. Em outras palavras, o que a autora explica é que a *sobredeterminação*<sup>73</sup> (termo deslocado da psicanálise e de Althusser) ocorre no discurso a partir da acumulação de determinações sucessivas entre os três níveis.

Com o que foi exposto até aqui, já podemos compreender por que a falta de referência prévia ao “eles” na SD 29 não impede o preenchimento de sentido. Interpretamos que o “eles” se refere às instâncias educacionais que orientam a prática pedagógica. A terceira-pessoa é indeterminada do ponto de vista sintático, mas determinada do ponto de vista semântico e ideológico. Trata-se de um elemento não expresso na materialidade linguística, pois, na FD do DP, a crítica ao sistema não é bem-vinda. Substantivar o “eles” seria da ordem do que não convém dizer a partir da FD do DP. Assim, o efeito de indeterminação faz parte de um não-dito.

Além do efeito de indeterminação em decorrência do que não convém ser dito na FD do DP, podemos ter um efeito de indeterminação em decorrência da necessidade do sujeito se distanciar da crítica que ele está promovendo. Vejamos:

---

<sup>73</sup> A noção de “sobredeterminação” tem sua origem na psicanálise e, posteriormente, Althusser a utiliza para tratar da contradição marxista. Indursky propõe um deslocamento da noção de *sobredeterminação* para as questões do discurso, pois, conforme explica a autora, a determinação discursiva leva a determinações sucessivas (Cf. INDURSKY, 1992, p. 282-283).

SD 30: *a gente percebe várias falhas na alfabetização, são problemas de falhas que houveram na alfabetização, por exemplo, eu tenho uma aluna que ela troca o "M" ou o "N" pelo "R", então se ela for escrever "mundo" ela escreve "murdo", então são falhas na alfabetização. Então para você desconstruir isso é difícil.*

Na materialidade linguística da SD 30 temos o emprego dos substantivos “falhas”, “problemas” e “alfabetização”, seguidos por um exemplo de como tais substantivos devem ser entendidos (“*eu tenho uma aluna que ela troca...*”). Trata-se de uma tentativa do sujeito de assegurar um certo sentido, em conformidade com a FD do DP que, como já discutido nesta pesquisa, tende a direcionar a crítica para o sujeito-aluno. Tentativa porque isso só é imaginariamente possível.

Se, além dos substantivos, considerarmos o verbo “houveram”, e pensarmos no exterior constitutivo deste discurso, interpretamos que há aí um não-dito expresso pela não implicação do sujeito responsável pelas “falhas que houveram na alfabetização”. Assim, apesar de uma referência direta ao sujeito-aluno (“*eu tenho uma aluna...*”) no intradiscurso, há uma incompletude causada pelas relações interdiscursivas próprias da FD do DP. Assim, “houveram” provoca o efeito de sentido de que as falhas na alfabetização ocorrem por elas mesmas, sem um agente. O funcionamento discursivo não instaura um sujeito, mas deixa-o indeterminado, ou seja, não implica ninguém. Este efeito de indeterminação decorre do apagamento de si (o sujeito do discurso) no momento que se está produzindo uma crítica. Esta discussão se liga aquela já produzida no item 4.3.1.1 a respeito dos sentidos de *alfabetização* e *analfabetismo*. Se o sentido de ‘alfabetização’ está ligado ao ‘ato de alfabetizar’, reconhecendo que há um agente neste ato, e o sentido de ‘analfabetismo’ está ligado a uma condição do indivíduo, afastando-se a possibilidade de pensar na omissão do agente alfabetizador, temos que a indeterminação no enunciado “*falhas que houveram na alfabetização*” está em consonância com os sentidos de ‘alfabetização’ e ‘analfabetismo’. Colocando estes enunciados em relação vemos que, a partir da FD do DP, não foi possível ao sujeito professor deslocar os sentidos para uma crítica e nomeação dos agentes responsáveis pelas ‘falhas’.

A partir do aparato teórico fornecido pela AD e, em especial, pelo trabalho de Indursky (1992), foi possível trabalhar os sentidos em relação ao efeito de indeterminação no DP. Na SD 29 vimos que a instanciação da terceira-pessoa discursiva se deu a partir do pronome ‘eles’ e que o efeito de indeterminação ocorreu

devido a ausência de referenciação prévia, ou seja, a terceira-pessoa se manteve indeterminada do ponto de vista sintático. Já do ponto de vista semântico e ideológico, o interlocutor consegue preencher o sentido de 'eles'. Levando em consideração que, na formação discursiva do discurso pedagógico, a crítica ao sistema não é bem-vinda, interpretamos que deixar de substantivar o 'eles' faz parte do funcionamento de um não-dito que seria da ordem do que não convém dizer. Na SD 30 vimos que o sujeito do discurso pode usar da indeterminação para se distanciar da crítica que está promovendo. Interpretamos que o direcionamento da crítica para o sujeito-aluno ocorre de maneira bem marcada no discurso do professor ao passo que a crítica ao sistema de ensino permanece indeterminada no enunciado "falhas que houveram na alfabetização". Temos, portanto, efeito de apagamento do agente responsável pelas 'falhas'.

## 5. EFEITO DE FECHAMENTO

Proponho iniciar este fechamento com uma retomada dos principais pontos abordados na análise. Vimos que, quando perguntados sobre o contexto da educação brasileira e as dificuldades em trabalhar o texto em sala de aula, os discursos silenciam a crítica ao sistema escolar e direcionam a crítica ao aluno e 'suas dificuldades'. Assim, o discurso do sujeito-professor não produz um efeito de sentido de fracasso do 'sistema' escolar, mas sim um efeito de sentido de fracasso 'do aluno' na escola.

Quando colocamos em relação o discurso do professor e o discurso do documento da Secretaria Municipal de Educação, vemos que pode haver certa tensão entre os sentidos de 'promoção de uma sociedade justa e igualitária'. Isso porque, segundo o documento da Secretaria, a escola é responsável pela promoção desta sociedade enquanto no discurso do sujeito-professor o sentido de 'diferença' aparece como algo indesejável e, ao mesmo tempo, inevitável. Quando se fala em aprendizagem, o discurso do sujeito-professor produz um efeito de sentido de que a escola não sabe promover igualdade. Pelo contrário, o discurso acentua a existência das diferenças através de uma crítica sempre direcionada aos alunos. Assim, a ideia de promoção de uma sociedade igualitária já encontra barreiras nas formas pelas quais a escola trabalha as diferenças de seus alunos.

Vimos que uma das formas de manter o foco no aluno é através da filiação de sentidos à FD do discurso médico, fazendo emergir nos discursos um efeito de patologização excessiva. O DP reconhece, por exemplo, que existe um 'agente' de alfabetização ao mesmo tempo que coloca o insucesso na conta do aluno. Além do discurso patologizante, temos um discurso cheio de preconceitos a respeito da criança pobre, discurso este que se constitui através da incorporação de sentidos do senso-comum. Junta-se os dois fatores e temos que o DP instaura o sentido de 'fracasso' a priori, ou seja, algumas crianças são previamente marcadas pela possibilidade de fracasso escolar. Além disso, as próprias produções escritas das crianças parecem servir como base para a identificação de um distúrbio. O DP instaura, portanto, a lógica diagnóstica de nomeação do mal-estar relacionado ao fracasso escolar. Seja pela patologização do aluno ou de sua condição social, o DP parece sempre preencher os sentidos de 'fracasso escolar' implicando somente os alunos.

Através do corpus mobilizado, vimos que o DP usa a desigualdade social para naturalizar o fato de haver desigualdade escolar (uns são melhores que os outros). Em outras palavras, a partir da FD do DP, alguns alunos podem não ter as condições sociais favoráveis à aprendizagem e isso torna o fracasso algo esperado. Essa naturalização pode ser entendida como parte de um conjunto de representações que dissimula a essência de um fenômeno (desigualdade de classes), afastando a crítica à escola enquanto parte da engrenagem capitalista e que, enquanto tal, é produtora de desigualdade, não trabalhando para superá-la.

Outro ponto abordado nas análises se refere à deslegitimação da oralidade dos alunos. O DP coloca em circulação o sentido de professor e escola enquanto guardiões de uma norma falada legitimada e, ao mesmo tempo, estabelecem uma diferenciação entre a norma legitimada e a fala dos alunos. A partir do gesto interpretativo, emergiu o efeito de sentido de que a escola deve mudar o jeito de falar dos alunos, “quebrar” a “cultura do ponhar”. Assim, valoriza-se uma outra fala, que não é a do aluno e sua família. Aprofunda-se, portanto, as relações de dominação e arbitrariedade presentes no contexto escolar. Acredito que estes sentidos remetem à história da estruturação da escola no Brasil colônia, ou seja, são resquícios de uma prática colonizadora que negava a oralidade de muitos em prol do estabelecimento de uma língua desejável.

De modo semelhante ao que ocorre com a oralidade, o DP aqui mobilizado produz efeito de sentido de desmerecimento da produção escrita do aluno. Esta produção escrita nunca é a pretendida pela escola e mantem-se o foco no erro. Não há efeito-autor e a circulação de sentidos a partir do texto do aluno é limitada. Assim, devido a problemas ortográficos e de segmentação, a escrita do aluno é naturalmente deslegitimada enquanto objeto simbólico de circulação de sentidos.

O último aspecto abordado nas análises nos mostra que, no DP, a crítica ao sistema não é bem-vinda, é da ordem do que ‘não convém ser nomeado’. Apesar da SD 29 ser um discurso com efeito de sentido de crítica, a terceira pessoa só é determinada do ponto de vista semântico e ideológico. Na materialidade linguística ela está apagada. Da mesma forma, na SD 30, o sujeito do DP não implica a si mesmo ao falar sobre as dificuldades da sala de aula, ao passo que a crítica ao aluno é bem marcada na materialidade linguística.

Após esta breve retomada, proponho a seguinte questão: o que significa dizer que a Escola atua como um AIE? Significa que ela prepara os indivíduos para ocupar

determinados lugares no sistema de produção, inculcando o senso comum e naturalizando a presença de uma classe dominante e uma dominada, fazendo parecer que toda ascensão social ocorre pelo mérito próprio da pessoa. E como isso se materializa no discurso pedagógico? Se materializa a partir da institucionalização de determinados sentidos sobre o sujeito-aluno e sobre a língua. E quais sentidos são esses?

É verdade que, desde o início, eu esperava me deparar com certos sentidos no DP, como por exemplo, o sentido de sujeito-aluno como origem e causa do fracasso escolar. Ao tentar compreender como estes sentidos se reafirmam ao longo dos anos, é que outras questões entraram em pauta. Assim, fui percorrendo um caminho teórico que me colocou frente a frente com a questão do sujeito enquanto interpelado ideologicamente e com a questão da escola enquanto AIE. As noções de sujeito, língua e história me mostraram que os discursos possíveis dentro da FD do DP não só tinham relação entre si, como mantinham uma relação de afinidade com outras FDs que sustentam o modo de funcionamento da sociedade capitalista.

Assim, o caminho aparentemente tortuoso entre os sentidos da contradição, da patologização do aluno e de sua condição social, da disciplinarização da e pela língua, do afastamento da crítica ao sistema e da não implicação de si (sujeito-professor), mostrou regularidades que dizem de uma mesma coisa: o funcionamento de uma formação ideológica no interior de uma instituição. A partir da materialidade linguística, vemos que os sentidos se filiam a partir do histórico e do ideológico, fazendo emergir o interdiscurso que se recoloca o tempo todo no intradiscurso. Neste processo, foi ficando cada vez mais imperativa a ideia de que o DP é circular, no sentido de que produz retornos constantes a dizeres sedimentados. Talvez isso ocorra como efeito da institucionalização destes discursos sedimentados a partir dos quais o efeito de sentido é o de que a instituição escolar não tem nada a ver com a forma com que a sociedade está estruturada. Em outras palavras, um discurso demasiadamente fixado no individual.

Nos sentidos que emergem a partir do discurso pedagógico aqui trabalhado, o corpo da criança é ordenado, o seu tempo é determinado, seu espaço simbólico é restringido e sua escrita é desqualificada. O corpo da criança é ordenado através da lógica diagnóstica que patologiza. O tempo é determinado através do estabelecimento de fases e níveis para a alfabetização. O espaço simbólico é restringido quando se determina o que e como se pode dizer/escrever. A escrita é desqualificada quando o

que o aluno produz é nomeado como aquilo que não está bom, aquilo de deveria ser de outra forma.

O trabalho com os sentidos realizados a partir das SDs apresentadas no gesto de análise nos mostram que, para que o aluno seja nomeado positivamente, ele precisa ser identificado como "normal", no sentido que se opõe a "patológico", como aquele que conhece e aplica a norma padrão tanto na oralidade como na escrita, como aquele que não "fica pra trás" e prejudica a turma toda. Para que seja considerado como alfabetizado, o aluno precisa ser capaz de ler e interpretar em conformidade com o que o professor demanda. Já o texto do aluno, para que seja considerado bom, precisa estar em conformidade com aspectos ortográficos e ser submetido ao julgamento do professor para critérios mais subjetivos como "ser interessante". O processo ensino-aprendizagem, para que seja considerado ideal, deve envolver uma turma de alunos isenta de heterogeneidades e em conformidade com o que se espera para cada série.

Uma prática rígida não comporta sujeitos heterogêneos. Em um espaço cheio de limites (físicos e morais) como a escola, há a imposição de certos limites para a existência do "diferente". Na prática, há a constante imposição de barreiras para o "diferente". Os alunos são divididos por idade, por série, por desempenho. Assim, o sujeito-aluno deve estar em relação de homogeneidade com os demais, tendo em vista que, os que fogem aos limites do "normal", representam, no DP, um dificultador à prática da sala de aula. Os alunos e suas diferenças são naturalmente identificados como aquilo que representa um problema. Em contrapartida, não se critica a prática escolar, que não acolhe as diferenças.

O DP corrobora com a manutenção da forma-sujeito do direito (iguais perante a lei) problematizando a existência dos "diferentes". Através destes sentidos, o sujeito-aluno ganha forma e é devolvido à sociedade como aquele que precisa se enquadrar pois, se não conseguir, "sabe" que ficará à margem. O DP qualifica a heterogeneidade como algo ruim, inculcando a ideia de que todos devem seguir a lei escolar (leis iguais para sujeitos iguais). Os sentidos de homogeneização visam à manutenção de uma escola e de uma sociedade rígidas.

A heterogeneidade pressupõe o reconhecimento das diferenças e, no DP, há este reconhecimento, apesar de ser identificado como algo problemático. Assim, este sentido entra em consonância com tantos outros sentidos produzidos no interior da FD do DP, como por exemplo, o sentido da patologização. Reconhecer que a



heterogeneidade é constitutiva dos sujeitos e trabalhar positivamente com essa ideia, dificulta a patologização. É a negação das diferenças que evoca os sentidos de normal/anormal e que, por sua vez, possibilita a patologização dos sujeitos.

Ao limitar a circulação de sentidos através dos textos dos alunos, ao realizar atividades mecânicas, mantendo o foco no erro ortográfico e cerceando o que o aluno pode ou não escrever, ao tentar “melhorar” a fala do aluno e inferindo como as coisas podem ser ditas, o DP produz sentidos que tentam apagar a existência das diferenças (históricas e da forma de se relacionar com a língua) e faz isso através de uma noção de língua neutra e transparente, como se não houvesse nada de ideológico na forma como lidamos com questões da língua. O sentido do “diferente” só é aceito no DP quando é para diagnosticar aquele que foge à regra. As diferenças cognitivas, estas sim existem. As diferentes formas de estar na língua, as diferentes formas de se relacionar com o conteúdo escolar, as diferenças subjetivas e históricas, as diferentes formas de falar e escrever, estas são indesejáveis. Assim, a diferença serve à lógica da individualização do fracasso escolar, rebaixando o sujeito-aluno. As diferenças não são relativizadas por um caminho positivo.

O DP coloca em circulação os sentidos da individualização do fracasso escolar e a patologização do aluno. Isso ocorre através da incorporação de elementos do discurso médico e do senso comum, organizando-os no intradiscurso de forma que o sentido se torna evidente (ou o efeito de evidência). Isso só é possível devido à FD do DP abarcar uma noção de indivíduo e não de sujeito.

Vimos que o discurso pedagógico utiliza estratégias parafrásticas, incorporando discursos médicos, para discursivizar a criança que não aprende e ressignificar sua posição de sujeito-aluno. De forma parecida, o discurso pedagógico incorpora sentidos já estabilizados em nossa sociedade, como os de que alunos pobres aprendem menos, para justificar o fracasso escolar. Deste modo, o discurso pedagógico trabalha para naturalizar o sentido de que o fracasso escolar é decorrente de fatores individuais (biológicos) ou de fatores econômicos ligados à família.

A forma-sujeito escolar constitui-se num espaço em que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia faz intervir a noção de que uns estão em desvantagem em relação aos outros, e que isso ocorre por diversos motivos ligados ao próprio sujeito, ao seu corpo, nunca devido às falhas do Estado; faz intervir a noção de que a linguagem que se pratica na escola é uma outra, que não a já praticada pelo aluno. Assim, o sujeito-aluno vai se inscrevendo neste discurso de forma a nunca se

tornar autor. O que funciona em termos de sentido dentro da FD do DP é que a autoria não é para todos. O DP produz sentidos discriminatórios, resultado de um “resto” que constituiu a escolarização através de práticas higienistas, normativas e colonizadoras.

O DP evoca sentidos já estabilizados em nossa sociedade de que a criança é fruto do ambiente e que, se não estiver de acordo com certo padrão da nossa sociedade, este ambiente não é adequado. Em primeiro lugar, este sentido contribui para a desconsideração da subjetividade e, em segundo lugar, para a manutenção de um discurso excludente de que determinadas classes têm menos condições de estimular seus filhos. Por sua vez, coloca-se os sujeitos em desvantagem a priori, característica essencial para o capitalismo. Isso se dá como parte de um processo histórico. Estes sentidos continuam funcionando dentro da FD do DP porque ainda são eficientes na manutenção da sociedade pautada pela diferença de classes. É preciso haver diferenças qualitativas entre as crianças que crescem em classes diferentes porque isso ajuda a naturalizar o sentido de que a escola não é responsável pelo (in)sucesso escolar destes alunos “menos favorecidos”. Ao centrar o problema no aluno e sua família, o DP afasta os determinantes históricos, sociais e políticos aí envolvidos. Assim, o DP utiliza as condições reais de existência da criança para inferir coisas sobre seu corpo biológico, sobre seu desempenho escolar, afastando uma crítica ao sistema.

O DP promove, historicamente, o embate entre o “formal” e o “informal” da língua, de modo a atribuir sentidos de superioridade ou inferioridade. Assim, promover uma discussão a respeito de como o DP trabalha os sentidos de “língua”, seja a partir da oralidade ou da escrita dos alunos, significa fazer um retorno histórico àquilo que sempre foi assim (o embate sempre existiu), mesmo que sob uma roupagem diferente. Assim, trabalhar estes sentidos, colocando-os em destaque, segue sendo tarefa necessária. Enquanto a língua for instrumento de coerção, devemos colocar isso em pauta. Enquanto a alfabetização significar possibilidade de libertação, ela merecerá que falemos dela.

Os retornos constantes do discurso pedagógico a sentidos sedimentados em nossa sociedade demonstram aquilo que já foi apontado por Orlandi (2006) a respeito do funcionamento parafrástico. Não há rompimento, não há quebra de expectativa. O que há é um “discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante” (p. 28), característica do discurso pedagógico. Sendo assim, a circularidade do discurso pedagógico através dos retornos constantes ao discurso

médico e através do direcionamento da crítica para o aluno serve à patologização da criança e esta, por sua vez, serve à lógica do estabelecimento de diferenças pautado na diferença de classes.

A questão da divisão de classes é central se quisermos pensar na possibilidade de ruptura desta circularidade. Esta é, de forma mais abrangente, questão central em todo pensamento materialista, e não seria diferente quando falamos sobre a escola. Cito abaixo um trecho do discurso de Lênin proferido em 1919 no II Congresso de toda Rússia de professores internacionalistas:

Uma das hipocrisias da burguesia é a crença segundo a qual a escola pode ser apartada da política. Vocês sabem tão bem quão falsa essa crença é. A própria burguesia, a qual advoga esse princípio, faz da sua própria política burguesa a pedra angular do sistema escolar e tenta reduzir a educação universal para o fim de treinar servos dóceis, eficientes à burguesia, ou escravos e instrumentos do capital. A burguesia nunca pensou em dar à escola o sentido de desenvolver a personalidade humana.

Neste sentido, é preciso ter em mente que a possibilidade de ruptura parte de uma mudança na práxis escolar, ou seja, uma práxis que produza outros significados, diferentes dos atuais. Esta mudança não pode ser alcançada por uma educação baseada em conteúdos apartados das condições materiais de existência e nem por uma escola baseada em um humanismo ingênuo. A possibilidade de ruptura vem a partir da tomada de consciência de classes e da destruição do véu que impõe o irracionalismo à educação atual, trabalhos estes realizados, preferencialmente, a partir de um sistema nacional de educação que seria parte, obviamente, de um projeto político maior. Isso porque seria impensável um projeto de reforma educacional sem antes um projeto de reforma social. Em outras palavras, a visão ingênua de que a escola atual pode formar cidadãos que mudam o mundo não dará fim às formas de assujeitamento pelo Estado. Já a tomada de consciência de que os lugares socialmente ocupados são determinados, grosso modo, a partir de uma conjuntura econômica e ideológica, pode dar fim às atuais formas de assujeitamento. Neste sentido, o trabalho que se realiza na escola deveria abordar os fenômenos sociais para além das “aparências” (KOSIK, 1976). Caso contrário, os sujeitos-alunos continuarão sendo constituídos a partir de um discurso que naturaliza o fracasso de alguns, que incute a ideia de patologia, que individua, que determina as ‘boas’ e ‘más’ famílias, que limita a circulação de sentidos e impossibilita a assunção à autoria. Um

discurso com efeito de sentido 'transformador' seria possível a partir de uma prática escolar que negue a lógica da exclusão em vigor atualmente.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos, Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sobre a reprodução**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos seguidos de o grau zero da escritura**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BERBERIAN, Ana Paula. Linguagem e fonoaudiologia: uma análise histórica. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2001, p. 265-278.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

BROTTO, Ivanete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 241f. Tese de doutorado. Setor de Ciências da Educação. UFPR, Curitiba, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico** (1966). 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 39/2, 2006. Disponível em: <<http://www.rioeoi.org/1434.htm>>. Acesso em: 05/09/2017.

CAZARIN, Ercília Ana. **A propósito de uma introdução para a Análise do Discurso da Escola Francesa**. Cadernos UNIJUÍ. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

CONEIN, Bernard *et al.* **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

CORACINI, Maria José Faria Apresentação. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

CORREA, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Vol. 3, Ensino Fundamental. 2006.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? In: **Calidoscópio**. Porto Alegre: UNISINOS, abril/2006, v. 4, n. 1, p. 15-26.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, Solange Maria Leda. **O ensino da língua escrita X O ensino do discurso escrito**. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Autoria: questão enunciativa ou discursiva?** Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 1, n. 2, 2001.

\_\_\_\_\_. Novas fronteiras para a autoria. **Revista Organon**, v. 28, n. 53, p. 53-64, 2012.

\_\_\_\_\_. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. In: GRIGOLETTO, Evandra; STOCKMANNAS DE NARDI, Fabiele (Orgs.). **A Análise do Discurso e sua História**. Campinas: Ed. Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_. O juridismo e o desafio de dizer diferente. In: BENAYON, Flávio *et al* (Orgs.) **O discurso nas fronteiras do social: uma homenagem à Suzy Lagazzi**. Vol 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 63-84.

GEBARA, Ester; ROMUALDO, Jonas de Araújo e ALKIMIN, Tânia Maria. A linguística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (org). 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMÉZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

GRANTHAN, Marilei Resmini. **Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação**. Campinas: Editora RG, 2009.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, Solange. GRIGOLETTO, Evandra e CAZARIN, Ercília Ana (Orgs). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 47-65.



\_\_\_\_\_. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, 2005, Porto Alegre. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>> Acesso em: 17 out 2019.

HAROCHE, Claudine. PÊCHEUX, Michel. e HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARRONAS, R. L. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007, p. 13-32.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. O discurso médico e a patologização da educação. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 1, n. 48, 2009, p. 41-51.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação Discursiva: esta noção ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.) **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. 1ª ed. São Carlos: Clara Luz, 2007, v. 1, p. 163 – 172.

\_\_\_\_\_. A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTINA, Arnaldo & NASSER, Sílvia Maria Gomes da Conceição (Orgs). **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p.117-131.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: NEVES, Celia e TORIBIO, Alderico. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

MOTTA, Luiz Eduardo. **A favor de Althusser**: revolução e ruptura na teoria marxista. 1ª ed. Rio de Janeiro: Grama: FAPERJ, 2014.

NATAL, Rosyane Mayre Pimenta. O diálogo no texto da criança. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:  
<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36350/R%20-%20D%20-%20ROSYANE%20MAYRE%20PIMENTA%20NATAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. “Fora da higiene não há salvação”: a disciplinarização do corpo pelo discurso médico no Brasil Republicano. **Mneme Revista de Humanidades**, v.4, n.7, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. Nota introdutória à tradução brasileira. In: CONEIN, Bernard *et al.* **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, p. 9-16.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: ORLANDI, Eni Puccinelli. 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise e HAK, Tony. (org) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: MARIANI, B. S. et al. 4ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni. P. Orlandi *et al.* 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise e HAK, Tony. (org) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: MARIANI, B. S. et al. 4ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 8ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua portuguesa I**: fonética e fonologia. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeito da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SOUZA, Juliana Christina Rezende de. **Escrita e autoria**: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor. São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

ZUCOLOTTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **RevBras Crescimento e DesenvolvHum.** v.17, n.1, 2007, p. 136-145.

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como você compreende o processo de alfabetização no contexto atual da educação brasileira?
- 2) Quais as maiores dificuldades que você encontra na hora de trabalhar a escrita de textos com seus alunos?
- 3) O que você costuma observar quando analisa os textos dos alunos?
- 4) O que você costuma observar na oralidade dos seus alunos?
- 5) Qual sua compreensão sobre a relação fala/escrita?
- 6) Como você compreende a relação entre a história da criança e seu desempenho em oralidade e escrita?
- 7) Na sua opinião, o que um bom texto precisa ter?