

REVISITANDO A PROBLEMÁTICA DO SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NAS FALAS DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

LA PROBLÉMATIQUE DU SUCCÈS ET DU INSUCCÈS SCOLAIRE RÉPRISE CHEZ PROFESSEURS INTERVIEWÉS : UN APPROACHE DISCURSIVE

SANTOS, Ivanilda Rocha
ivanildars7@gmail.com

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

PEREIRA, Anderson Carvalho
apereira.uesb@gmail.com

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO É sabido que toda a criança tem direito à permanência na escolarização. Entretanto, o fracasso escolar ainda é um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro. Este estudo resgata a crítica feita por vários autores da Psicologia sócioinstitucional acerca da patologização do fenômeno e da atribuição de causas individuais e propõe revisitar a questão por uma perspectiva discursiva. Para isto, o estudo mobiliza o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a partir do qual analisa entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da região do sudoeste baiano. São apontadas evidências ideológicas principalmente sobre a “culpabilidade familiar” e a “falta de conscientização individual”, que insistem em atribuir o fracasso ao indivíduo e à família.

Palavras-chave: Análise do discurso. Exclusão Social. Fracasso Escolar. Ideologia.

RÉSUMÉ

Le droit d'accès et permanence à l'école est le plus important chez les droits de l'enfance. Pourtant, l'insuccès scolaire est enconre un défis au systhème scolaire brésilien. Cet étude reprendre le débat mis en place par la Psychologie sociale sur le causes supposés à l'insuccès scolaire. Pour cela, a partir du cadre discursive analyse les évidences sémanthiques sur l'insuccès scolaire par rapport aux sens de pathologie que remontent à croyance en approches individuelles. Le cadre d'Analyse du Discours de Pêcheux a été mobilisé pour mettre en débat les paroles de professeurs interviewés et leur façons d'attribuer les sens de « culpabilité familiale » et « manque de conscience individuel » aux protagonistes de cette problematique sociale.

Mots-clés: Analyse du discours. Exclusion sociale. Insuccès scolaire. Idéologie.

1 INTRODUÇÃO

É sabida a dificuldade que a escola pública brasileira tem em lidar com a heterogeneidade da população, principalmente no tocante ao atendimento às queixas

ligadas ao aprendizado. Como afirma Patto (1992), o acesso à escola embora tenha sido ampliado ainda é marcado pela não garantia à Educação.

Ratificando esta tese, esta investigação resgata a problemática do binômio “sucesso” e “fracasso escolar” para debatê-la a partir da noção de efeitos de sentido dos discursos ordinários presentes nas falas de professores. É o que propomos retomando pesquisas já realizadas e analisando recortes destas falas por meio do referencial da Análise do Discurso pêncheutiana (doravante, AD).

Deste modo, este estudo tem por objetivo: investigar hipóteses levantadas pelos professores acerca da possibilidade de fracasso e evasão escolar entre alunos do ensino fundamental. O referencial teórico-metodológico inclui o debate com a bibliografia sobre a temática já produzida no Brasil, bem como a Análise do Discurso de linha francesa. Por meio deste referencial, será analisada a mobilização de sentidos sobre sucesso e fracasso escolar tal como aparecem nos dizeres de professores do ensino fundamental I da rede pública do município de Itapetinga, localizado na região sudoeste da Bahia (BA).

Dentre estes objetivos, perguntamos: qual campo de hipóteses o professor constrói? Quais regiões e zonas de sentido são mobilizadas para ratificar o “fracasso”, tentar “prevê-lo” ou se certificar dele? O diálogo com estas questões é guiado pelo referencial que apresentamos a seguir. Antes disso, é necessário retomar vários estudos acerca do sucesso e do fracasso escolar realizados em outros contextos, a partir principalmente da Psicologia Social sócio institucional.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 BREVE HISTÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

O fracasso escolar é marcado por um embate polissêmico ao longo da história educacional, com destaque para o percurso histórico que sustenta o sentido predominante de uma concepção liberal de mundo.

No contexto mundial, conforme Forgiarini e Silva (2007), as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista naturalizam as dificuldades de aprendizagem dos segmentos sociais explorados. Patto (1990)

também aborda a esfera histórica sobre esse fenômeno que tem como aporte a Revolução Francesa (1789-1792) e a Revolução Industrial (1780) e cujo marco é a escolarização camponesa inicialmente realizada no interior das indústrias.

A autora também direciona as explicações do fracasso escolar no contexto brasileiro para o debate sobre as teorias racistas fortalecidas por volta do ano de 1870. O período de 1870 a 1930 foi o auge de predominância dessas teorias. Foram nesses anos que os intelectuais brasileiros começaram a atentar para as questões da escola e da aprendizagem escolar sob a influência da obra de Gobineau sobre aptidões e capacidades “naturais” (PATTO, 1990, 1992).

Patto (1990) aponta que foi tarefa das Ciências Humanas e Sociais que se oficializaram no século XIX desenvolver teorias que justificassem o abismo social; deste modo, as teorias racistas defendiam a necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos.

É nesse período que surge a teoria do dom, que era justificada pela distribuição desigual dos dons e talentos. Tal teoria postula que cada indivíduo nasce com um conjunto de dons, de talentos e de aptidões para realizar determinadas tarefas. Por meio desta teoria buscava-se assim explicar as causas do fracasso escolar nas características individuais do aluno (SOUZA *et al*, 1989). Se houvesse fracasso no processo de escolarização este era devido ao aluno, uma vez que não teria apresentado o desenvolvimento desejado ao bom aproveitamento dos ensinamentos escolares.

As influências da “teoria do dom” possibilitava a reorganização do trabalho pedagógico por meio da separação das crianças em grupos únicos, isto é, a seleção entre os que aprendiam com facilidade e os que apresentavam dificuldades. Estes últimos eram encaminhados para o atendimento psicológico, o que indica o valor ahistórico deste modo de elencar aptidões e capacidades (PATTO, 1992).

Patto (1990) também faz notar o aparecimento da abordagem da “teoria da carência cultural”. Nesta defende-se que ambientes considerados cultural e economicamente desfavorecidos não garantem estimulação e treinamento necessários a um bom desenvolvimento. O aluno vindo deste ambiente chegaria à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola dele exige. Percebe-se a herança de uma Antropologia funcional que atrela carência (*déficit*) à “anormalidade”;

o fracasso escolar se estreita com disparidades de padrões culturais de classe socioeconômica.

Como a autora faz notar, o Fracasso Escolar persiste ao longo da história da escola pública brasileira e parece estar isento às ações já desenvolvidas na tentativa de sua superação. Como serão demonstradas a seguir, essas atribuições de natureza a-histórica persistem na prática pedagógica dos professores como justificativa deste fracasso. Antes disso, abordaremos algumas repercussões desta herança histórico-discursiva no entendimento sobre “problemas de aprendizagem”, produção do fracasso e patologização do cotidiano escolar.

2.2 “PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM” E A EXCLUSÃO ESCOLAR

Na perspectiva de Patto (1990, 1992), a crítica a ser feita é a de que a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir em sala de aula tendo em mente um aluno ideal. Por isso, muitos professores não entendem ou discriminam os alunos das camadas populares evidenciando sua falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais desses alunos.

A partir deste mecanismo, a autora defende que a garantia de participação e a permanência na escola é afetada pela forma estereotipada e negativa imposta por um padrão cultural, como o de estrutura familiar deficitária supostamente empobrecida por aspectos ambientais dessas populações; esta imposição é traduzida na crença de que o trabalho da escola é insuficiente porque nunca sana o *déficit* que seria encontrado no ambiente original (PATTO, 1990, 1992).

Contraditoriamente, as condições socioeconômicas e os processos de exclusão social a que as camadas populares estão submetidas lhes restringem o acesso aos bens culturais e aos usos que deles fazem as outras classes em nossa sociedade. Vemos, por conta disso, uma supremacia ideológica baseada em supostas diferenças cognitivas e linguísticas das crianças de classe desfavorecida, o que fortalece a imposição das normas e das exigências escolares (SAWAYA, 2000).

Conforme Patto (1990) ao atribuírem aos alunos diversas carências e *déficits* - de oralidade, de interesse, de maturidade, de atenção, de motivação, de afeto, de bens materiais, entre tantas outras - os professores atualizam explicações excludentes. Esse movimento de universalização do particular constrói abstrações.

Existiria “a família”, por exemplo, nos moldes da qual há uma representação ideológica a serviço da dominação.

Conforme Matos (1998), o alto índice de fracasso e evasão escolar verificado aumentou a necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática, trazendo à tona os aspectos ideológicos ocultos às compreensões sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, falar de exclusão é falar das desigualdades sociais, da diversidade, da discriminação e da preocupação, sobretudo, das camadas populares sobre a má qualidade da escola pública atravessada pelas desfavoráveis condições de sobrevivência (MATOS, 1998; PATTO, 1992; ZUCOLOTO & PATTO, 2007; PATTO, 2007).

Martins (1995) alerta que a desigualdade social e a discriminação marcam uma deterioração diária na qual a maioria da população está imersa. Essa situação é gestada pelo sistema econômico capitalista que cria tais desigualdades e mascara práticas neoliberais de um capitalismo globalizado que descarta seus sujeitos marginalizando-os. Nesta conjuntura, o excluído é aquele que procura uma identidade aceitável frente ao jogo de tensão existente entre a exclusão e a inclusão. Esta “pedagogia da exclusão” (expressão do autor) classifica e rotula pessoas ratificando a crença de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social encontra-se no indivíduo e em sua família “desestruturada”.

As explicações do não aprendizado da criança são construídas a partir de justificativas individuais, para as quais o fracasso escolar é fruto da suposta incapacidade da criança. Com a intenção de justificar essas explicações avalia-se o problema da criança que não aprende com uma causa direta, a saber: “carência cultural”, “pobreza”, “falta de estímulo”, “problemas emocionais” (MACHADO, 1997; expressões da autora).

Mais recentemente, cada vez mais o fracasso escolar vem sendo naturalizado e assim são “descobertas” a partir de avaliações psicodiagnósticas categorias patológicas para cada criança tornando-a a única culpada pelo seu fracasso. Neste caminho, ignoram-se as hipóteses sobre o que acontece no cotidiano escolar e quais atitudes devem ser adotadas para a solução do “problema” (MACHADO, 1997; MEIRA, 2012).

Este histórico sobre o fracasso escolar vem demonstrando que a “solução” majoritária cuja herança é o pressuposto da carência e do “déficit” se relaciona ao aumento da medicalização (MEIRA, 2012). Os meandros da relação com o discurso científico e a ideologia dominante ali estão presentes; ou seja, retorna a crença de que só teriam sucesso na escola os mais aptos. Retoma-se, portanto, o pressuposto que os alunos das classes populares e suas famílias são os culpados pelo seu insucesso na escola e dessa forma o fracasso escolar passa a ser justificado como problema médico (MACHADO, 1997; ZUCOLOTO & PATTO, 2007; MEIRA, 2012).

Aquino (1997) numa direção contrária a do paradigma médico analisa a questão sob a perspectiva de um sintoma e de um mal-estar. O autor defende que no que se refere ao fracasso escolar e sua consequência é preciso apontar que as vicissitudes do trabalho escolar não podem de forma alguma ser vistas como atributos psicopatológicos, ou como predisposições particulares - inatas ou adquiridas – de um suposto “aluno problema”; mesmo porque, conforme o autor, esse mesmo aluno dependendo das situações pode apresentar uma produtividade e um entusiasmo insuspeitos aos olhos viciados pelo tirocínio pedagógico.

Como se percebe, o fracasso escolar é uma complexa realidade com a qual convivemos há muitas décadas e que vêm sendo reproduzido de forma naturalizada ideologicamente de tal forma que não se saturam seus meandros (COLLARES, 1996).

A institucionalização de um modelo de educação alinhado com a classe dominante que ignora as condições escolares, somadas à patologização da educação e do cotidiano (SOUZA *et al*, 1989) sinaliza às camadas menos abastadas da sociedade a insígnia do “fracasso” e da “evasão”.

Defendemos que nestes meandros a questão é retomada de forma discursivizada, ou seja, é resultado também da atribuição de sentidos (no tabuleiro de um jogo semântico de nomeações e de encadeamentos sintáticos), tal como vamos demonstrar.

Em meio a este modo de atribuir sentidos sobre “problemas de aprendizagem”, há a naturalização de algumas zonas de sentido, que sustentam efeitos de obviedade. Muitas vezes, ao narrar sobre sua trajetória profissional, muitos professores não se dão conta do modo pelo qual são interpelados em falar sobre um caso, um “aluno especial”, que lhe “deu mais trabalho” ou que seria portador de um “problema de aprendizagem”. Trata-se de efeitos de sentido ancorados no discurso científico e na

normatividade jurídica. Por se tratar de um jogo interpretativo, investigamos na fala de professores da rede municipal da região sudoeste da Bahia, suas trajetórias e seus modos de atribuir sentidos sobre “fracasso” e “evasão”.

Para isto, mobilizamos conceitos da Análise de Discurso francesa, a saber: sujeito, sentido, ideologia; do ponto de vista metodológico, a noção de recorte que compõe o *corpus* de entrevistas realizadas foi crucial. Trataremos disto a seguir.

3 MÉTODO

Por apostar que a leitura dos problemas escolares não deve enfatizar a criança, a família, a pobreza, a carência, e a cultura como culpados pelo seu fracasso, mobilizamos o referencial discursivo, a fim de defender que em parte a problemática pode ser tratada como um jogo discursivo, um jogo de interpretação; portanto, de atribuição de sentidos. Por conta disso, na perspectiva discursiva o analista do discurso (pesquisador) se inclina sobre os relatos para analisar a maneira como esses se colocam dentro da atividade discursiva, para então interpretá-los acreditando que estes sentidos pertencem a uma trama de sentidos.

Esta pesquisa pretende contribuir de modo ao mobilizar distribuições de sentido ligadas ao suposto “fracasso escolar”. Afinal, como o educador tenta abordar a iminência de o sujeito-aluno fracassar e de que forma organiza sua prática? Para isto, passaremos à apresentação de conceitos cruciais da Análise do Discurso para a compreensão da análise do *corpus* de entrevistas, a saber: sujeito, sentido e discurso.

A estratégia proposta para a análise das entrevistas realizadas com professores da rede municipal de professores da região sudoeste da Bahia foi a Análise do Discurso (AD), pois ela possibilita ao analista problematizar o discurso que se pretende ‘neutro’ questionando sua evidência ideológica, o que, por sua vez permite trazer à tona diferentes atribuições de sentido.

A AD defende a tese de que a linguagem possui uma relação com as condições de produção do discurso em sua materialidade, de modo que é da natureza da linguagem fazer parecer óbvios sentidos e ocultar outros. Sendo assim, a AD nos permite estranhar lugares ancorados em dizeres aparentemente já “prontos” sobre sucesso e fracasso escolar (PÉCHEUX, 1993; ORLANDI, 2003).

Para a AD, é no discurso que o efeito ideológico se concretiza. Logo, não existe sujeito sem ideologia e ideologia sem discurso. Neste ponto, reside o trabalho de interpretação dos discursos que atuam no campo entre “o que deve e pode ser dito” em dadas condições de produção.

Além disso, a AD pressupõe que o sujeito ocupa um lugar, é efeito de significantes sujeitos à interpretação; porém, não tem consciência disso, dada a ilusão de que sabe e controla o que fala.

Aparentemente é em um determinado grupo ou classe social que os sujeitos ocupam e defendem suas posições políticas e ideológicas (PECHEUX, 1993); no entanto, não há uma adequação direta entre classe, grupo e indivíduo. Trata-se de posições que resultam de lugares do “já dito”. No caso analisado, o “já dito” sobre a problemática instala zonas de evidência semântica.

O sujeito, portanto, não é o indivíduo; é determinado por este “já dito”, pois “a noção de determinação constitui um lugar privilegiado de articulação entre o sentido, a sintaxe e a ideologia (HAROCHE, 1992, p. 157, aspas da autora)”, de modo que o “o sujeito não é livre, ele é “falado”, isto é, dependente, dominado”. Portanto, o lugar sintático é em parte resultante de um jogo de sentidos prévio, veiculado pela evidência do que é dito por meio da ideologia.

Aquele que fala alimenta a ilusão de que o objeto do discurso é central e entendido de maneira clara pelo interlocutor. No caso dos depoimentos analisados, o sujeito-professor fala do “objeto” em questão como se pudesse ignorar a complexidade das “causas” socioculturais, históricas e políticas aqui apresentadas. Por isso, o ocultamento desta rede complexa aparece como causa individual, ignorando o jogo de ocultamento que determina um lugar de onde se fala produzindo evidências. Por isso, a AD trabalha com a noção de sujeito e não de indivíduo.

As palavras estão intercaladas às posições-sujeito e estas, por sua vez, estão determinadas pelo inconsciente e pela ideologia. Na verdade, os domínios da linguagem incidem de forma determinante nas posições discursivas (PÊCHEUX, 1993).

As análises a seguir permitiram que se explicitassem esses mecanismos ideológicos acerca do fracasso escolar e de que forma estas se articulam dentro dos discursos “construídos” pelas professoras que permeiam as dificuldades de

aprendizagens nas series iniciais. Como aponta Orlandi (2001) é no discurso que a ideologia e os fenômenos linguísticos se articulam.

Deste modo, apresentamos a seguir os recortes dessas zonas de sentido materializadas nas falas de professoras entrevistadas a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada pelo qual foram provocadas a falar sobre sua trajetória profissional, as dificuldades enfrentadas nestas escolas.

A seguir, apresentamos a análise desta atribuição de sentido sobre “sucesso e fracasso escolar”, organizada em unidades de sentido que aparecem como evidências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscamos aqui analisar as contradições dos sentidos em meio aos discursos veiculados nas falas de professores. Nossa proposta foi interpretar o processo de atribuição de sentidos sobre sucesso e fracasso escolar de sujeitos com “dificuldades de aprendizagens”, dificuldades essas que levam o aluno a fracassar por se identificar com a posição-sujeito identificada na fala da posição-professor como aquele que não “aprende”.

Alguns destaques aparecem nos recortes abaixo, organizados a partir de três zonas de sentido em destaque neste trabalho, a saber: 1 – paráfrases sobre família; 2 - genéricos discursivos; e, por fim, 3 – discurso médico. Segue a análise do primeiro recorte (Recorte1: zona de sentidos “família”):

“a família não ajuda, tem pais que só *apareceram* no início do ano até agora eles estão na quarta unidade e os pais *ainda não aparecem*, tem pai que *apareceu* na primeira unidade e tem pai que nem *apareceu*, né? (posição discursiva do sujeito-professor 1¹)”.

Nesta fala podemos perceber que o sujeito-professor repete o verbo “aparecer”. Havia uma expectativa de que a presença dos “pais” garantiria contornar um problema latente. Essa repetição marca um modo de lidar com a evidência sobre a contribuição

¹ Denominamos posição discursiva do sujeito-professor 1, P1; posição discursiva do sujeito-professor 2, P2; assim respectivamente.

dos “pais” e da “família”. O uso do verbo no passado atesta que algo que se cumpriria caso ocorresse provocou uma “falha”.

Como afirma Orlandi (2003) a historicização da repetição busca uma tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, ao trazer “outros” sentidos. Deste modo, o que fica implícito é que há uma cadeia significativa de danos, cheia de furos e todos esses furos estão postos aos pais, visto que eles (os pais) passam a serem os “culpados” por uma série de problemáticas escolares, assim elencadas: “só aparecem no fim do ano”, “estão na quarta unidade e ainda não aparecem”, “tem pai que nem apareceu na primeira unidade e tem pai que nem apareceu”. A presença dos pais seria a aparente resolução deste jogo discursivo.

Como se pode notar há, aqui, um lugar do imaginário (no sentido lacaniano de espelhamento, cf. PÊCHEUX, 1993) sobre o outro em que o sentido de “família” está exposto à obturação desta falta. Mas cabe perguntar: de que família se trata? Por que atribuir este jogo de sentidos para “garantir” que algo se cumpra?

Por isso, o lugar da interpretação se encontra nesse ponto de deriva possível. De outro modo, a possibilidade de interpretar acontece porque todo enunciado só é possível de ser dito uma vez que se apoia em um “já dito” (PÊCHEUX, 1993; ORLANDI, 2003). Os vários “já ditos” sobre fracasso povoam o imaginário aqui mobilizado na revisão teórica acima apresentada em que notamos uma pulverização do discurso científico no cotidiano.

Além disso, percebemos que o sujeito “do fracasso” (expressão nossa) estaria preso a justificativas faltosas dos pais. A evidência da relação causal com o não aparecimento dos pais, presente no enunciado, é parte integrante de uma evidência deste imaginário do universo escolar.

Como afirma Orlandi (2012 p. 53): “ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua formação discursiva”. No caso, forma-se um enlace discursivo entre o “já dito” sobre o sentido de “família” na escolarização e a culpabilidade.

Sobre este uso do verbo “aparecer” também destacamos outras formas que aparecem repetidas, a saber: “que só apareceram no início (...) que ainda não apareceram (...) que apareceu (...) que nem apareceu”. As interpretações possíveis para esta repetição ratificam que os discursos derivam das zonas de sentido em que

se inscrevem. Eles são sempre determinados pela ideologia. Deste modo, o sentido sob o efeito do repetível é posto em funcionamento pelo sujeito, já que este se deixa enredar numa trama de filiações que permite à língua e ao sujeito significarem.

Há uma expectativa de interpretação do outro que atribua ao sentido de “aparência dos pais” o lugar de uma designação enunciativa cujo sentido é a de “solução dos problemas”.

Esta expectativa retomada todo o percurso histórico que apontamos acima, a saber: a crença no ambiente deficitário e a patologização do cotidiano escolar se materializa na família (PATTO, 1992, 1990; MACHADO, 1997; MEIRA, 2012).

Forgiarini e Silva (2007) já apontaram que as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e sua família, taxados de inertes, soltos no tempo e no espaço. Conforme Moysés e Collares (1992) e Sawaya (2007) essas teorias procuram os agentes do baixo rendimento escolar nas crianças e em suas supostas precárias condições de vida (incluindo a “família”); também afirmam que as crianças advindas de classes desfavorecidas fracassam na escola porque seriam portadoras de *déficit* cognitivo, atraso de desenvolvimento motor, perceptivo e emocional e deficiências na linguagem, localizáveis no ambiente familiar.

A concepção de fracasso parte de uma visão preconceituosa dos pobres e negros e fala a favor das classes dominantes. Essa leitura baseada nos conceitos de discriminação, preconceito e segregação é enriquecida com a leitura da AD acerca do jogo de atribuição de sentidos e seu modo de alimentar o sujeito sobre a posição que ocupa.

Em AD, esta evidência semântica sobre “família” pode ser entendida como um modo da ideologia atuar para que o efeito de sentido construído forneça a ilusão de um sentido único. É um mecanismo discursivo que se localiza em uma dimensão do imaginário sobre família; uma vez que as posições-sujeitos são interpeladas pelo imaginário e sua estruturação como sujeito se dá pela relação com as marcas históricas simbolizadas em torno de uma questão (vale lembrar o resgate histórico pela bibliografia acima apresentada), toda a discussão apresentada acerca do cenário brasileiro se atualiza neste recorte. Essas formações imaginárias sobre o que é ou seria uma família condizente com a qualidade da educação escolar designam evidências de lugares que o sujeito-professor atribui a si e ao outro.

Trata-se de um jogo de espelhamento entre o que é dito e o que se esperaria ser dito a partir de uma dada posição. A possibilidade de uma posição trocar de lugar simbólico, por conta da possibilidade de um sentido derivar para outro é barrada por uma evidência; assim, o que era desconhecimento passa a ser garantido por um conhecimento evidente da realidade (PECHEUX, 1993).

Outro modo do imaginário organizar os sentidos é por meio de um efeito de unidade. É o que se pode notar com o trecho “todo pai tem que aparecer na escola”. O efeito de unidade funciona de modo a tentar ignorar que o simbólico se organiza por meio de uma relação entre parte e todo. A crença na universalização impede o sujeito de significar de modo mais singular. Trata-se de uma constatação jurídica e científica, na linha do que Pêcheux (1993) denominou se tratar de uma ilusão de equivalência entre partes dispersas da realidade, por meio da verdade científica. A generalização é uma marca do discurso jurídico e científico e, por isso, legitima esse lugar da fala do sujeito-professor.

Vemos que é no interior da língua que a ideologia se manifesta, pois é através dela que os fenômenos linguísticos se articulam. Percebe-se que a ideologia relaciona a materialidade linguística à base sócio-histórica do sentido, em um processo de identificação com zonas de sentido já “dadas”.

Dessa forma, a linguagem deve ser estudada em termos de sua constituição ideológica. Em AD, sabemos que a ideologia é responsável pela constituição do sujeito; é o instrumento essencial do sujeito e é nela que as representações e os sentidos implícitos se manifestam. Isso porque o sujeito ocupa o papel heterogêneo, isto é, é fruto da interação entre várias vozes (PÊCHEUX, 1993);

Com base nesta perspectiva, vejamos outro trecho de entrevista: “eu me sinto só em relação à maioria dos pais (...) antigamente, né? *A família era uma família* o pai saia pra trabalhar e a mãe ficava em casa cuidando dos filhos, né? Cuidando da educação (...)”(posição discursiva do sujeito-professor 2”).

A partir dos recortes acima, podemos questionar: de que maneira existem marcas linguísticas que apontam para um efeito destas posições-sujeito (P1, P2) “falarem” da “mesma coisa”, ou seja, da atribuição de culpa à família? A persistência deste imaginário ratifica a evidência para P2 de que cada um tem um lugar ocupado e que não pode ser modificado.

Persiste no imaginário social e impregna o pensamento educacional brasileiro. Esses recortes deixam evidente como o fracasso escolar recai sobre a família ao notarmos que o sentido único (monolítico) se impõe.

Deste modo, o que se coloca em questão é os sentidos, isto é, como os sujeitos mobilizam os sentidos em seus dizeres, em seus enunciados. Na materialidade linguística, temos a repetição de marcas que trazem indícios de uma oscilação marcada pela “negatividade”, ou seja, o uso de fragmentos de negação que estabelecem o efeito de uma falta, talvez a mesma que tenha suposto nome que não pertencia à família, isto é, aos pais desses alunos.

A negação está posta em funcionamento em derivações deste recorte, como: “a família *não* ajuda”, “a escola sozinha *não* funciona sem a família”, “é a parceria tem que existir família/escola tem que existir porque *senão* o processo fica prejudicado” (grifos nossos). Pêcheux (1993) e Orlandi (2001) explicam que a deriva dos discursos analisados é um recurso do analista (pesquisador) para confrontar sentidos implícitos (nível do “não dito”) com o lugar do imaginário que apresenta uma dada evidência. No caso, esta deriva indicia um modo desta culpabilidade organizar uma simbolização sobre “fracasso”; ao negar para afirmar localiza de maneira “precisa” o culpado. A negação em AD é considerada um modo de afirmar de maneira deslocada.

Outro ponto relevante da análise dessas falas é atribuição do sucesso em contraste ao fracasso, por meio do lugar de evidência em torno de genéricos discursivos. Tfouni e Tfouni (2007) explicam que os genéricos discursivos são fórmulas, dizeres prontos com valor universal e que asseguram em uma região do sentido que a interpretação seria a mais específica e verdadeira em detrimento de outras, sendo que isso é feito por meio de generalizações, “já ditos”, resguardados de furos ou contradições dos enunciados. É o que vemos a seguir. Recorte 2: zona de sentido “genérico discursivos”:

“a maioria dos pais hoje só coloca os filhos na escola por conta das bolsas que estão por ai. Não tem mais aquele compromisso vou botar meu filho na escola *pra ele ser alguém no futuro*, mas não, bota o menino na escola pra receber bolsa educação, bolsa família, bolsa não sei o que (sujeito-professor 3)”.

A posição-sujeito acima apresenta um discurso que é muito enraizado no imaginário sobre a escola (TFOUNI, TFOUNI, 2007), generalizado e frequentemente

utilizado quando o assunto é educação: “*vou botar meu filho na escola pra ser alguém no futuro*”.

Os enunciados em destaque nos fazem deparar com dois efeitos de sentidos, a saber: “*bolsas*” e o “*ser alguém no futuro*”. Ao manifestar tais evidências, o sujeito nos permite pensar que se o aluno que não estudar ou não for pra escola não será alguém no futuro, e o que seria ser alguém no futuro.

Esse efeito de genérico circula de modo que impede o sujeito de ter novas interpretações trazendo implicações de sentido óbvio, forçando o receptor em uma posição já determinada com relação à ideologia. Tfouni e Tfouni (2007) apontam que os genéricos advêm de uma estrutura linguística específica, pois não identifica o enunciador empírico fazendo uso do sujeito indeterminado ou impessoal. As produções dos enunciados genéricos impedem que a interpretação abra-se para outras possibilidades.

Nos genéricos há existência de discursos do tipo autoritário (TFOUNI; TFOUNI, 2007). Deste modo, produzem sentidos aprisionando o sujeito em uma única interpretação relacionando a uma formação ideológica. Como para a AD, o sujeito não é empírico, mas uma posição determinada pela ideologia podemos entender que neste recorte a educação escolar é interpretada por P3 pelo seguinte efeito de obviedade/literalidade (ORLANDI, 2001): é somente por meio dela (educação escolar) que o aluno teria melhorias em sua condição de vida.

Tfouni e Paula (2008) apontam que essa ilusão que sustenta o sujeito do discurso assujeitado a este genérico coincide com o tipo de “promessa” que encontramos no discurso pedagógico escolar (DPE): um discurso que distribui um ideal de educação universal e democrática que seria capaz de compensar as desigualdades que assolam nossa sociedade.

Como vimos na bibliografia acima apresentada acerca do cenário deste tema no Brasil, as marcas históricas produzem sentidos de exclusão que não são reparáveis por meio de falas prontas, por dependerem de ações mais complexas que demandam reestruturação sociopolítica.

Podemos perceber nesta sequência “*botar na escola pra ser alguém no futuro*” há um não dito que contradiz a educação como a “solução” para as desigualdades por meio do sucesso individual, o que também é denunciado por Patto (1988, 2007).

O genérico esconde o efeito de sentido à abertura de interpretação em que um possível lugar do não dito também pode ser derivado para: “a educação é uma estratégia de seleção excludente em uma sociedade capitalista”. Ora, a consolidação e circulação desse enunciado “botar o meu filho na escola pra ser alguém no futuro” retomam que “quem não estudar não será ninguém no futuro”, conforme analisado por Tfouni e Tfouni (2007).

Situando a palavra “alguém” *versus* “ninguém” podemos apontar como “alguém” o sujeito que equivale àquele que terá sucesso, ascensão social e “ninguém” como aquele que fracassou nos estudos, na vida, e por isso não será “ninguém”, como Patto (2007) também analisa de outro lugar teórico; além disso, o que está explícito no enunciado de P3 nos conduz ao processo contraditório de inclusão e exclusão do sujeito na sociedade capitalista.

A escolarização formal é valorizada e não os saberes que o sujeito constrói ao longo de sua vida. Desta forma, o aluno é convidado a ser o “responsável individual” do seu fracasso, pois a escola lhe “oferece” tudo o que ele necessita para “ser alguém no futuro”, mas se ele fracassa supostamente constitui-se um fracasso individual.

No enunciado de P3 (“*a maioria dos pais hoje só coloca os filhos na escola por conta das bolsas que estão por aí*”) temos duas regiões do sentido, uma evidente e outra calada, a saber: ao se posicionar pelo sentido da expressão “a maioria dos pais hoje” está indicado que houve um momento na história que os pais se preocupavam mais com a educação dos filhos, o que esconde (cala) outro lugar do sentido, pois há muitas décadas também já havia uma culpabilidade dos pais pelo fracasso escolar (cf. PATTO, 1990; MACHADO, 1997; SAWAYA, 2000).

Esse enunciado engata sua evidência semântica com o lugar interpretativo da educação compensatória, a saber: “*só coloca os filhos na escola por conta das bolsas que estão por aí*”.

Cabe lembrar que as justificativas predominantes para as explicações do fracasso escolar centravam-se nos “problemas familiares”, isto é, em problemas externos, dentre eles o de carência ambiental que seria responsável pelos demais; deste modo, se a criança não obtém sucesso na escola seria devido aos fatores ambientais. Patto (2007) explica que por esse caminho algumas propostas educacionais surgiram como uma estratégia de superação das dificuldades escolares, a chamada educação compensatória.

Embora de outro lugar teórico, Patto (2007) atribui às reformas e aos projetos educacionais o entendimento das dificuldades crônicas de escolarização que assolam grande contingente dos alunos da rede pública de ensino por uma extensa paráfrase de um ponto de vista essencial: os pobres seriam menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais impregnadas da função social da escola; ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é uma paráfrase explícita ou implicitamente, a de prevenção da criminalidade. Este sentido dominante também veiculado nos recortes 2 e 3 praticamente anula o sentido da escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao saber.

Conforme aponta Patto (1984) a criança culturalmente pobre apresentaria características mais negativas do que os culturalmente favorecidos, deste modo, a educação compensatória “superaria” a deficiência da linguagem dos “carençados” com o objetivo de reverter os efeitos indesejáveis do que seria “carência cultural”.

A educação compensatória impediria que o ambiente em que a criança se desenvolvia produzisse as consequências negativas que costumava produzir. Nesta perspectiva, a educação primária seria utilizada como um “antídoto” às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva (PATTO, 1984).

Assim sendo, criar-se-iam os programas compensatórios que tem como exigência a frequência obrigatória dos alunos na escola. O sujeito-professor 3 inverte aparentemente “proposta” da “educação compensatória”, visto agora que ela se torna um problema educacional. Segundo esta posição-sujeito, os pais não estariam mais preocupados com a educação dos filhos, mas sim com os benefícios oferecidos pelo governo. Há um deslocamento interpretativo para o que seria “compensatório”, mas a evidência ideológica se localiza no mesmo sentido dominante de compensação, de reparar uma carência, um *déficit*. Desde modo, a “educação compensatória” continua ratificando que para que a escola exerça o seu papel uniformizador é preciso antes compensar as deficiências econômicas sociais, como visto em Patto (1984; 1988; 2007).

Esse “fator compensatório” resgata o que Collares (1996) afirma sobre o processo de medicalização da escolarização. Em se tratando do fracasso escolar, acaba-se responsabilizando a criança pelo não ajustamento aos processos escolares.

Essa problemática, ao ser vista apenas do ponto de vista medicalizante, contribui com a discriminação desses alunos, como também os impede de progredirem no processo ensino-aprendizagem (COLLARES, 1996).

Nesta perspectiva, só teriam sucesso os mais aptos, os mais capazes, culpando os alunos pobres e suas famílias, justificando, assim, a desigualdade social e ignorando os determinantes escolares e políticos das dificuldades de escolarização. (PATTO, 1990).

Percebe-se então a naturalização levada a efeito pela ideologia, que se exprime por meio da mesma formação discursiva com a substituição de explicações implícitas; ou seja, não há um sentido tácito, latente, mas um modo de o sujeito interpretar com uma roupagem cientificista, de caráter médico, como vemos na análise do último recorte. Recorte 3: zona de sentido “discurso médico”:

“às vezes a criança tem problemas biológicos e é a escola que tem que encaminhar, a família já não trabalha tanto com isso como antes, essas atribuições eram dos pais e hoje em dia basicamente a escola que mantém tudo isso. Eu acho que hoje é mais difícil durante esse tempo eu tô sentindo que tá ficando mais difícil trabalhar com a educação”.

O discurso médico permeia o enunciado do sujeito “às vezes a criança tem problemas biológicos”. Fica explícito que a patologização escolar ainda é a busca do conhecimento de causas para apresentação de soluções médicas para os “problemas de aprendizagem” e para o fracasso escolar. Há uma expectativa de interpretação dirigida ao interlocutor que deposita no lugar deste último a concordância, o testemunho para esta “solução”.

Conforme Collares (1996) do ponto de vista do discurso médico, o fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima (DCM), os distúrbios de aprendizagem. Esses resultados têm criado uma situação no mínimo “esdrúxula” (expressão da autora).

Percebe-se que ainda nos dias atuais o fenômeno envolvendo a biologização e a patologização das crianças tem alcançado uma escala inquietante e que repercute diretamente para o aumento de crianças encaminhadas para atendimentos psicológicos, percebemos uma enorme influência do discurso médico. Logo, se um

suposto agente biológico causa determinada doença, ao detectarmos a doença, podemos inferir o seu agente causador. Essa lógica é transferida diretamente para a explicação dos problemas sociais em geral e dos problemas escolares em particular. O aumento da medicalização é outra dessas repercussões (MEIRA, 2012).

Deste modo, levando esse raciocínio adiante, uma questão decorrente seria: considerando que uma criança com problemas neurológicos tem a linguagem e a escrita prejudicada será que aquelas que não estão conseguindo ler e escrever não teria alguma doença neurológica?

O lugar de interpretação ancora-se na evidência da biologização e consequente patologização da aprendizagem, encobertando os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar. Cabe ressaltar, que os “distúrbios de aprendizagem” fazem parte da nomenclatura mais vigente atualmente dessa biologização da educação e, especificamente, do fracasso escolar (COLLARES, 1996). A patologização escolar buscaria as causas e soluções médicas para problemas de caráter social, relacionando as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar às questões biológicas.

O discurso médico, ao ser naturalizado pelos professores e pela escola, desloca sentidos para uma leitura patologizada e autorizada da educação. Passando a incidir uma leitura médica específica do equívoco constitutivo do processo de construção de sentidos e a sua nomeação como “erro”, “deficiência”, “dificuldade”.

Quando o sujeito-professor interpreta a partir deste lugar de evidência semântica contorna aparentemente a responsabilidade individual sobre as dificuldades de aprendizagem da criança e transfere para o profissional da saúde a intervenção nas questões educacionais.

As ideias que atribuem às causas do fracasso escolar a desajustamentos neurológicos ou psicológicos do indivíduo orientariam de maneira evidente a prática pedagógica de profissionais da área da educação, mesmo que isso não seja reconhecido explicitamente.

Como foi vista com esta análise ao falar de educação pelo discurso médico ressignifica “doenças”, “sintomas”, que não permitem ao sujeito se reconhecer como sujeito de história, de linguagem e de processos incompletos e heterogêneos de aprendizagem.

Como é comum a estes recortes o foco também está no aluno: ora é o seu aparato biológico, ora a sua família incapaz, ora suas aptidões insuficientes ou distúrbios psíquicos, todos estes sendo seus agentes produtores do fracasso.

É por esta abordagem que interpreta sentidos histórico-discursivos que entendemos que o “sucesso” ou o “fracasso” escolar é materializado como um lugar do sujeito do discurso indissociável das marcas de exclusão que ainda persistem no imaginário educacional brasileiro.

Esta análise nos dimensionou para algumas contradições que compõem as práticas pedagógicas, apontando pontos significativos quando se pensa em pontuar posições-sujeito em questão, quanto ao dilema entre inclusão e exclusão. Acreditamos que é de suma importância abranger as suas diversas formas de interpretações, isto é, os sentidos cristalizados nas falas, pois através desses novos puderam surgir.

Na primeira zona de sentido nota-se que a culpabilidade dos problemas escolares recai sobre a família que estaria dando pouca ou nenhuma atenção à educação dos filhos. Ao transferir para os pais a culpa dos problemas escolares, a posição-sujeito que veicula esse discurso se coloca em uma posição que o exime de qualquer responsabilidade.

A segunda zona de sentido é permeada pelo efeito de genérico discursivo. O sujeito traz à tona implicações de sentidos evidentes aprisionando-o a uma única interpretação. O sujeito deixa explícita sua contradição, pois a problemática escolar estaria voltada ora à falta de consciência dos pais e ora dos alunos. Neste enunciado há uma reprodução ideológica do discurso dominante. E novamente fica evidente na terceira zona de sentido sentidos naturalizados, sinalizando para uma possível irresponsabilidade dos pais que estaria relacionada à ausência na escola e tendo como consequência um suposto aumento da responsabilidade da escola.

Na terceira zona de sentido, o discurso médico permeia o discurso do sujeito deixando explícito que a patologização ainda penetra nos discursos dos profissionais da educação por meio da busca de causas e soluções médicas.

O jogo de evidências de sentido analisado nos três recortes ratifica o fato de que o “fracasso escolar” é um fenômeno persistente há décadas no cenário brasileiro, de forma a atribuir ao aluno, à família uma leitura médica e biológica que naturaliza as desigualdades e os mecanismos sócio-políticos de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo sobre sucesso e fracasso escolar a partir da AD traz um “novo olhar” sobre questões aparentemente “já superadas” no ambiente acadêmico brasileiro, ao redefinir uma perspectiva que ratifica a denúncia já feita por pesquisas aqui apresentadas. A partir da mobilização de alguns lugares do “já dito” sobre essas questões apontam-se desigualdades que há anos veiculam espécies de automatismos desses discursos.

Como propõe a AD o sujeito se posiciona quando se apropria de pistas vindas do Outro; quando se trata de pistas em torno do “sucesso” e do “fracasso” na realidade brasileira parece pouco o que lhe resta para se posicionar; porém, há resistência no jogo do assujeitamento, o que se nota em manifestações mais atuais de apropriação do espaço da escola pública que clamam por mais pesquisas.

IVANILDA ROCHA SANTOS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia.

ANDERSON CARVALHO PEREIRA

Doutor em Psicologia pela USP com estágio na Universidade de Paris 13. Professor Adjunto da UESB. Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. IN: AQUINO, J. G. (org). *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. SP/SP: Summus, 1997. p.91-109.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In C. A. L.

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M.A. (Orgs.), *Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização*. São Paulo/Campinas/SP: Cortez/Edunicamp. 1996. p.24-28.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: ANAIS DO SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO/ XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo/SP: HUCITEC, 1992.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. IN: AQUINO, J.G. (org). *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. SP/SP: Summus, 1997. p.73-90.

MATOS, L. A. L. Reflexões sobre o fracasso escolar. *Revista de educação, cultura e meio ambiente*, vol II no. 13, p.1-10, set, 1998.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, no. 1, p. 136-142, June, 2012.

ORLANDI, E. P. O sentido dominante: a linearidade como produto da história. IN.: ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p.135-147.

ORLANDI, E.P. *Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas/SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E.P. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas/SP, Pontes, 2012.

PATTO, M.H.S. As crianças marginalizadas para os piagetianos brasileiros: deficientes ou não? *Cad.pesquisa*, vol II, no. 51, nov, 1984. São Paulo.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo/SP, 1988.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. SP/SP: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, Brasil, v. 3, n. 12, p. 107-121, jan. 1992.

PATTO, M.H.S. "Escolas cheias, cadeias vazias" Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.**, São Paulo , v. 21, n. 61, p. 243-266, Dec. 2007 .

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. [trad. Eni P. Orlandi et al]. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

SAWAYA. S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000.

SOUZA, M. P. R; SOUZA, D. T. R; MACHADO, A. M; FRELLER, C. C; SOUZA, B. P. *A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.15, no.2, 188-201, jul-dez, 1989.

TFOUNI, L. V. TFOUNI, F. E. V. Entra burro e sai ladrão: O imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (Dis)curso*, v.7, no.1, 15-24. Jan-abr, 2007.

TFOUNI, L. V, PAULA, F. S. O cotidiano do fracasso escolar: Uma análise discursiva. Niterói, RJ. ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS. 2008.

ZUCOLOTTO, P. C. S. V. & PATTO, M.H.S. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira crescimento e desenvolvimento humano*, v.17, no.1, 136-145, 2007.