



O SUJEITO URBANO ESCOLARIZADO E AS POLÍTICAS DE LÍNGUA(S): DE POBRE A EXCLUÍDO

Mariza Vieira da Silva¹

A história da difusão da escrita está ligada à história da cidade, sendo que seu aprendizado se desencadeia e se desenvolve em condições de produção heterogêneas, em relação aos modos como se dão os processos de urbanização em conjunturas historicamente determinadas. Os processos discursivos (Pêcheux, 1988) presentes na escolarização de uma língua tida, imaginariamente, como comum a todos os cidadãos de uma nação, têm na noção de sujeito o que realiza as contradições da linguística entre unidade e diversidade, e as da educação entre indivíduo e sociedade.

Nesse sentido, nosso objetivo neste Simpósio é explicitar, muito brevemente, e discutir processos discursivos que constituem/estruturam a posição sujeito (brasileiro) urbano escolarizado (PFEIFFER, 1998) e seus efeitos no que diz respeito à educação básica, tomando como trajeto de leitura e de análise, sob a perspectiva da Análise de Discurso pechetiana, alguns termos/noções atribuídos a ele: de *pobre* a *excluído*. Podemos observar, assim, o confronto que aí se dá do simbólico com o político, marcado pela divisão do sentido, do sujeito, da sociedade.

A constituição de nosso arquivo se deu em referência a dois momentos históricos, considerando certas categorias de análise: as décadas finais do século XIX, quando acontecimentos como a abolição da Escravatura e a proclamação da República produzem movimentos político-sociais decisivos em relação à urbanização e à escolarização de grande parte da população brasileira, configurando a posição sujeito pobre; e a segunda metade do século XX, em que se inicia efetivamente a universalização da Educação Fundamental em meio a uma crescente e complexa urbanização, em que o efeito sujeito excluído produz-se no centro da cena enunciativa de diferentes discursividades em que estão implicadas as noções de direitos, de democracia, de cidadania, de desigualdade, dadas as condições materiais de existência em uma sociedade extremamente desigual como a nossa.

EXCLUSÃO-INCLUSÃO: IDEOLOGIA, ASSUJEITAMENTO

Os sentidos de e sobre a exclusão-inclusão - um par em que os sentidos se engendram e têm sua historicidade - em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, passam a circular a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e à sociedade, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em linguística pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Sciences et Lettres de Lyon. Pesquisadora vinculada ao Labeurb/Nudecri/Unicamp. (marizavs@uol.com.br)



A inclusão como categoria analítica surge na segunda metade do século XX, para administrar a desigualdade social persistente em diferentes domínios. Os arquivos referentes à segunda metade do século XX mostram que a partir principalmente da década de 1960, no Brasil, acentua-se a migração rural para os centros urbanos provocando a necessidade da expansão da rede escolar, e trazendo, como um problema a ser resolvido por políticas públicas e pela escola, um aluno diferente, que fala diferente, advindo de segmentos das classes populares – negros, pardos, migrantes do campo, trabalhadores manuais, moradores da periferia, fora da faixa etária legal -, bem como professores diferentes, dada a precarização do trabalho docente e à formação do professor feita, em grande parte, por universidades particulares e faculdades isoladas nem sempre qualificadas.

A pobreza se movimenta, desloca-se em um novo espaço físico e simbólico que demanda escolarização, e os pobres lutam por ela. Nesse momento, sob o ideário do capital humano, em uma conjuntura econômica desenvolvimentista, o problema da desigualdade de classe social desloca-se para a desigualdade educacional, ficando, então, a educação, a escola (logo, o ensino da língua) como uma das principais responsáveis pela superação das desigualdades sociais e pelo progresso do País.

Começamos nossa análise, com uma ida ao dicionário de Houaiss, tomado como instrumento linguístico (AUROUX, 1992) e como discurso (PÊCHEUX, 1990) para pensar no par exclusão-inclusão quer como termos, quer como noções teóricas, bem como nesses limites e fronteiras como lugar de trabalho de contradições, de trabalho (ORLANDI, 1996). Ali encontramos marcas, pistas de um funcionamento linguístico-discursivo que evidenciam o que Pêcheux chama de lutas ideológicas de movimento: “não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis...” (PÊCHEUX & GADET, 2011, p. 97). Funcionamento este centrado em um movimento entre ser/estar “dentro” ou “fora” de algo, por motivos externos ou internos ao sujeito, colocando em questão: 1. os interlocutores: o sujeito excluído e o outro (ou outros) em uma estrutura transitiva; 2. o referente discursivo (histórico-ideológico) como objeto imaginário; 3. uma assimetria e discrepância em relação aos interlocutores e ao referente; 4. o caráter pronominal da exclusão-inclusão.

Um próximo passo na construção de nosso dispositivo analítico, de modo a aprofundar a compreensão desse funcionamento foi o de trabalhar o discurso da ciência, em que se reformula de forma aparentemente neutra, objetiva, um imaginário relativo a diferenças e desigualdades, criando condições para outros processos de individualização do sujeito urbano escolarizado.

Para alguns autores, como José de Souza Martins, a exclusão não existe. “existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes” (2007, p. 14). E alerta sobre a importância de se discutir termo/noção/conceito/categoria, considerado por ele vaga, vazia, imprecisa, de modo a evitar reducionismos, simplificações nos gestos de interpretação de uma sociedade complexa como a nossa. Para Vera da Silva Telles, a narrativa da exclusão não serve mais de referência explicativa uma vez que os jovens “realizam uma experiência da cidade tensionada entre a brutalidade das desigualdades e a sedução encantatória do moderno mercado de



consumo, em um jogo ambivalente de possibilidades e bloqueios para o acesso a uma vida urbana ampliada” (TELLES, 2006, p. 177).

Outros autores irão buscar compreender não só a relação entre desigualdades sociais e educacionais, mas compreender o que há de específico na exclusão escolar, ou seja, nos mecanismos internos à escola para produzir a exclusão-inclusão, evidenciando repetições, apagamentos, silenciamentos, deslocamentos nessas lutas ideológicas de movimento entre o “dentro” e o “fora” que ali se travam.

Bordieu & Champagne (1998) irão falar em “práticas de exclusão brandas”, no sentido de serem “contínuas, graduais, imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas” (p. 222). Acácia Kuenzer (s/d) ao analisar duas lógicas articuladas dialeticamente: a da “inclusão excludente”, relativa ao mercado de trabalho, e a da “exclusão includente” relativa à educação escolar, fala de estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, que não correspondem a padrões de qualidade necessários à formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, como: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, cursos aligeirados de formação profissional, a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível (p. 14). Enfim, um conjunto das estratégias que apenas conferem uma certificação vazia, como diz ela.

Luiz Carlos de Freitas analisa a criação de um campo de exclusão subjetiva em que a responsabilidade da exclusão recai sobre o excluído, o que nos permitiu retomar o caráter pronominal da exclusão apontado pelo dicionário. Ele trabalha, então, com dois conceitos: o de internalização de custos e o de exclusão branda de Bordieu & Champagne já mencionado.

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc (FREITAS, 2008, p. 306).

Nesses e em outros autores, observamos que o uso de termos e categorias como as de exclusão e inclusão para analisar, explicar o fracasso escolar, implica a desistoricização do processo de escolarização da população brasileira, a ausência de compromisso por parte do Estado com uma educação republicana – laica e gratuita - e a despolitização em relação a essa educação como responsabilidade pública, coletiva.

O SUJEITO POBRE: O DISCURSO, O INTERDISCURSO

O discurso, – “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1969) -, “sobre” o pobre e o excluído funciona em condições de produção específicas em que estão compreendidos os interlocutores, o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação, mas também o contexto histórico mais amplo, a memória, uma memória discursiva relacionando dizeres: os ditos, os não ditos e os já ditos e, quase sempre, esquecidos, e que retornam sob a forma de pré-construídos.



Lembremos com Pêcheux (1988, p. 162) que “algo fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente”.

Nesse sentido, de diferentes-e-mesmos lugares o sujeito (brasileiro) urbano escolarizado vem sendo historicamente visto e falado e, muitas vezes, se vendo, sendo re-conhecido e se re-conhecendo em sua forma histórica de assujeitamento: o de sujeito pobre.

Do que estamos falando quando falamos hoje quando falamos de sujeito excluído dentro e fora da Escola em termos de memória? Que gestos de interpretação estão aí presentes, ressignificados?

Telles, ao analisar o lugar que a pobreza ocupava no horizonte simbólico da sociedade brasileira em um Brasil urbano que se constituía na virada do século XIX, busca compreender como ela foi tematizada por cronistas, literatos, políticos, médicos, juristas, sanitaristas, engenheiros, dentre outros, para “cimentar o caminho do progresso”, individualizando tipos sociais e discriminando instrumentos de controle diferenciado,

[...] para o vadio, o desempregado, o criminoso, o mendigo, o inválido, o louco, a criança abandonada. Tudo isso junto montava as figuras de uma pobreza que inquietava a sociedade. Mas se a miséria inquietava, era porque o retrato que dela se fazia exalava a ignorância e a incivilidade de uma gente que trazia na própria natureza, como vício de caráter, um passado que se queria superado (TELLES, 2001, p. 35).

Em meu trabalho de tese, hoje livro, também podemos observar, tal como Telles, o que sustenta o estabelecimento desses limites e fronteiras da exclusão-inclusão, e compreender alguns sentidos que continuam a significar em relação à construção dessa posição histórica de sujeito urbano escolarizado pobre, hoje, excluído. Quando analiso o livro de José Ricardo Pires de Almeida, vemos a Escola, que se estrutura junto com a Nação, significar como espaço de regeneração, de salvação; e um aluno que é visto - e se vê - como alguém a ser regenerado e salvo e, não, como aprendiz de um conhecimento ignorado.

As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas pelos hábitos ociosos ou viciosos parecem, em muitos casos, com prazer-se com a ignorância.... Já se conhece como são os filhos destes pais: pálidos, fracos, mal-nutridos, trazem em seu rosto um descaramento precoce; instintos perversos já se apropriam do coração destes pequenos seres... (Pires de Almeida, 1998, *apud* SILVA, 2016, pp.93-94).

A ignorância, aí, significava “falta” de moral, de bons costumes. “Ignorância” significava outras coisas além de saber ler e escrever, de dominar uma técnica, uma tecnologia. E quem era o “ignorante”? Era o escravo, o de cor, o de classe inferior, o órfão, o indigente, e, ao mesmo tempo, o ocioso, o vicioso, o vagabundo, o descarado, o depravado, o devasso, o imoral, fazendo parte deste fundo hereditário, herança de nossa barbárie. Era preciso, portanto, estancar a ignorância, enquanto fonte, não de desconhecimento das letras e das ciências, mas de vícios, crimes e misérias.

Cury, em seu artigo “A educação escolar, a exclusão e seus destinatários” (2008) reafirma esses sentidos trabalhando o discurso jurídico. Ele pensa a Escola, na Modernidade, como “lugar do direito ao saber e da cidadania” (p. 208), como dever do Estado. A educação escolar, segundo ele,



aparece nos códigos legais como um direito subjetivo do indivíduo e um direito social do cidadão. Ele se ocupa, assim, em analisar, mais diretamente, a desigualdade social em relação a esse direito universal de apropriação de bens socialmente produzidos, como o conhecimento. Cury toma, nesse artigo, a memória histórica como categoria analítica e o sujeito como foco desse trabalho de rememoração, para observar trabalhar “como o ontem se inscreveu” na categoria da inclusão, da perspectiva do discurso jurídico.

[...] faz sentido perguntar sobre quem são os ‘herdeiros’ e/ou os reais atingidos pela deserdação desta destinação universal, ou melhor, pela privação dessa destinação universal da educação escolar como um direito específico (CURY, 2008, p. 210 – grifos do autor).

O primeiro texto que analisa é o da Constituição Imperial de 1824, em seu artigo 179 que “reconhece o direito à instrução primária”, direito este que será, contudo, limitado por outro artigo, quando estabelece quem tem direito a essa instrução ao considerar: “como cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascidos, quer sejam ingênuos ou libertos”. E vai mostrando esse movimento histórico em afirmar o direito e, ao mesmo tempo, estabelecer limites, fronteiras em relação a esses direitos para alguns brasileiros, como escravos, mulheres, pessoas com moléstias contagiosas.

Falar em inclusão-exclusão, em igualdade de oportunidades, em defesa das diferenças individuais ou de classes, hoje, significa, pois, em relação a um interdiscurso, a uma memória discursiva de uma sociedade colonizada e escravocrata. Assim, as teorias educacionais e linguísticas que vão ser difundidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, produzem rupturas e deslocamentos e, ao mesmo tempo, repetições. Desencadeiam processos discursivos que sustentam muitas vezes as desigualdades, mesmo que de forma transformada, ou mesmo as aprofunda. Importante pensar, então, nessa convivência constante e tensionada aí existente.

PARA FINALIZAR

Esse trabalho inicial abriu espaços analíticos significantes para compreender como se dá a relação entre língua/sujeito/história na divisão social do trabalho, analisando os deslizamentos de sentidos – efeitos metafóricos, ideológicos - presentes em termos/noções que identificam e classificam o sujeito (brasileiro) urbano escolarizado; explicitar os conflitos, confrontos, resistências, apagamentos que se dão nesses processos de nomeação, de construção de referentes discursivos, de processos de individuação do sujeito.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, Editora da Unicamp, 1992. Tradução da *Révolution Technologique de la Grammatization*.
- BORDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, 217-228. Tradução de *Les exclus de l'intérieur*, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: *Educação em Revista*, n. 48. Belo Horizonte, dez. 2008, 205-222.



FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In: *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 80. Campinas, setembro, 2002, 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

HOUAIS, A. *Grande Dicionário HOUAISS online*. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br>

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, 1-17.

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

PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise. A língua inatingível. Tradução de Sérgio Augusto Freire de Souza. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Pontes, 2011, 93-106. Tradução de *La langue introuvable*, 1991.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. De Eni P. Orlandi. In: Gadet, Françoise & Hak, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, 61-161. Tradução de *Analyse automatique du discours*, 1969.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P.Orlandi... et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. Tradução de *Les vérités de la Palice*, 1975.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. Sentidos na cidade: clichê e sujeito urbano. In: *Rua*, Campinas, n. 3, p. 37-58, 1998.

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

TELLES, Vera da Silva. Mutações do trabalho e experiência urbana. In: *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 18, n. 1. São Paulo, junho de 2006, 173-195.