

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RITA MAGNA DE ALMEIDA REIS LÔBO DE VASCONCELOS

BRASIL ALFABETIZADO!
a educação mudando o Brasil: uma abordagem discursiva

MACEIÓ
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RITA MAGNA DE ALMEIDA REIS LÔBO DE VASCONCELOS

BRASIL ALFABETIZADO!
a educação mudando o Brasil: uma abordagem discursiva

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do grau de doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

MACEIÓ
2012

Catálogo Na Fonte
Universidade Federal De Alagoas
Biblioteca Central
Divisão De Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- V331b Vasconcelos, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de.
 Brasil alfabetizado! : a educação mudando o Brasil: uma abordagem
discursiva / Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de Vasconcelos. – 2011.
 179 f. : il
- Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
 Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal
de Alagoas. Faculdade De Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 167-179.
1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Alfabetização de adultos – História.
4. Ideologia. I. Título.

CDU: 801

Dedico este trabalho aos meus especiais amores e razões de minha vida: Renato, Renata e Flávio, Rodrigo e Débora, Regina e Felipe, Rafael, Isabella e Lucas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, que viabilizou a realização desta tese, através da concessão da bolsa de doutorado durante os quatro anos do curso.

Durante a pesquisa, pude contar com a ajuda de algumas pessoas muito importantes na minha vida pessoal e profissional, motivo pelo qual quero agradecer e mencionar os seus nomes.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, por sua competência, seus conhecimentos, sua segurança, sua paciência, sua disponibilidade, seu carinho e principalmente pelas inúmeras sugestões.

Às Professoras Dra. Belmira Magalhães e Dra. Ana Maria Gama Florêncio, pelas tão importantes e pertinentes sugestões dadas na qualificação desta tese.

À Profa. Dra. Stela Lameiras, pela disponibilidade na elaboração do *Résumé*.

A todos os professores do PPGLL da UFAL, que tanto contribuíram para a construção de meus conhecimentos, e a todos os meus colegas e amigos do curso, que sempre me estimularam e escutaram meus desabafos nos momentos de cansaço.

Aos meus amigos de Sete Lagoas que, embora tão distantes, sempre me incentivaram a ir em frente nessa caminhada, especialmente ao amigo José Antônio Capanema Filho, pela ajuda na elaboração da cifra do *jingle* objeto desta tese.

A todos os meus familiares, pelo carinho e compreensão durante todo esse período no qual tive pouca disponibilidade de tempo para eles.

Aos meus pais, por terem me ensinado a acreditar que o desejo é a força determinante para a realização dos sonhos.

Ao meu querido Renato, que esteve sempre ao meu lado com todo amor, paciência e tolerância, procurando estimular-me, colaborando em todos os momentos desta construção.

Aos meus filhos Renata, Rodrigo, Regina e Rafael, que, com carinho e amor, sempre me instigaram a buscar e construir o conhecimento e que cederam tantos momentos de convivência e lazer em prol deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como proposta analisar o discurso da propaganda do programa “**BRASIL ALFABETIZADO! A educação mudando o Brasil**”, feita pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC, através das sequências discursivas e das marcas linguísticas que contribuem para a produção de sentidos no funcionamento desse discurso, bem como identificar de que forma o conflito ideológico está presente nesse discurso. Trata-se de um *jingle*, ou seja, é uma pequena peça musical cantada e foi uma propaganda bastante difundida pela televisão, rádio e *outdoors* espalhados por todo o Brasil, durante o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). A pesquisa tem como objetivo possibilitar uma leitura crítica dessas campanhas publicitárias, partindo do desvelamento da ideologia, a partir da qual tais propagandas são enunciadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter histórico-crítico, que se fundamenta no método materialista dialético e define o discurso como prática social, lugar de confronto entre diferentes posições ideológicas. Nosso *corpus* é constituído de sequências discursivas analisadas à luz da teoria do discurso e dos dispositivos analíticos próprios à Análise do Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux, por ser uma teoria crítica da linguagem e eleger o discurso como objeto de estudo. Fazemos também uma interlocução com Lukács, Bakhtin e outros teóricos que trabalham algumas concepções importantes para a nossa análise. Nossa tese é que o discurso da referida propaganda se sustenta na Formação Ideológica do Capital, manifestada pela Formação Discursiva do Mercado, que prioriza e valoriza fundamentalmente o lucro do capital e a produtividade do trabalhador, e coloca a educação como sendo a responsável pela diminuição da miséria, pela mobilidade social e pela melhoria da vida das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia. Discurso. História. Alfabetização de Adultos.

RÉSUMÉ

Ce travail propose l'analyse du discours de la propagande du programme **“BRASIL ALFABETIZADO! A educação mudando o Brasil”** (BRÉSIL ALPHABÉTISÉ"! L'éducation em train de changer le Brésil), faite par le Ministère de l'Éducation et de la Culture – MEC à partir des séquences discursives, ainsi que les marques linguistiques qui favorisent la production de sens dans le fonctionnement de ce discours. L'étude vise aussi à identifier comment le conflit idéologique est présent dans ce discours. Il s'agit d'un *jingle*, c'est à dire, une sorte de musique utilisée à des fins publicitaires, et qui a été très diffusée par la télévision, par la radio ainsi que par l'affichage dans des panneaux publicitaires visualisés dans tout le Brésil, pendant le premier mandat du Président Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). L'objectif de cette recherche est aussi celui de possibiliter une lecture critique de ces campagnes publicitaires, à partir du dévoilement de l'idéologie, qui est sous-jacent à ce qui est énoncé. Il s'agit d'une recherche quantitative, ayant un caractère historique et critique fondé dans la méthode matérialiste dialectique et qui définit le discours en tant que pratique sociale, lieu de confrontation entre des différentes positions idéologiques. Notre *corpus* est constitué de séquences discursives qui sont analysées à la lumière des courants théoriques de l'Analyse du Discours et des dispositifs analytiques d'une approche à partir de Michel Pêcheux, car il s'agit d'une théorie critique du langage dont l'objet d'étude est le discours. Cette étude fait aussi appel à une interlocution avec Lukács, Bakhtin et d'autres théoriciens, au moment de travailler quelques conceptions pertinentes à notre analyse. Cette étude soutient la thèse que le discours de la Campagne publicitaire, sujet de notre analyse, est issu de la Formation Idéologique du Capital, présente dans la Formation Discursive du Marché, qui privilégie et valorise, tout d'abord, le gain du capital et la productivité du travailleur. C'est aussi cette même Formation Discursive du Marché qui place l'éducation en tant que responsable par la réduction de la misère, par la mobilité sociale et par des meilleures conditions de la vie des gens.

MOTS-CLÉS: Idéologie. Discours. Histoire. Alphabétisation d'adultes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
 CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	16
 CAPÍTULO 2	
LÍNGUA, IDEOLOGIA E DISCURSO.....	40
2.1 Língua.....	40
2.1 Ideologia.....	45
2.3 Discurso.....	51
2.3.1 Formações Ideológicas (FI).....	71
2.3.2 Formações Discursivas (FD).....	74
 CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DO DISCURSO: “BRASIL ALFABETIZADO! A EDUCAÇÃO MUDANDO O BRASIL”	82
3.1 Objeto de Análise.....	82
3.2 Condições de Produção do Discurso “Brasil Alfabetizado!	91
3.3 Sujeito.....	107
3.4 Análise das Sequências Discursivas da Propaganda “Brasil Alfabetizado”.....	115
 CONCLUSÃO	 160
 REFERÊNCIAS.....	 167

INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da educação bem como a da alfabetização de adultos tem sempre acompanhado a história dos modelos econômicos e políticos, que são definidos pela história das relações de poder entre os grupos que governam o país em determinado momento. Assim, as políticas e ações escolhidas e definidas para a educação foram sempre criadas, implantadas e conduzidas por motivos de ordem econômica, política e ideológica.

De acordo com o Programa Educacional de Jovens e Adultos – PROEJA (2002), as primeiras iniciativas sistemáticas com o objetivo de solucionar o problema da alfabetização de adultos no Brasil datam de 1930. Com o término da ditadura do Estado Novo, era importante aumentar a produção econômica, visando o desenvolvimento do país, bem como aumentar o número de eleitores para que os partidos políticos tivessem maiores bases eleitorais e, além disso, havia a necessidade de integrar o elevado contingente de pessoas vindas do campo ao setor urbano. Outro fator de relevância era o fato de ser inconveniente ao Brasil exibir elevadas taxas de população analfabeta. Foi justamente neste período que a educação de jovens e adultos assumiu a dimensão de campanha.

Em 1947, ainda segundo o PROEJA (2002), foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que era dirigida principalmente para as pessoas do meio rural e com a previsão de alfabetização em três meses. Essa campanha não se manteve na década seguinte e, em alguns lugares, foi substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural. Em 1963, essas duas campanhas foram extintas. Muitos outros programas foram realizados para combater o analfabetismo de adultos-MEB, CEPLAR, Plano Nacional de Alfabetização – Sistema Paulo Freire.

Entretanto, o golpe militar de 1964 acabou com todos os programas, movimentos e campanhas, extinguindo-os ou fechando-os. Mas a existência do analfabetismo continuava a desafiar os detentores do poder. A resposta a esse desafio consistiu na expansão da Cruzada ABC e depois no Movimento Brasileiro de alfabetização – MOBRAL, criado em 1967 e substituído pela Fundação EDUCAR, que também foi extinta em 1990.

Após a promulgação da nova Constituição brasileira de 1988, o governo federal retoma a questão da alfabetização de adultos. Assim, desde 1997, vem desenvolvendo ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária, que se tornou uma organização não governamental em 1999. Este Programa de Alfabetização Solidária é realizado numa parceria entre o MEC e a iniciativa privada, atuando em vários municípios, principalmente no Norte e Nordeste, por serem áreas com maiores índices de analfabetos.

No entanto, é relevante ressaltar que, mais de um século após a instalação do sistema formal de educação no Brasil e diversas campanhas de “erradicação do analfabetismo”, o país continua carente de decisões e ações políticas sérias que estejam realmente comprometidas com a completa escolarização de todos os cidadãos. O que o governo federal vem fazendo são campanhas de curto prazo, sem conseguir resolver esse grave problema do analfabetismo no Brasil, que vem se arrastando há muito tempo, desde a época do império.

Das principais ações desenvolvidas pelo MEC, destacam-se as campanhas que são veiculadas pela mídia, denominadas campanhas institucionais. Essas assumem uma forma sutil de impor o pensamento da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

Dentre estas campanhas, temos a “Brasil Alfabetizado”, objeto de análise neste trabalho. Essas propagandas afirmam que “o Programa Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil representa um portal de entrada para a cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.” (MEC, 2003). O programa enfatiza a qualidade e o maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na educação de jovens e adultos.

Ao tomar conhecimento desta campanha publicitária, a autora dessa pesquisa interessou-se em analisá-la e sentiu-se também instigada a investigar que efeitos de sentidos são produzidos pelas propagandas da campanha, bem como em identificar os mecanismos discursivos por elas utilizados para convencer um determinado público a respeito de suas intenções. Nessas propagandas, fala-se da alfabetização de adultos apropriando-se de discursos que aparentemente se apresentam na perspectiva do trabalhador, ressignificando-os na perspectiva da classe dominante.

Diante desse cenário, surgem dúvidas, inquietações e algumas questões relevantes, tais como: até que ponto esse discurso representa uma ruptura com a atual situação da educação de adultos no Brasil? Quem é o sujeito do discurso da referida propaganda? De que lugar ele fala e a quem ele se dirige?

Buscaremos resposta para essas questões através da análise das sequências discursivas que constituem nosso *corpus*, cuja concepção utilizada é a de Courtine (1981, p. 24), que define *corpus* como:

um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é com efeito uma operação que consiste em realizar por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

Courtine (1981, p. 24) considera que um *corpus* pode ser constituído de diferentes formas: por uma ou várias sequências discursivas; por sequências produzidas por um único locutor ou por vários; por sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas; por sequências produzidas em sincronia ou em diacronia; a partir de arquivos ou *corpus* experimentais; a partir de *corpus* de dimensões simples ou complexas.

É relevante ressaltar que Orlandi (1998, p. 15) afirma que “a constituição do *corpus* já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*”.

Nesta investigação, o *corpus* foi constituído pelas propagandas oficiais feitas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC sobre o programa “Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil”, que trata da alfabetização de adultos levando em consideração o período de 2003 a 2006. Dentre elas, destacamos para análise especificamente uma relativa a este Programa no intuito de possibilitar reflexões que impliquem releituras sociais dela, partindo do desvelamento da ideologia, a partir da qual são enunciadas. Escolhemos uma propaganda que foi bastante difundida pela televisão, rádio e *outdoors* espalhados por todo o Brasil.

Trata-se de um *jingle*, ou seja, é uma pequena peça musical cantada, portanto, agrada a quem escuta e é feito de forma que as pessoas aprendam a cantá-lo rapidamente. Mesmo considerando a supremacia da imagem, o *jingle* é capaz de agir na imaginação das pessoas,

fixando marcas, produtos e pessoas por um longo período de tempo. A grande vantagem dessa peça publicitária é seu expressivo poder de fazer com que as pessoas memorizem e não se esqueçam dela. Os *jingles* são feitos para ser tão fáceis de lembrar como as rimas infantis: quanto mais curtos e repetitivos, melhor. Eles são feitos para se infiltrar na memória e dela não saírem por anos.

O *jingle* objeto de nossa pesquisa tem o ritmo de baião, que é bastante popular, principalmente nas camadas menos favorecidas da população, composto de uma única estrofe, com a seguinte letra:

“Pra aprender a ler

Pra isso não tem hora

Pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora.

Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado.

Pra aprender a ler só não pode é ficar parado.” (BIS)

Nosso objetivo é analisar quais são os efeitos de sentido e de que forma a ideologia dominante está presente no discurso dessa propaganda, pois acreditamos que muitos recursos e manobras foram utilizados para silenciar as contradições do projeto neoliberal de nossa sociedade e também para reproduzir de forma velada o pensamento dominante.

A fim de analisar a propaganda do programa Brasil Alfabetizado, apoiamo-nos no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de origem francesa de Michel Pêcheux, por ser uma teoria crítica da linguagem, eleger o discurso como objeto de estudo e estabelecer uma relação indissociável entre língua, história e ideologia, possibilitando uma compreensão da dimensão histórico-social do discurso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e a unidade de análise será o discurso materializado nas propagandas.

Este trabalho tem como proposta analisar o discurso da propaganda do programa **“BRASIL ALFABETIZADO! A educação mudando o Brasil”**, feita pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC, através das sequências discursivas e as marcas linguísticas que contribuem para a produção de sentidos no funcionamento desse discurso, bem como identificar de que forma o conflito ideológico está presente nesse discurso.

Nossa proposta consiste em analisar o discurso da propaganda do programa “**BRASIL ALFABETIZADO! A educação mudando o Brasil**”, feita pelo Ministério de Educação e Cultura-MEC, através das sequências discursivas e das marcas linguísticas que contribuem para a produção de sentidos no funcionamento desse discurso bem como em identificar de que forma a ideologia dominante está presente nele.

Nossa tese é de que o discurso da referida propaganda se sustenta na Formação Ideológica do Capital, manifestada pela Formação Discursiva do Mercado, que prioriza e valoriza fundamentalmente o lucro do capital e a produtividade do trabalhador, e coloca a educação como sendo a responsável pela diminuição da miséria, pela mobilidade social e pela melhoria da vida das pessoas.

A partir da análise nos foi possível desvelar algumas dimensões discursivas que caracterizam a perspectiva neoliberal presente no discurso dessas propagandas. Através deste trabalho de desvelamento, podem ser identificados os recursos utilizados para deixar implícita ou silenciada a ideologia que perpassa o discurso dessas campanhas. Além disto, mediante análise, podemos verificar a capacidade desse discurso em obscurecer/silenciar os sentidos do seu conteúdo. Nesse sentido, são pesquisadas e aprofundadas algumas categorias da Análise de Discurso, tais como condições de produção, formação ideológica, formação discursiva, memória discursiva, silenciamento, interdiscurso, dentre outras.

Consideramos relevante fazer uma pesquisa baseada numa postura teórica que tem como concepção que todo discurso é ideológico, pois essa perspectiva, mediante análise da materialidade discursiva, pode contribuir para uma reflexão crítica dos discursos mencionados. A justificativa principal para o desenvolvimento desta pesquisa é o fato de que ela fornece pistas para que os educadores possam fazer uma análise crítica das políticas e propagandas governamentais referentes à alfabetização de adultos no Brasil.

No primeiro capítulo procuramos fazer uma retrospectiva histórica da alfabetização de adultos no Brasil, percorrendo as políticas e ações do governo em torno dessa questão, no intuito de compreender sua história, bem como de conhecer os avanços e retrocessos que são responsáveis pelos altos índices de analfabetismo no país. Essa incursão pela história da alfabetização de adultos tem como justificativa a necessidade de nessa releitura fazermos uma comparação com o que ocorreu e continua ocorrendo de forma análoga nos dias atuais. Essa compreensão possibilitou-nos também constatar que os problemas da educação e do país não

são conjunturais, mas sim estruturais, ou seja, os problemas estão ligados à estrutura do sistema do capitalismo. Para resolver esses problemas, dentre outros, é necessário trocar, substituir a estrutura do nosso sistema capitalista, que até os dias atuais não conseguiu resolver nenhum dos grandes e graves problemas do país. Nessa trajetória pela qual tem passado e pelo elevado número de experiências desenvolvidas, é possível perceber claramente que o problema do analfabetismo tem sido uma questão problemática de vários governos, e cada um cria seus próprios programas sem conseguir êxito nas suas propostas. Isto aponta para uma característica comum a todos os programas, ou seja, eles não levam em consideração as diferentes realidades dos alunos e, além disto, destinam escassos recursos financeiros para solucionar este problema tão antigo e complexo. Parece ser uma falha estrutural, e assim os programas já nascem para não dar certo. A partir dessa compreensão, podemos constatar que, mais de um século após a instalação do sistema formal de educação no Brasil, continua-se carente de decisões políticas sérias e comprometidas com a completa escolarização de todos os cidadãos. O que o governo federal vem fazendo são campanhas de curto prazo, através de atividades desenvolvidas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC. A única proposta teórico-metodológica para a alfabetização de adultos com referencial próprio para a área foi a de Paulo Freire, na década de 60.

No segundo capítulo trabalhamos com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD), destacando as concepções de Língua, Ideologia e Discurso. Nesse retorno aos fundamentos da AD, foi possível demonstrar que o discurso não se encerra em si mesmo, pois ele sempre pode sofrer deslocamentos e significar de modo diferente, bem como pode assumir diferentes efeitos de sentidos, já que o discurso é uma prática discursiva e uma ação social, portanto, ele não se fecha em si mesmo. Nesse capítulo, trabalhamos também com algumas das principais categorias de análise utilizadas nesta tese. Dentre as categorias da AD, as Condições de Produção, As Formações Ideológicas, as Formações Discursivas, o Interdiscurso e o Silenciamento foram intensamente trabalhados na pesquisa, por entendermos que essas categorias nos dariam possibilidades de investigar o contexto sócio-histórico e ideológico que envolve o discurso. Acreditamos também que, só quando compreendemos o contexto sócio-histórico-ideológico em que o discurso foi produzido, nos é possível ter os elementos necessários para fazer uma análise do discurso e compreender, através de seu funcionamento, como ele produz sentidos.

No terceiro capítulo fizemos a Análise do Discurso da propaganda “Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil”. Como as formações ideológicas se manifestam através das formações discursivas, pela análise foi possível constatar que o discurso da propaganda em questão se sustenta na Formação Ideológica do Capital, manifestada pela Formação Discursiva do Mercado. Constatamos também que todos os que governaram o Brasil não resolveram os graves problemas sociais e educacionais do país. Entendemos que somente através da prática social e política é que poderá ocorrer uma mudança nessa estrutura de exclusão. A realidade do analfabetismo não pode ser dissociada da falta de melhores condições de vida por que passam os milhões de analfabetos em nosso país. A nossa análise possibilita a constatação de que os discursos da propaganda “BRASIL ALFABETIZADO! A EDUCAÇÃO MUDANDO O BRASIL” se inscrevem no conjunto das práticas discursivas voltadas para a reprodução da ordem capitalista.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, a história da educação bem como a da alfabetização de adultos acompanham a história dos modelos econômicos e políticos, que são definidos pela história das relações de poder entre os grupos que governam o país em um determinado momento. Assim, as políticas e ações escolhidas e definidas para a educação foram sempre geradas por motivos de ordem econômica, política e ideológica, e não por motivos pedagógicos.

Em um país com profundas desigualdades sócioeconômicas, em que o acesso à educação é significativamente seletivo, como é o caso do Brasil, as diferentes questões a respeito da alfabetização de adultos ainda estão longe de ser devidamente resolvidas, muito embora esse seja um problema bastante antigo que vem se arrastando desde a época do império.

É relevante destacar que, embora decorrido mais de um século de campanhas de “erradicação do analfabetismo”, em pleno século XXI uma parcela significativa da população adulta brasileira é considerada analfabeta, pois foi excluída da escola regular e ainda não tem acesso ao mundo letrado, ficando à margem de nossa sociedade.

Nesta direção, o Censo realizado pelo IBGE (2000) mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de idade maior ou igual a 15 anos é de 13,53%, o equivalente a 16.294.889 brasileiros, considerados analfabetos absolutos, ou seja, pessoas que não dominam as noções mais rudimentares de leitura e escrita. Embora a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (2009) tenha mostrado que esse índice está menor e que a taxa de analfabetismo é de 9,7%, ainda assim, constata-se que o Brasil tem cerca de 14,1 milhões de pessoas na condição de analfabetas e, portanto, são ainda enormes os desafios para vencer esta situação.¹

Esses números destacam um paradoxo, pois, como destaca Moura (2004, p. 40), se por um lado podemos constatar que as sociedades avançam velozmente em termos de tecnologias cada vez mais sofisticadas, por outro lado, na área da alfabetização de adultos os progressos

¹ NÚMEROS ATUALIZADOS 18/2/2011.

são ainda muito acanhados e continuamos carentes de decisões políticas comprometidas com a escolarização de todos os cidadãos, bem como de ações baseadas em referenciais teórico-metodológicos sólidos.

É relevante ressaltar que em pleno final do século XX, o que ainda se constata, de acordo com Moura (2004, p. 40-41), é a pobreza nas produções teóricas, bem como a pobreza e carência das propostas das políticas e ações por parte do governo federal, no sentido de melhor equacionar a questão do analfabetismo no país.

Nesse cenário, pouca coisa é possível destacar como verdadeira realização na área da educação e, sobretudo, na alfabetização de adultos, englobando aqui a ação nos âmbitos oficiais ou privados. Os cursos de alfabetização de adultos, que podemos considerar como a forma mais simples para solucionar esse problema, funcionam de forma precária. Por tal motivo, não causa surpresa o fato de os referidos cursos não atenderem aos seus propósitos, pois neles se constata as carências de recursos financeiros, físicos e humanos, falta de assistência técnica e mesmo de atenção dos responsáveis pela sua manutenção.

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica, através de pesquisas feitas nas obras de alguns autores que tratam desta temática, tais como Beisiegel (1974), Paiva (2003) e Moura (2004, 2008), dentre outros, e endereços eletrônicos do Ministério de Educação e Cultura – MEC, nos foi possível constatar que a trajetória da alfabetização de adultos no Brasil tem sido constituída através de intensas lutas de interesses, visto que as políticas e ações para a alfabetização dos sujeitos que buscam na idade adulta a escolarização são desprovidas do comprometimento e das ações necessárias para resolver tal questão.

Vale destacar que, segundo Paiva (2003, p. 193-195), as escolas noturnas para adultos já existiam desde o império, período no qual a sociedade brasileira começa a se transformar, em decorrência das novas condições da economia, contando o país com 117 escolas noturnas em 1876. Da República até a revolução de 1930, os responsáveis pelas políticas de alfabetização promoveram inúmeras campanhas com o objetivo de atender às exigências do mercado, que necessitava que os trabalhadores soubessem ler e escrever para que tivessem uma melhor adaptação às tarefas. Para tal, buscava-se instrumentalizar os colonos e índios apenas com os rudimentos de leitura e escrita, para que os colonos pudessem ler o catecismo e, dessa forma, seguir as ordens e instruções da corte; para que os índios pudessem ser catequizados e, mais posteriormente, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as

tarefas exigidas pelo Estado. Nesse sentido, a educação era entendida como um instrumento para civilizar, ordenar a sociedade e promover o progresso da nação brasileira.

Desta forma, de acordo com Paiva (2003, p. 193), somente a partir da revolução de 30, período no qual a sociedade brasileira passava por grandes transformações econômicas, juntamente com o processo de industrialização e concentração populacional nas cidades, e ainda pela abertura do processo político-eleitoral, é que vamos encontrar no Brasil alguns movimentos de alfabetização de adultos de alguma significação, pois se defendia o importante papel da educação para o funcionamento do regime democrático. Além disso, como a indústria estava substituindo gradativamente a lavoura, o mercado passou a demandar trabalhadores que tinham de saber ler e escrever para realizar determinadas tarefas. A partir daí, a problemática da Educação de Adultos ganha algum espaço.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, a indicar pela primeira vez na esfera legal a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Assim, no Artigo 150 da Constituição, temos:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (BRASIL, 1934).

A partir daí, de acordo com Paiva (2003, p. 209), é que se delinearam algumas ações que provocaram a construção do sistema público de educação, abrangendo a escolarização dos jovens e adultos, pois, em decorrência das grandes modificações ocorridas em todos os setores do país, as condições eram propícias para se pensar que a educação teria um importante papel no funcionamento do regime democrático.

Nesse sentido, de acordo com o Programa Educacional de Jovens e Adultos – PROEJA (2002), as primeiras iniciativas sistemáticas para solucionar o problema da alfabetização de adultos no Brasil datam realmente da década de 30, período em que ocorreu a mudança do Brasil predominantemente rural para um país quase totalmente urbano. Com o término da ditadura do Estado Novo, era importante aumentar a produção econômica, bem como os partidos políticos necessitavam aumentar as suas bases eleitorais, e, além disso, havia a necessidade de integrar ao setor urbano um grande contingente de pessoas oriundas do

campo. Outro fator relevante era que, no espírito da “Guerra Fria”, não era conveniente ao Brasil exibir taxas elevadas de população analfabeta. Foi justamente neste período que a educação de jovens e adultos assumiu a dimensão de campanha.

A Constituição de 1937 extinguiu os partidos políticos, dando ao Presidente o controle sobre o Legislativo e o Judiciário. Foi o período no qual o Estado Novo foi instituído em que Vargas governaria por tempo indeterminado. No que se refere à educação, menciona-se a obrigatoriedade do Estado na manutenção e expansão do ensino público. O artigo 128 diz que:

A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (BRASIL, 1937).

Quanto à educação de adultos, esta Constituição não trouxe grandes benefícios, pelo fato de, em seu texto, não ter contemplado e afirmado que a educação é um direito de todos; além disso, o brasileiro analfabeto continuava sem permissão para votar. Assim, um grande contingente de brasileiros ficava excluído de participar da vida política do país.

Na década de 40, segundo Paiva (2003, p. 215), aconteceram várias iniciativas políticas e pedagógicas em prol da alfabetização de adultos que podem ser consideradas significativas, pois havia a constatação da necessidade da educação dos adultos para o funcionamento da democracia brasileira, visto que, ainda de acordo com Paiva (2003, p. 217) os índices alarmantes do Censo de 1940 mostravam que havia cerca de 55% de analfabetos adultos no país.

Em 1945, quando terminava a ditadura de Vargas, o país vivia os momentos áureos da ebulição política da redemocratização, período esse coincidente com o fim da Segunda Guerra Mundial, e a ONU – Organização das Nações Unidas – conclamava os países a trabalharem no sentido de integrar os povos, visando à democracia e à paz.

É nesse cenário que temos mais uma Constituição brasileira, em 1946, intitulada “Constituição Liberal”. No entanto, concordando com Patrício (2008, p. 13), é um título contraditório, já que podemos constatar mais uma vez a centralização política em relação à matéria educacional no artigo 5º, alínea d, ao dizer que “compete à União, as diretrizes e bases da educação nacional”. Dessa forma, trata-se de uma Constituição conservadora e,

portanto, não houve avanços nessa área. Novamente podemos observar a centralização política relacionada à educação.

Vale destacar que, com o fim do Estado Novo e com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, surgem novas exigências educacionais, principalmente com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral – pois, por lei, os analfabetos não podiam votar – e, além disso, preparar mão de obra para o mercado industrial que estava em expansão e necessitava de trabalhadores que soubessem ler e escrever a fim de realizar ações que dependiam dessas habilidades.

Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse certo destaque. Assim, segundo Moura (2004, p. 25), em 1947, além da criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, o Ministério da Educação e Saúde autorizou a organização de um serviço de educação de adultos no departamento nacional de educação, possibilitando o início dos trabalhos e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Nesse contexto, ocorreu também a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas–INEP, incentivando e realizando estudos na área, o aparecimento das primeiras obras específicas para o ensino Supletivo, e, ainda, a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, ainda em 1947, que possibilitou a discussão sobre a qualificação dos professores do Ensino Supletivo, bem como a elaboração do material didático adequado aos adultos e vinculado à vida da comunidade. A realização desse Congresso marca o início das atividades da CEAA.

Com relação à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA, ressaltamos que inicialmente ela era dirigida principalmente para o meio rural, tendo nascido da regulamentação do FNEP e sido lançada em 1947 para atender aos apelos da UNESCO em prol da educação popular, como campanha nacional de massa. De acordo com Paiva (2003, p. 218), o programa teria duas etapas. Numa primeira etapa, uma ação extensiva que ofertava a alfabetização por três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A segunda, seria uma etapa de ação de profundidade, voltada para a capacitação profissional e para o desenvolvimento da comunidade.

De acordo com Paiva (2003, p. 207) havia uma urgência em aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção. Essa campanha atuou no meio rural e no

meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. No meio urbano tinha como objetivo a preparação de mão de obra alfabetizada para atender às demandas do mercado. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul. Desta forma a CEAA tem um fundamento político e econômico, ligado à necessidade de ampliação das bases eleitorais e ao atendimento das necessidades do mercado.

É interessante destacar que a CEAA era considerada uma campanha que promoveria a democratização, pois se pensava que ela poderia atingir as massas e que através dela seria possível tirar das margens da sociedade um grande contingente de pessoas. Isso criou um clima de euforia e entusiasmo no meio político. Nesse cenário, houve um movimento exacerbado no sentido de conseguir voluntários para trabalhar em prol da alfabetização de adultos. Para tal, foram criadas inúmeras salas de aulas em todo o país, propiciando significativo sucesso no lançamento da campanha.

Como nessa época os analfabetos não tinham o direito de votar, existia, do ponto de vista dos políticos e governantes, a necessidade urgente de aumentar o contingente de eleitores, ou seja, alfabetizar o maior número de pessoas, no menor espaço de tempo. Para tal, era muito importante fazer funcionar a CEAA. Por esse ângulo, podemos, então, considerar a CEAA como sendo uma campanha para produzir eleitores.

Outro aspecto digno de nota é que na CEAA, que funcionou contando com o incentivo ao voluntariado, o alfabetizador de adultos podia ser qualquer pessoa, e a exigência era saber ler e escrever e ter um espaço físico próprio. Dessa forma, as aulas não aconteciam apenas nas escolas, mas também em qualquer espaço de que o alfabetizador dispunha. Entretanto, o que se constata é que, com a CEAA, não surgem formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças na concepção das formas de alfabetização de adultos e, mesmo que em termos pedagógicos haja a necessidade de material didático próprio, os conteúdos destinados à alfabetização de crianças continuam sendo utilizados para a alfabetização de adultos, apesar de contrariar a pedagogia. Nessa perspectiva, o adulto analfabeto tinha de se submeter a aprender a ler com alfabetizadores não preparados para tal e a assistir aulas em locais não próprios, e, além disso, tinha de submeter-se a uma metodologia infantil e inadequada.

Há que se ressaltar que, mesmo que a educação de adultos tenha tido um tímido espaço com a CEAA, essa foi uma política temporária, uma campanha que podemos

considerar como assistencialista e que tinha por objetivo resolver o problema do analfabetismo em um curtíssimo espaço de tempo, ou seja, tratar dessa questão tão grave como se fosse uma doença que pudesse ser erradicada rapidamente. Entretanto, a CEEA foi extinta em 1957 sem ter atingido a sua meta; além disso, ela fez surgir um novo contingente de analfabetos funcionais. De acordo com a definição da UNESCO (1978),

é considerado analfabeto funcional a pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como sabe ler e escrever frases simples, efetuar cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ou seja, o analfabeto funcional sabe apenas escrever o próprio nome, mas não consegue extrair o sentido das palavras, nem colocar ideias no papel, por meio da escrita, além de não saber fazer operações matemáticas de níveis um pouco mais elaborados.

Segundo Paiva (2003, p. 222), em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, reunindo profissionais da educação de diversos países, possibilitando a abertura de espaços para discussão e troca de experiências entre os que também estavam desenvolvendo campanhas de educação de adultos. Ainda de acordo com Paiva (2003, p. 223), um dos principais objetivos dos profissionais seria discutir e chegar a conclusões que permitissem elaborar as bases de um sistema de trabalho que poderia ser aplicado à realidade latino-americana em geral. No entanto, os participantes do Seminário, ao fazer uma avaliação, depararam-se com os elevados índices de analfabetismo e também com a inadequação das campanhas realizadas até então. Conforme Paiva (2003, p. 224), havia a consciência de que seriam necessários verdadeiros sistemas de educação de adultos, bem como uma atenção especial a ser dada aos problemas da inadequação e insuficiência do ensino primário. Por outro lado, havia a concordância de que as campanhas de alfabetização não resolveriam o problema. Os participantes do Seminário reconheciam, também, que o problema da educação das massas era de ordem social e não estritamente pedagógica.

Ainda em 1949, ocorreu a I CONFINTEA-Conferência Internacional de Educação de Adulto, promovida pela UNESCO na Dinamarca, na cidade de Elsinore, num contexto de pós-guerra e de significativas tomadas de decisões em busca do restabelecimento da organização social. A Conferência contou com a presença de 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. O Brasil não participou desta primeira edição, mesmo tendo

sediado o Seminário Interamericano no mesmo ano. Na I CONFINTEA, as comissões de delegados recomendaram que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades. Além disto, recomendaram também que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos, desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada no sentido de aproximar os povos e que se levassem em conta as condições de vida das populações, de modo a criar situações de paz e entendimento.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Paiva (2003, p. 225) ressalta que “sua criação é um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural, de grande importância entre nós desde os anos 20”. Era constituída por uma equipe de profissionais de áreas diversas, como educação, medicina, agronomia, veterinária, enfermagem sanitária, economia doméstica e assistência social, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural. Esse conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional.

No que diz respeito à CEAA, o que se constata é que suas atividades ocorreram em clima de muita euforia até o início da década de 50, mas, a partir dessa fase, o entusiasmo começa a declinar. Segundo Paiva (2003, p. 220), em decorrência desse declínio, em 1958 há a convocação para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que constitui um marco histórico para a educação, pois tinha como objetivo fazer uma revisão do que havia sido feito até então e buscar soluções mais adequadas para o problema do analfabetismo.

Vale ressaltar que o II Congresso marca uma nova fase na abordagem da problemática da alfabetização dos adultos no Brasil, pois os Congressistas deveriam rever os objetivos da educação de adultos e fixar suas novas diretrizes. Neste mesmo ano surge também a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo-CNEA. Os organizadores desta campanha compreendiam que a educação de crianças e jovens deveria ter prioridade, já que a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. A CNEA foi extinta em 1963, juntamente com as outras campanhas nacionais de educação de adultos até então existentes.

Nesse II Congresso, Paulo Freire fez uma proposta de uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire valorizava e respeitava o conhecimento popular e o senso comum do trabalhador. Assim, segundo Moura (2004, p. 27), o autor defendia como ponto de partida da prática pedagógica o saber aprendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade. As concepções de Paulo Freire apontam para a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais. Para ele, a alfabetização deve ser um processo pelo qual as pessoas possam adquirir uma profunda compreensão da realidade sócio cultural de suas vidas e de sua capacidade para transformá-la. Segundo Freire, o analfabetismo é uma consequência de questões sócioeconômicas e políticas, isto é, efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária, e não uma consequência de limitações ou incapacidades do sujeito, destacando que para Freire (1981, p. 16) “o analfabeto é o homem a quem foi negado o direito de ler”. Dessa forma, podemos reconhecer com Freire que o analfabetismo é uma questão não só pedagógica, mas, sobretudo, social e política. Nas palavras de Freire (1981, p. 16):

O analfabetismo não é em si um freio original. [...]. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. Em ambos os casos não há eleição.

De acordo com Moura (2004, p. 28), as teses defendidas por Paulo Freire podem ser consideradas um marco na compreensão do processo pedagógico daquela época, pois contrapunham de um lado uma educação neutra, alienante e universalizante, e de outro lado uma proposta de educação pautada no cotidiano político-existencial dos alunos adultos, ou seja, o sujeito passa da condição de objeto para a de sujeito da história. Paulo Freire desenvolveu um método inovador, uma metodologia própria de trabalho, a partir do princípio de que a educação é um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. Destacava e enfatizava a relação dialógica entre educadores e educandos visando a busca contínua e conjunta do conhecimento, na qual afirmava que os sujeitos se educam por meio da problematização das situações concretas de vida, de cada grupo de trabalho, desenvolvendo suas visões críticas e ampliando suas visões de mundo, descobrindo a palavra cheia de vida e da sua experiência, inserida num contexto sócio-histórico-cultural.

Nesse sentido, Freire (1981, p. 41) destaca que:

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos didaticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre os educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos.

Paulo Freire fez uma inversão na lógica existente nas décadas anteriores, ao trabalhar com a concepção de que o adulto analfabeto não era causa do subdesenvolvimento do país, mas sua consequência, ou seja, ele é vítima de uma sociedade injusta e desigual, de um sistema que buscava reproduzir, pela educação, o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país. Utilizava uma metodologia que consistia em trazer a discussão do que é cultura e fazer os sujeitos reconhecerem-se como produtores dela, a partir de suas próprias situações cotidianas, nas quais a alfabetização vem inserir-se como mais um instrumento para a leitura do mundo e não como algo desvinculado da realidade de vida das pessoas.

A grande preocupação de Paulo Freire (1983, p. 12) é “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” Nessa perspectiva, o autor procurou mostrar o papel político que a educação desempenha na construção de uma outra sociedade. De acordo com Freire (1983, p. 34), “a construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares, que são a única forma capaz de operar a mudança”. Para o autor, o comprometimento com a transformação social deve ser a premissa da educação libertadora. E essa libertação não é somente no âmbito individual, mas, principalmente, coletiva, social e política.

Durante o governo populista de João Goulart, Paulo Freire foi coordenador do Plano Nacional de Alfabetização e pôde disseminar suas ideias e colocá-las em prática. Fazendo a ligação indissociável entre alfabetização e prática social, Freire (1981, p. 19) enfatiza que:

Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a esse processo.

Até o ano de 1964, Freire pôde explicitar sua concepção de alfabetização como sendo “[...] um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador [...]

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem no alfabetizando o seu sujeito” (FREIRE, 1981, p. 21). Nesse mesmo período, foi também possível desenvolver o seu método, que tem como ponto de partida a realidade dos sujeitos, como caminho metodológico o diálogo e como ponto de chegada a conscientização e a intervenção no sentido de ser possível transformar a realidade. Segundo Freire (2009, p. 11), sua proposta de alfabetização de adultos tem como princípio básico que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

No entanto, Paulo Freire só formula teoricamente suas reflexões sobre a educação durante seu exílio, em 1964. Deixou para a alfabetização de adultos um referencial prático e uma série de reflexões norteadoras das práticas desenvolvidas pelos grupos progressistas. Somente no final da década de 70 é que suas formulações teóricas chegam ao Brasil e os educadores passam a definir propostas pedagógicas para a alfabetização de adultos de acordo com estes fundamentos teórico-metodológicos.

Segundo Moura (2004, p. 29), a proposta teórico-metodológica de Paulo Freire para a alfabetização de adultos é o único referencial próprio para a área e é também a única formulação no Brasil que define a alfabetização de adultos. No entanto, as ideias e a pedagogia de Paulo Freire, mesmo com toda a dimensão alcançada nos âmbitos nacional e internacional, que perduram até hoje, nunca se tornaram hegemônicas. Até a década de 80, o que predominou foi a definição de alfabetização como uma prática de aquisição do código alfabético ou a definição da UNESCO assumida pelo país durante todo o período da ditadura militar, período no qual houve a proibição da utilização da proposta de Paulo Freire.

Diferentemente das concepções de Paulo Freire, o conceito de alfabetização definido pela UNESCO na década de 60 e mundialmente adotado é considerado como

um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria e do grupo. (BEISIEGEL, 1974, p. 83).

De acordo com Moura (2004, p. 31), esse conceito ampliado de alfabetização é adotado para responder às necessidades do desenvolvimento econômico e à expansão, diversificação e modernização dos meios de produção, que passam a exigir mão de obra mais qualificada. Melhor dizendo, a alfabetização passa a ser utilizada como instrumento fundamental de preparação de trabalhadores para atender às necessidades do desenvolvimento econômico.

Segundo Paiva (2003, p. 250), em 1961, o governo de Jânio Quadros fazia supor uma ênfase especial na meta da educação e que esta estivesse sendo considerada uma área de grande importância. Na prática, no campo da educação dos adultos, esse interesse pode ser constatado pela criação do Movimento de Educação de Base-MEB .

De acordo com o Programa Educacional de Jovens e Adultos (2002), o MEB surgiu como uma iniciativa da Igreja Católica, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março de 1961. O decreto previa que o Governo Federal iria colaborar com a CNBB-Conferência Nacional de Bispos do Brasil no processo de alfabetização de adultos. Essa cooperação se daria por meio de convênios firmados com o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais, que, por sua vez, deveriam repassar os recursos para a CNBB. A alfabetização de adultos seria realizada por meio do MEB, utilizando a rede de emissoras católicas. Para o MEB, uma educação autêntica seria aquela que deixa de ser meramente integradora, para ser criadora, ou seja, seria aquela em que o trabalho educativo deve visar à ação e preparar para a interferência.

A área de atuação do MEB era constituída pelo Estado de Minas Gerais e pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atuando principalmente no interior dessas regiões locais, sobretudo devido ao grande índice de subdesenvolvimento. No entanto, quando o movimento atingiu sua maior amplitude, o MEB já havia ampliado sua ação e atuava em 14 Estados.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização-PNA, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta metodológica de Paulo Freire. No entanto, a preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, foi interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

Vale ressaltar que a década de 60 foi uma das mais marcantes da história brasileira. Foi um período marcado pela violência, lutas de ideais, nas quais toda tentativa de

democratização do país foi abafada pelo golpe militar em 1964, fazendo retroceder todo o trabalho que estava sendo realizado no Brasil, principalmente em relação à educação de adultos, pois interrompe a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização.

Nesse contexto, o governo militar de 1964 demonstrava sentir terror aos programas de educação das massas, e, portanto, acabou com todos os programas, campanhas e movimentos de alfabetização que se haviam multiplicado entre 1961 e 1964 e que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular, pois eram considerados subversivos e vistos como uma grave ameaça à ordem. Alguns dos participantes destes movimentos foram perseguidos e exilados, dentre eles Paulo Freire, que permaneceu fora do país até o fim da ditadura. Poucos foram os programas que sobreviveram.

Entre os grandes movimentos, por causa de seu vínculo com a CNBB, apenas o MEB sobreviveu, porém levado a redefinir seus princípios, sua metodologia e seu material didático, a fim de poder desenvolver suas ações.

Durante o ano de 1964, as atividades do MEB entraram em declínio, ocorrendo o fechamento ou a paralisação momentânea das atividades de muitas escolas radiofônicas do MEB, quando o número de escolas radiofônicas diminuiu de 6.218 para 4.554. O movimento passou por um período de modificações na sua orientação e posteriormente voltou a receber apoio oficial. O material didático “Viver é lutar” foi substituído pelo “Mutirão”, passando o MEB da ênfase sobre a conscientização para a ajuda mútua. No entanto, alguns grupos ligados à ala progressista da Igreja e que conseguiram resistir e sobreviver às perseguições trabalhavam na alfabetização desenvolvendo, disfarçadamente, a concepção e a metodologia proposta por Paulo Freire (PROEJA-PROGRAMA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS, 2002).

Em 1967, o governo militar formula a nova Constituição do país, como uma de suas primeiras medidas. A Constituição de 1967 dará prioridade e terá como ponto fundamental a centralização e autoridade no campo político, e, por outro lado, um sentido liberal e privatizante no campo econômico. Ela não difere das Constituições anteriores e não altera grande parte dos artigos instituídos na Constituição de 1946. A novidade refere-se à intervenção dos Estados nos municípios nas questões de ordem educacional, ou seja, propõe a intervenção estadual quando, segundo o artigo 15, letra f, “não tiver havido aplicado, no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal”.

(BRASIL, Constituição, 1967). Mais uma vez a educação aparece como matéria exclusiva da União.

Ainda nesse período, só dispunham de permissão para vigorar os programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Entretanto, a existência do analfabetismo continuava a desafiar os governantes, que desejavam tornar o país uma “potência”. Nessa perspectiva, muitos programas foram criados e o governo militar decidiu expandir a Cruzada ABC-Ação Básica Cristã, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Teoricamente o MOBRAL tinha como meta erradicar o analfabetismo, mas, na prática, seu principal e real objetivo era preparar mão de obra necessária aos interesses capitalistas do Estado. Vale lembrar que os militares tinham todo o controle do que seria ensinado aos alunos. Suas ações de alfabetização começaram a ter ênfase no fim de 1970, quando seus projetos foram iniciados em grande escala.

A respeito do Mobral, Paiva (2003, p. 403-404) destaca:

Nascido do autoritarismo, o Mobral começa a morrer tão logo se inicia a liberação do regime, em que pesem as diversas tentativas feitas para sobreviver e que eram na verdade indícios de sua fraqueza. Com ele está sendo sepultada toda e qualquer esperança dos defensores do regime autoritário de pretender ter conduzido adequadamente a política educacional do país na década de 70 e metade de 80.

Nesse contexto político é que se estabelece mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 11 de agosto de 1971. Dentre as suas principais determinações cria-se a extensão da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, unificando o ensino primário e o ensino ginásial, passando a denominar-se ensino de 1º grau. Quanto ao 2º grau, a LDB/71 estabeleceu a profissionalização compulsória, no intuito de formar mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho em significativa expansão e também com o objetivo de represar a demanda para a universidade.

De acordo com Vieira (2004, p. 40), o Sistema de Ensino Supletivo, implantado em 1971, foi considerado um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil, pois a educação de adultos adquiriu, pela primeira vez na sua história, um estatuto legal, com a Lei nº 5.692/71, que dedicou um capítulo ao Ensino Supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia que o supletivo teria como função suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tivessem conseguido ou concluído na idade própria. A partir

daí, os exames supletivos passaram a ser organizados de forma centralizada pelos governos estaduais e regulamentados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Ainda de acordo com Vieira (2004, p. 40), foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País com o objetivo de escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, para satisfazer às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior. Contudo, os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois, além de alguns problemas na sua metodologia, dentre eles a frequência não obrigatória, eles não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. A LDB 5692/71 concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para criarem as normas com o tipo de oferta de cursos supletivos nos seus Estados. No entanto, essa autonomia gerou grande heterogeneidade nas modalidades implantadas nas unidades da federação.

Em 1975, para implementar a legislação e tentar solucionar a questão da heterogeneidade, a Secretaria Estadual da Educação criou o Departamento de Ensino Supletivo - DESU, tendo em vista a crescente importância que essa modalidade de ensino vinha assumindo no país. Vale destacar que a iniciativa privada também consegue autorização para ofertar a preparação para os exames supletivos, porém esse setor não tinha autonomia de certificar os alunos.

No decorrer da história, o que podemos constatar durante a ditadura militar e até meados de 1980, em concordância com Moura (2004, p. 31), é que “a alfabetização passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para servir aos interesses do desenvolvimento econômico”.

No início da década de 80, a sociedade brasileira passou por importantes transformações sociopolíticas após o fim dos governos militares e, principalmente, com a retomada do processo de democratização. Com a abertura política, constata-se que as associações de moradores, sindicatos e comunidades religiosas passam a desenvolver ações visando à alfabetização de adultos.

Em 1985, após a redemocratização do país, o MOBRAL não apresentou condições políticas para sua sobrevivência, sendo extinto e substituído pela Fundação Educar, que também foi extinta em 1990. O MOBRAL era um projeto que tinha como meta acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, mas, após esse período, o Censo divulgado pelo IBGE mostrou que a meta não havia sido atingida, ao registrar o índice de 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. Os recursos aplicados no MOBRAL vinham do percentual da Loteria Esportiva e, sobretudo, das deduções do Imposto de Renda. Mas o investimento não rendeu os efeitos esperados, já que no fim de sua existência estava se gastando um valor muito alto para a educação de um aluno, tornando-se ineficiente e caro. Assim, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR pelo Decreto no. 91.980, de 25 de novembro de 1985, mas o seu estatuto só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, em que todos os bens do MOBRAL foram transferidos para a EDUCAR. A Fundação EDUCAR tinha como objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.

Diferentemente do MOBRAL, a Fundação EDUCAR estava dentro das competências do MEC, promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas, além de ter como especialidade a educação básica. A Fundação EDUCAR passava os recursos financeiros para as prefeituras municipais executarem seus programas educacionais.

Dessa forma, podemos dizer que a educação das massas continua sendo considerada um instrumento para servir os fins político-ideológicos, como meio de sedimentação do poder político e das estruturas sócioeconômicas vigentes no país.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira durante o governo de José Sarney, que contém, na forma da lei, significativos avanços para a EJA. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os jovens e adultos que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Assim, essa Constituição comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos os brasileiros. Um ponto que vale destacar nesta Constituição é a aparente descentralização no artigo 211, dispondo que a União, Estados e Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Fica claro, também, que a

obrigação do município será a de atender ao ensino fundamental e à creche. Porém, não explicita como seria o atendimento da Educação de jovens e adultos.

Paradoxalmente, as políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Em decorrência da reforma do Estado e das restrições ao gasto público, impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 90 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. A educação de jovens e adultos analfabetos não foi priorizada pelas políticas educativas da época.

Nesse sentido, na década de 90, segundo Moura (2004, p. 35), a educação de jovens e adultos passou a ser considerada como um empreendimento muito dispendioso que não traz retorno para o sistema produtivo. Isso ocorre nas políticas e ações em nível do governo federal, à luz do pensamento neoliberal, que impõe uma política de redução dos gastos públicos, de privatização e enxugamento da máquina estatal. Para os governantes, a prioridade passa a ser a educação de crianças e adolescentes de 7 até 14 anos, pois se considera que os adultos analfabetos não terão mais condições de aprender a tempo de ficarem qualificados para a produção. Consequentemente, muitas das iniciativas neste sentido foram desativadas pelo governo federal.

Nessa direção, o governo de Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação EDUCAR em março de 1990, não criando nenhuma outra instância para continuar exercendo e assumindo suas funções. Esse é um fato que aponta para o descaso e a indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional. Podemos constatar, então, que o Governo não cumpre o seu papel de articulador e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

A partir daí, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser responsabilidade dos governos municipais ou desenvolvida através de organizações não governamentais e movimentos sociais. Com a extinção da Fundação EDUCAR, a maior parte das atividades da EJA, no âmbito governamental, ficou praticamente suspensa e inativa, dada a precariedade de recursos, de incentivos e, mesmo, de apoio técnico.

Uma das poucas ações do governo Collor foi o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-PNAC, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, no final de

1990, que tinha como meta reduzir o índice de analfabetismo em 70% num período de cinco anos. Contrariando essa meta, o programa não durou nem um ano.

Diante dessa situação, mais uma vez os organismos internacionais intervêm junto ao poder público para impedir o crescimento dos níveis de analfabetismo dos jovens e adultos, tendo em vista que a qualificação da mão de obra é fundamental para o capital. Portanto, torna-se imperativo o investimento na educação de todos para garantir mão de obra qualificada e também clientes para comprar a produção globalizada.

De acordo com Moura (2004, p. 36), diante da pressão internacional, o governo federal assume a articulação, a coordenação e o fomento de algumas ações alfabetizadoras, passando para os governos municipais a responsabilidade da oferta sistemática das ações de alfabetização, deixando que as propostas pedagógicas fiquem a critério dos grupos coordenadores das ações.

No sentido contrário desse descaso por parte das políticas do governo brasileiro com relação à educação de jovens e adultos, em 1990, ano Internacional da Alfabetização, foi realizada a Conferência Mundial de Educação, em Jontien, na Tailândia, que tinha como finalidade dar importância à educação, principalmente a básica e definir quais os principais problemas a ser enfrentados para que todos tenham acesso à educação.

Essa Conferência e, posteriormente, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, foram eventos internacionais muito significativos e valiosos, pois reafirmaram o direito de todos à educação. A alfabetização de jovens e adultos foi destacada como estratégia para combater a exclusão e a desigualdade social, bem como para garantir os direitos humanos, a valorização da diversidade cultural, da solidariedade entre os povos e a não discriminação. Desse modo, a alfabetização é entendida como instrumento singularmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação e para a participação na própria cultura e na cultura mundial. No entanto, essa concepção continua a não fazer parte de muitos dos programas e práticas de alfabetização de adultos implementados em nosso país.

No governo de Itamar Franco (1992 – 1994) as formulações em relação ao Plano Decenal de Educação apontavam para a necessidade de examinar as diretrizes de uma política educacional para jovens e adultos. No entanto, esse plano foi formulado mais em

conformidade com o objetivo de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento junto ao Banco Mundial para a educação e praticamente não saiu do papel. Nesse sentido, constata-se que nesta gestão concretizou-se, mais uma vez, a falta de comprometimento da União em relação à prática educacional.

Em 1995 toma posse o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); seu governo é marcado pela continuidade do projeto neoliberal e pelo caráter *de descontinuidade* na política educacional brasileira.

Em 1996 foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96. Seu projeto original tramitou no Congresso Nacional durante oito anos e foi o resultado de reflexão, discussão e negociação de diversificados setores da sociedade, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Entretanto, esse projeto foi substituído por outro de orientação neoliberal, descartando todo o trabalho democrático e coletivamente construído anteriormente.

Assim, a LDB 9.394/96 reflete os interesses do Poder Executivo e dos organismos internacionais e mostra seu caráter excludente ao escolher o ensino fundamental de crianças e adolescentes dos sete aos 14 anos como destinatário da maior parte dos recursos financeiros. O Poder Executivo vetou os recursos do FUNDEF para as demais modalidades da educação, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos-EJA, o que revelou o desinteresse desse governo por uma das modalidades de ensino essenciais, num país em que parte significativa da população não teve acesso à educação básica na idade própria. A Educação de Jovens e Adultos – EJA foi colocada à margem do processo educativo.

Com os poucos recursos que são destinados para a educação, a saída que tem sido apontada é a de recursos adicionais advindos do setor privado, através das parcerias com empresas privadas ou do trabalho voluntário de pais. Nota-se que a política para o financiamento da educação nos anos FHC parte do princípio de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, necessitando apenas otimizar a sua utilização, através de melhores investimentos e de uma maior participação da sociedade, eximindo-se o governo de assumir a responsabilidade no que se refere à educação.

Esse cenário possibilita evidenciar o quanto a Nova LDB refletiu as políticas de orientação neoliberal adotadas pelo Estado brasileiro, que promoveu medidas de retração de

investimentos em setores sociais, dentre os quais o setor de educação, sob a justificativa de que havia necessidade de contenção de gastos nas contas públicas.

Com a nova LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos. Além disso, com a redução da idade para a prestação dos exames, passou a ser um incentivo para os jovens abandonarem as classes regulares de ensino.

Nessa perspectiva, com a promulgação da Lei nº 9394/96, e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996, percebe-se que toda a mobilização anteriormente ocorrida no país para a elaboração da LDB, bem como os encontros estaduais, regionais e nacional realizados para fazer um levantamento da realidade EJA e propostas de avanço para este foram simplesmente desconsideradas e descartadas.

Dessa forma, desde 1997 o governo federal apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária, que se tornou uma organização não governamental em 1999, e seu Programa de Alfabetização Solidária – PAS é realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atuando em vários municípios, principalmente no Norte e Nordeste, áreas com maiores índices de analfabetismo.

Há que se destacar, porém, que a proposta do PAS não foi colocada em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal em 1996. Sem terem conhecimento prévio, os seus delegados foram surpreendidos com tal lançamento e ao solicitarem esclarecimentos, os representantes do MEC se limitaram a definir o programa como uma iniciativa da primeira-dama, Ruth Cardoso, que também seria sua coordenadora, juntamente com o Programa Comunidade Solidária.

O PAS introduziu as parcerias formadas entre os poderes público federal e municipal, Instituições de Ensino Superior-IES, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação-MEC. Às IES caberia selecionar e classificar os alfabetizadores e avaliar o processo de alfabetização. A metodologia de alfabetização é decidida pela IES. Os municípios, igrejas, algumas empresas, associações, entre outros, cedem os espaços que se transformarão em salas para as aulas e mobilizam os alunos. O PAS é dividido em módulos que duram seis meses. O primeiro mês do módulo é utilizado para a preparação dos alfabetizadores; esse processo de capacitação pode ser menor, dependendo de cada IES. Após a formação dos alfabetizadores, estes começam o processo de alfabetização. Cada

alfabetizador fica encarregado de uma turma, que pode ter um mínimo de 12 a 15 alunos e no máximo 25 alunos. As empresas parceiras são responsáveis pelo apoio financeiro necessário para o pagamento das bolsas dos alfabetizadores, coordenadores, bem como pela alimentação dos alunos. O MEC se responsabiliza pelo fornecimento e reprodução do material didático e de apoio e pela seleção do coordenador do município. O Programa Comunidade Solidária coordena e articula as ações do PAS. Algumas das IES do Centro-Oeste e do Sudeste, além de trabalharem no próprio estado e/ou município, atuam também nos municípios do Norte e do Nordeste (PROEJA-PROGRAMA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS, 2002).

Essa é a realidade do funcionamento do PAS do Estado de Alagoas, e o que se constata é que a preparação dos alfabetizadores não é feita pela IES local, mas sim por IES do Estado de São Paulo, utilizando a metodologia lá empregada. E, para piorar o quadro, a cada seis meses é feita nova seleção de novos alfabetizadores, ou seja, os que anteriormente foram aprovados e preparados, através de cursos de capacitação de pessoal para exercer a função, são dispensados e o processo é novamente iniciado pela IES-SP, com mais uma seleção e mais programas de treinamento para os recém-aprovados. Isto é uma amostra de como o dinheiro público vem sendo empregado no Programa de Alfabetização Solidária-PAS.

Durante o segundo semestre de 2002 o PAS passou a se chamar AlfaSol e tornou-se uma Organização Não Governamental-ONG. O AlfaSol continua exercendo as mesmas funções, ou seja, atuando na alfabetização de jovens e adultos.

Em 2003, a posse do novo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, gerou expectativas na sociedade civil em relação à possibilidade de as políticas sociais receberem prioridade, dentre elas a definição de programas para a questão do analfabetismo. Em seus discursos oficiais, o Presidente coloca a educação de adultos como um “desafio nacional” e como prioridade na agenda política de sua gestão. No entanto, o que se percebe é a continuidade dos programas de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso de Melo, pois a essência desses programas não difere dos governos anteriores e continuam atrelados à lógica do neoliberalismo.

O MEC, através de sua assessoria de comunicação, anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para organizar e coordenar o programa, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo-SEEA, com

a meta de erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo do Presidente Lula.

Para cumprir essa meta, a SEEA lançou em janeiro de 2003 o Programa Brasil Alfabetizado. O objetivo do programa não é só a alfabetização, mas também a inclusão social de pessoas analfabetas. O programa conta financeiramente com a participação do governo, através do MEC, órgãos públicos estaduais e municipais, empresas, IES, ONGs, associações e outras organizações da sociedade civil ditas sem fins lucrativos e que desenvolvam ações de alfabetização. O método de alfabetização é similar ao do AlfaSol, com algumas poucas diferenças básicas apontadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Métodos de alfabetização de adultos

	AlfaSol	Brasil Alfabetizado
Tempo de duração do processo de alfabetização	6 meses	8 meses
Bolsa do Alfabetizador: auxílio que o alfabetizador recebe pelas aulas	Valor fixo: R\$ 120,00	Valor fixo + alfabetizando: R\$ 120,00 + R\$ 7,00
Merenda escolar: auxílio que o município recebe para a alimentação dos alfabetizandos	Oferece merenda para os alfabetizandos	Não oferece merenda para os alfabetizandos
Coordenador Municipal: pessoa responsável pela prestação de contas ao programa	O coordenador é contratado pela IES	O coordenador é contratado pelo município, mas não possui vínculo
Alfabetizador apoio pedagógico: auxilia os alfabetizadores nas propostas pedagógicas	O Alfabetizador apoio pedagógico é contratado pela IES	Não há Alfabetizador apoio pedagógico

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2004).

Esse quadro possibilita-nos constatar que tanto as políticas de alfabetização de adultos quanto as campanhas que foram feitas no governo Lula seguiram a mesma lógica de seu antecessor FHC, ou seja, há uma continuidade. É a mesma posição sujeito dos dois governos.

Dessa forma, de acordo com Moura (2004, p. 32-34), nos últimos quarenta anos a alfabetização de adultos pode ser identificada com um confronto de ideias entre duas formulações. Por um lado a de Paulo Freire, que é a única concepção organicamente voltada para alfabetização de adultos, e, por outro lado, a forma tradicional, que considera a

alfabetização como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler). Os educadores que trabalham com essas práticas têm uma imagem distorcida do adulto analfabeto, considerando-o pobre nos campos cognitivo, cultural, linguístico e social. Por outro lado, os alfabetizadores terminam sendo considerados da mesma forma que os alunos, ou seja, eles são considerados profissionais de cultura e inteligência inferior, o que pode ser constatado pelos seus baixos salários e pelas péssimas condições de trabalho.

Considerando essa breve retrospectiva histórica sobre a alfabetização de adultos no Brasil, podemos dizer que o posicionamento dos diversos educadores aqui citados aponta para direções opostas ao que se percebe nas campanhas publicitárias do MEC.

A partir dessa compreensão, podemos constatar, concordando com Paiva (2003) e Moura (2004), que mais de um século após a instalação do sistema formal de educação no Brasil, continua-se carente de decisões políticas sérias e comprometidas com a completa escolarização de todos os cidadãos. O que o governo federal vem fazendo são campanhas de curto prazo, através de atividades desenvolvidas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, envolvendo os vários segmentos da sociedade, bem como parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa de alfabetizar a “baixo custo” e num curto período de tempo. Desta forma, a responsabilidade da alfabetização de adultos está a cargo dos governos locais e da sociedade civil.

Das principais ações desenvolvidas pelo MEC, destacam-se as campanhas que são veiculadas pela mídia, denominadas campanhas institucionais. Essas assumem uma forma sutil de impor o pensamento da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Fala-se da alfabetização de adultos apropriando-se de discursos na perspectiva do trabalhador, ressignificando-os na perspectiva da classe dominante. Dentre essas campanhas, temos a “Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil”, objeto de análise desta pesquisa.

Nessa trajetória por que tem passado e dado o elevado número de experiências desenvolvidas, é possível perceber claramente que o problema do analfabetismo tem sido uma questão problemática de vários governos e que cada um cria seus próprios programas sem conseguir êxito nas suas propostas. Isto aponta para uma característica comum a todos os programas, ou seja, eles não levam em consideração as diferentes realidades dos alunos e,

além disso, destinam escassos recursos financeiros para solucionar este problema tão antigo e complexo. Parece ser uma falha estrutural; assim, os programas já nascem para não dar certo.

Neste capítulo procuramos fazer uma retrospectiva histórica da alfabetização de adultos no Brasil, percorrendo as políticas e ações do governo em torno desta questão. No próximo, abordaremos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD), destacando algumas das principais categorias de análise utilizadas nesta tese, pois é a partir dessa base teórica que desenvolveremos a análise de nosso objeto.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA, IDEOLOGIA E DISCURSO

2.1 Língua

Para analisar a propaganda do programa Brasil Alfabetizado, adotamos como referencial teórico e metodológico as orientações da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, que estabelece uma relação indissociável entre língua, história e ideologia, possibilitando uma compreensão da dimensão histórico-social do discurso. Outros autores (como Claudine Haroche, Paul Henry, Régine Robin, dentre outros) trabalharam com a AD, mas não na perspectiva do materialismo histórico. Pêcheux foi quem a introduziu nessa perspectiva na França.

Para a AD a língua é o lugar a partir do qual os efeitos de sentido poderão acontecer. É, pois, no discurso, mediado pela linguagem, que se materializa a ideologia. Vamos, a seguir, discorrer brevemente acerca da concepção de língua.

De acordo com Pêcheux (1997, p.90-93), a língua tem a sua materialidade discursiva, ou seja, a tomada de um enunciado pressupõe a consideração das condições de produção do discurso. Para o autor (1997, p.91), “o sistema da língua é o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para o que dispõe de um conhecimento dado e para o que não dispõe”, entretanto o discurso não é o mesmo para esses diferentes personagens. Nesse sentido, a língua funciona ideologicamente e o discurso tem condicionantes linguísticos e determinações históricas. Para Pêcheux (1990, p.53), a língua não é transparente, é sujeita a equívocos. O autor considera que conceber a língua como instrumento de comunicação é muito restrita, porque acredita que a língua está em constante relação com a ideologia e com a história.

Foram vários os teóricos que contribuíram significativamente para os estudos da Linguística, mas há que se destacar as valiosas contribuições de Saussure (1950 e Bakhtin (1992, 2003, 2004). Faremos o resgate nas formas de conceber a língua por estes autores. Pretendemos destacar alguns pontos de aproximação e de afastamento entre ambos. Iniciamos por Saussure, considerado o fundador do estruturalismo linguístico, uma vez que a Linguística Estruturalista e Descritiva tem início do século XX, quando Ferdinand de Saussure (1857-

1913) teve suas aulas de linguística geral publicadas postumamente por seus alunos, sob o título Curso de Linguística Geral.

Os estudos da Linguagem feitos por Ferdinand de Saussure foram de fundamental importância para a Linguística, pois, antes dele, os estudos da linguagem eram tão só gramaticais ou históricos. A Linguística não tinha objeto de estudo definido, nem um tratamento metodológico adequado. Portanto, era impossível obter reconhecimento científico, pois, para tal, seria imprescindível uma terminologia adequada, objetiva e de alcance universal.

Só a partir do século XIX é que a Linguística adquiriu o *status* de ciência, quando Saussure determina e elege a língua como objeto de estudo da Linguística, pois, para ele, só a língua parece suscetível de uma definição autônoma. Saussure (1995, p. 17) define a língua como “um todo por si e um princípio de classificação”. Ela é um fato social, pois é um sistema que resulta de uma convenção e fica à disposição de um grupo social. Destaca que a língua é regular, homogênea, sincrônica, sistema de signo.

Saussure marcaria o fim dos estudos diacrônicos, por meio dos tempos, e daria início aos estudos sincrônicos, com o aparecimento do estruturalismo clássico da linguagem, seguidos pela Escola de Genebra, pela Escola de Moscou e pela Escola Fonológica de Praga, de 1900 até, aproximadamente, 1925.

O mestre de Genebra, como ficou conhecido, inova os estudos linguísticos a partir da sua teoria do signo linguístico, entendido como sendo a união de um significado (conceito) com um significante (imagem acústica). Esta imagem acústica não é o som material, mas a impressão psíquica desse som. Foi a Linguística de Saussure (1995, p. 85-89) que trouxe a noção do signo linguístico, de seu valor e sua característica de mutabilidade e imutabilidade.

Em sua teoria, Saussure (1995, p. 81) destaca dois princípios do signo linguístico. A “arbitrariedade do signo” é o primeiro princípio, segundo o qual o laço que une o significante ao significado é arbitrário. Assim, pode-se dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário, em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. Por isto, Saussure (1995) afirma que todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa, em princípio, num hábito coletivo, ou seja, na convenção.

Para o autor (1995, p. 84), o segundo princípio é o “caráter linear do significante”, isto é, os significantes (imagens acústicas) dispõem apenas da linha do tempo. Seus elementos se apresentam um após o outro. Só se pode emitir um fonema de cada vez, linearmente. No entanto, somente a parte material do signo – o significante – é linear. Isto não ocorre com o significado (conceito), pois este não é sucessivo, mas como uma tela em que todos os elementos aparecem para formá-la.

Apesar de ter privilegiado a língua em detrimento da fala, Saussure (1995, p. 27) considera a importância da fala e insiste sempre na interdependência da língua e da fala. Afirma que esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente, inclusive ressalta que o fato de fala vem sempre antes e que é ela que faz evoluir a língua. Entretanto, Saussure elege somente a língua como objeto de estudo, por considerar que ela é imutável e por ter uma regularidade possível de ser pesquisada.

Assim, para Saussure (1995, p. 17-23), a língua é um sistema de signos, abstrata, homogênea, social, supraindividual e com uma estrutura acabada, imutável. Saussure (1995, p. 31), ao dar reconhecimento à ordem própria da língua (“a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria”), a um só tempo fundou a Linguística, excluiu o falante e tirou o sujeito da posição de origem, tornando-o assujeitado à língua.

É importante ressaltar o alcance e a fecundidade dos estudos de Saussure para a Linguística, pois foi ele quem conseguiu transformá-la em ciência, definindo a língua como seu objeto de estudo e dando-lhe um tratamento metodológico adequado.

A partir de Saussure, vários teóricos desenvolveram estudos sobre a linguagem – uns concordando com ele, ampliando a perspectiva por ele desenvolvida, e outros dele discordando. Não vamos aqui falar de todos esses teóricos. Abordaremos apenas uma outra perspectiva teórica, do pesquisador Bakhtin, que, não desconhecendo a contribuição de Saussure, com ele estabelece um diálogo, em perspectiva oposta, apresentando também grandes contribuições para os estudos da linguagem.

O russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) publicou várias obras, mas por questões pessoais e/ou políticas várias foram supostamente publicadas com o nome de amigos e discípulos, dentre eles Voloshinov, Kanaev e Medvedev, intelectuais que faziam parte do Círculo de Bakhtin. Alguns estudiosos têm discutido sobre sua obra *Marxismo e filosofia da*

linguagem, que uns afirmam ser de Bakhtin, outros de Volosnhinov e ainda outros acreditam que a obra possa ser resultado da colaboração entre os dois autores. Não é nosso objetivo aprofundar essa discussão, porém, dada a existência do Círculo de Bakhtin, preferimos a ideia de que os textos são resultado do trabalho e da colaboração dos autores.

Marxismo e filosofia da linguagem, assinado por V. Voloshinov e publicado em 1929, permaneceu desconhecido até 1970. Nessa obra, de acordo com Zandwais (2009, p. 107), foram elaborados alguns conceitos que podem ser considerados como “fundamentais para o materialismo histórico e dialético, enfim, para a filosofia da práxis. [...] concepções como a de linguagem, de ideologia e de subjetividade, que adquirem uma importância ímpar para o desenvolvimento dos estudos marxistas”.

Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004) apresentam nessa obra uma abordagem teórica que critica e contraria duas orientações do pensamento filosófico-linguístico daquela época: o subjetivismo idealista e também o objetivismo abstrato, que tem em Ferdinand de Saussure a sua mais brilhante expressão.

Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 124), assim como Saussure (1995), afirmam que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Porém, enquanto Saussure (1995, p. 17) considera a língua um fato social, porque resulta de uma convenção coletiva e é um sistema que fica à disposição de um grupo social, sistema estável, imutável, homogêneo, para Bakhtin ([1929]/2004, p. 127), diferentemente de Saussure, a língua é um fato social por ser expressão das relações sociais.

Saussure (1995, p. 28) separa a língua (*langue*) da fala (*parole*), considerando a língua como social e essencial; para ele, a fala é individual e acessório. Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 109) valorizam a fala, a enunciação e afirmam que “a enunciação é de natureza social” e não individual.

Saussure toma somente a língua como objeto de estudo. O autor (SAUSSURE, 1995, p. 17) considera que a língua tem uma regularidade e é um produto acabado que o indivíduo registra passivamente. Ela é um todo em si mesma e um princípio de classificação. Para Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 127), no entanto, a língua é expressão das relações sociais, a língua é heterogênea, suscetível a mudanças, falhas, deslizos, ressaltando que a língua “vive e evolui na interação social”. Os autores valorizam justamente a fala, a

enunciação, afirmando sua natureza social. Para Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 123), “a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua”.

Para uma melhor visibilidade desse antagonismo teórico, Bakhtin/Voloshinov tomaram como referência os conceitos que cada abordagem trazia em face dos estudos de linguagem. Segundo esses autores (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929]/ 2004, p. 72-79), para o subjetivismo idealista a fala constituía seu objeto de estudo, compreendida como criação individual, e as leis da Linguística são as da psicologia individual. Já na perspectiva do objetivismo abstrato o objeto de estudo é a língua como um sistema estável e imutável, e as leis são as leis linguísticas específicas.

Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004) partem dessas duas orientações e estabelecem uma nova abordagem para o estudo da linguagem, na qual é determinante o enfoque sócio-histórico e ideológico.

Outro ponto de contradição entre os dois autores é em relação ao conteúdo ideológico da língua. Saussure (1995, p. 117-118) separa a língua de seu conteúdo ideológico e diz que as criações linguísticas nada têm a ver com valores ideológicos. Para ele, o centro organizador da língua é o sistema linguístico. Em oposição a Saussure (1995, p. 96); Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004) afirmam que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico, ou relativo à vida”. Ou seja, ela é determinada pela ideologia, vive e evolui na interação social, à medida que a sociedade evolui.

Para Saussure (1995, p. 78-84), no estudo da língua o abstrato prevalece sobre o concreto. Defende a ideia de que as leis da língua são as leis linguísticas específicas. Já para Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 103), o concreto prevalece sobre o abstrato e as leis da evolução linguística são as leis sociológicas.

Os dois autores discordam também quando se trata da concepção de signo. Enquanto para Saussure o signo se constitui pela junção indissolúvel entre significante e significado, e o que interessa é a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, para Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 127) o signo “reflete e refrata os embates ideológicos que são feitos através dele”. Para esses autores (BAKHTIN/VOLOSHINOV, [1929]/2004, p.

123), todo signo é ideológico, pois a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. O sujeito é constituído pela palavra, que é sempre ideológica. Para eles, só existe língua se houver interação social. O diálogo é constitutivo da linguagem e não se limita apenas à comunicação entre pessoas colocadas face a face, mas abrange todo o processo de comunicação verbal. O discurso é pensado como um espaço marcado pela heterogeneidade de “diversas vozes”, vindas de outros discursos. Ou seja, os indivíduos socialmente organizados interagem e produzem a enunciação sempre a partir do social e do ideológico que englobam os interlocutores.

Existem algumas discordâncias entre Saussure e Bakhtin, mas é incontestável a relevância de ambos para os estudos da Linguística. Eles foram de suma importância para as ciências humanas na época em que viveram e sua relevância persiste nos dias atuais.

2.2 Ideologia

A ideologia pode ser identificada, sobretudo, pelo funcionamento da linguagem, que é o lugar onde se dá a sua materialidade. Faremos, a seguir, algumas considerações a respeito da concepção de Ideologia, por ser um conceito fundamental para a AD e porque assumimos que todo discurso é ideológico. São muitos os teóricos que tratam, sob perspectivas diferentes, a questão da ideologia. Não temos a pretensão de discutir todas as controvérsias em torno do tema. Trabalharemos apenas com alguns autores cujas concepções consideramos relevantes para o nosso estudo.

O termo ideologia aparece pela primeira vez na França, após a Revolução Francesa, e foi criado por Antoine Destutt de Tracy em 1801, em seu livro *Eléments d'Ideologie* (Elementos de Ideologia), para indicar uma disciplina filosófica que devia constituir o fundamento de todas as ciências. Em seu sentido etimológico ideologia significa “a ciência das ideias”. Para Tracy a ideologia indaga a origem das ideias e das leis segundo as quais elas se formam (VAISMAN, 1989, p.401). Tracy pretendia criar uma ciência da gênese das ideias que teria como função analisar a atividade do pensar e das faculdades sensíveis, responsáveis pela formação da vontade, da razão, da percepção e da memória.

Para Vaisman (1989, p. 401), apesar de alguns teóricos terem abordado o termo ideologia sob o prisma de uma fundamentação ontológica, a grande maioria dos estudos acerca desse tema é remetida ao campo gnoseológico, pois, nessa perspectiva, é considerada

uma disciplina que proporcionaria a base para a edificação das ciências, já que, através dela, seria possível evitar as falsas ideias. Assim, o tratamento da ideologia está vinculado à questão do conhecimento.

Ainda de acordo com Vaisman (1989, p. 402), Althusser é o teórico que radicaliza o critério gnoseológico na determinação do que é a ideologia, pois, para Althusser (1987, p. 85), ideológico é todo enunciado que, em termos epistemológicos, se configura de modo oposto àquele que seria a função de conhecimento. Dessa forma, haveria uma descontinuidade drástica, designada por Cachelard pelo termo “corte epistemológico”.

Em sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, Althusser (1987) afirma que a reprodução da força de trabalho revela a reprodução de sua qualificação e também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante. Nas palavras de Althusser (1987, p. 59):

a reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine quae non*, não somente a reprodução de sua “qualificação” mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica.

A partir daí, Althusser (1987, p. 85) formula três teses, sendo a primeira “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. É importante salientar que a expressão imaginária é usada como um conjunto de imagens, isto é, formas simbólicas que os homens criam para representar sua relação com a realidade concreta. Essa tese trata do objeto que é “representado” sob a forma imaginária da ideologia. Assim, se para o senso comum, a ideologia religiosa, a ideologia moral, a ideologia política e tantas outras ideologias são “concepções de mundo”, Althusser se contrapõe a essa ideia do senso comum e afirma que essas “concepções de mundo” são em grande parte imaginárias, que não correspondem à realidade, ou seja, elas constituem uma ilusão. Althusser (1987, p. 88) afirma ainda que

toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem.

Na segunda tese, Althusser (1987, p. 88) afirma que “A ideologia tem uma existência material”. Assim, as representações imaginárias não têm uma existência espiritual, mas sim uma existência material que se concretiza nos aparelhos do Estado (religioso, jurídico, político, moral, estética, familiar, etc.) que prescrevem práticas que passam a existir nos atos do sujeito. Althusser (1987, p. 90) acrescenta:

um indivíduo crê em Deus, ou no Dever, ou na Justiça, etc. Essa crença provém [...] das idéias do dito indivíduo enquanto sujeito possuidor de uma consciência na qual estão as idéias de sua crença. A partir disso, isto é, a partir do dispositivo ‘conceitual’ perfeitamente ideológico assim estabelecido, (um sujeito dotado de uma consciência aonde livremente ele formula as idéias em que crê), o comportamento material do dito indivíduo corre naturalmente.

Dessa forma, a ideologia que existe em um aparelho ideológico é que vai ditar as práticas adotadas pelo indivíduo, como, por exemplo, se ele crê em Deus, ele vai à Igreja assistir à missa e irá participar de todos os rituais desta, tais como se ajoelhar, rezar, confessar e comungar, etc. Por outro lado, se o indivíduo crê na justiça, ele irá se submeter sem discutir às regras do Direito, podendo até mesmo protestar quando elas são violadas, assinar petições, etc. Assim, a existência das ideias está inscrita nos atos das práticas reguladas por rituais definidos por um aparelho ideológico. Isso aponta para o fato de que o sujeito como agente pauta suas ações segundo sua crença.

E é a partir dessa formulação que Althusser (1987, p. 93) constrói as noções de sujeito, consciência, crença, atos e elabora sua terceira tese: “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”. Ou seja, a ideologia transforma indivíduos em sujeitos, que passam a ser um efeito de sujeição à ideologia. O autor afirma que a ideologia só existe para sujeitos concretos. Nessa perspectiva, para Cavalcante et al (2007a, p. 34), “a função da ideologia é não só constituir indivíduos em sujeitos, mas também conduzir sua auto-sujeição”.

Para Althusser (1987), só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos. Dessa forma, a ideologia existe para sujeitos concretos, sendo esta destinação da ideologia só possível pela categoria de sujeito e de seu funcionamento.

Consequentemente, podemos dizer que, nessa ótica althusseriana, a instância ideológica contribui para a reprodução das relações sociais. Pêcheux baseia-se em Althusser, reafirmando que “pela interpelação a ideologia transforma o indivíduo em sujeito”. Nesse sentido, para Pêcheux (1993, p. 166) isso ocorre

de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

Complementando esse pensamento, Pêcheux (1993, p. 167) acrescenta:

Logo, ‘a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’: esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto completo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características de classe.

O fenômeno da ideologia é abordado por Lukács sob o fundamento ontológico-prático. Do ponto de vista ontológico, não há uma contraposição entre ideologia e ciência, pois tanto a ciência pode ter uma motivação ideológica, quanto a mais pura verdade científica pode ser utilizada como ideologia. Nessa direção, Vaisman (1989, p. 18) esclarece: “falar de ideologia em termos ontológico-práticos significa, portanto, analisar esse fenômeno essencialmente pela função social que desempenha, ou seja, enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens”.

Ainda segundo a autora (VAISMAN, 1989, p. 409), “postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. [...] é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos”. Ou seja, na perspectiva de Lukács, o real existe e tem uma natureza e essa existência e essa natureza são possíveis de ser capturadas intelectualmente, podendo, então, ser modificado pela ação do homem.

Essa é a concepção que se baseia na noção de homem como um ser prático que reage às demandas postas pela realidade objetiva, ou seja, um ser que dá respostas a necessidades determinadas.

Na abordagem de Lukács (1978, p. 5):

O homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-las; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas.

Reafirmando esse pensamento, Lukács (1978, p. 5) enfatiza que somente o ser humano é capaz de preestabelecer um fim para seus atos e antever o resultado de sua ação. Ou seja, o que identifica todas as posições teleológicas é o fato de que em todas se dá uma tomada de decisões entre alternativas. O autor destaca que existem as posições teleológicas primárias, que tratam da relação do homem com a natureza, nas quais o homem transforma a natureza para atender às necessidades de sobrevivência. Por outro lado, existem as posições teleológicas secundárias, que tratam da relação entre os homens, na tentativa de influenciar na escolha de alternativas a serem adotadas por indivíduos, visando convencê-los a agir numa determinada direção.

Nessa perspectiva, Lukács (1981, p. ii) define: “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa”. Assim, a ideologia é o momento ideal da ação prática dos homens, pois expressa seu ponto de partida, o seu destino e também o seu dinamismo. Para Lukács (1981), ideologia e existência social são realidades inseparáveis. Nessa perspectiva, a ideologia só tem existência social e se refere a um real específico que é por ela pensado e sobre o qual atua.

Lukács (1981, p. ix) afirma que há uma caracterização mais restrita de ideologia que “consiste no fato de que os homens, com o auxílio da ideologia, trazem à consciência seus conflitos sociais, e por seu meio combatem conflitos cuja base última é preciso procurar no desenvolvimento econômico”.

Portanto, no sentido mais restrito, ideologia é instrumento de conscientização e de luta social. A função da ideologia é essencialmente a função social, ou seja, enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens.

Ideologia também é um conceito fundamental para Bakhtin, que trabalha essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos. Bakhtin constrói o conceito de Ideologia na concretude do acontecimento, no movimento, sempre ocorrendo entre a instabilidade e a estabilidade, e não como algo pronto e já dado.

Desse modo, Bakhtin e seus companheiros do Círculo trabalham a concepção de ideologia em dois campos, ou seja, a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. A ideologia

oficial é a dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, a religião, a ciência, o direito, etc., entendida como relativamente dominante, e busca implantar uma concepção única de produção de mundo. Enquanto a ideologia do cotidiano é considerada como acontecimento e relativamente instável. Ela constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema já constituído. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar da proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. (BAKHTIN, 2004, p. 118-120).

É relevante destacar que ambas formam o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, considerando o processo global de produção e reprodução social. Nesse contexto, não há possibilidade de tratar a ideologia como expressão de uma ideia, mas sim como expressão de uma tomada de posição determinada.

Bakhtin (2004, p. 119) tomou como ponto de partida a comunicação na vida cotidiana para a constituição da ideologia, por considerá-la extraordinariamente rica e importante. Os sujeitos em interação inscrevem as mudanças sociais nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, nos índices de valores e nos comportamentos ético-sociais. Esses encontros vão povoando o universo de signos e cada signo vai se tornando parte da unidade da consciência verbalmente constituída.

No entanto, é relevante salientar que Bakhtin (2004, p. 119-120) destaca a interdependência das duas formas de ideologia (a oficial e a do cotidiano), pois os sistemas ideológicos constituídos cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercendo sobre esta uma forte influência, em retorno. Ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos mantêm um elo com a ideologia do cotidiano, alimentando-se de sua seiva para existir, pois fora da ideologia do cotidiano não há possibilidade de existência da ideologia oficial.

Para Bakhtin (2004, p. 122), não se pode isolar uma forma linguística do seu conteúdo ideológico, já que toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica. Por isso Bakhtin (2004) considera que as palavras funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversos e até contrariamente orientados. Como dissemos anteriormente, na perspectiva bakhtiniana todo signo é ideológico, pois ele representa a realidade a partir de um lugar valorativo. Pode-se dizer que

esse lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. De acordo com Bakhtin (2004, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Consequentemente, em uma sociedade de classes, nas palavras ocorre discursivamente a luta de classes, pois o signo verbal não tem um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes. Além disso, para Bakhtin (2004, p. 32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra”. E é por isso que o referido autor (BAKHTIN, 2004, p. 46) ressalta que “o ser, refletido no signo ideológico, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”.

Nessa perspectiva é que Bakhtin (2004, p. 121) vai afirmar que “o centro organizador de toda enunciação não é o interior, mas sim o exterior: está situada no meio social que envolve o indivíduo”. Desse modo, a enunciação, ainda que tenha sido realizada por um indivíduo, foi organizada fora dele, ou seja, a enunciação é um puro produto da interação social e, portanto, ideológica.

É nesse sentido que novamente destacamos Bakhtin (2004, p. 31), ao afirmar que um produto ideológico, além de fazer parte de uma realidade também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior.

Como a materialidade ideológica se concretiza no e pelo discurso, ele será objeto de nossa reflexão a seguir.

2.3 Discurso

A Análise do Discurso (AD) elege o discurso como seu objeto de estudo. Mas, o que vem a ser discurso? Podemos dizer que não há um consenso sobre a sua concepção, já que ele tem sido abordado sob várias nuances e sob diferentes perspectivas teóricas. Entretanto, para responder a essa indagação vamos dialogar com alguns autores que contribuem para o desenvolvimento da AD, iniciando com Michel Pêcheux.

Na perspectiva de Pêcheux (1990, p. 16), “o discurso é mais que estrutura, é acontecimento”. Para o autor, o discurso não é sinônimo de transmissão de informações, não devendo ser confundido com a língua ou com a fala ou com o texto. Se, por um lado, o discurso não é a língua, não é a fala, nem o texto, por outro lado, ele necessita dos elementos

linguísticos para ter uma existência material e implica uma exterioridade à língua que envolve aspectos sociais e ideológicos.

Fazendo a crítica ao esquema elementar da comunicação, Pêcheux (1993, p. 82) assevera que o discurso, mais do que transmissão de informação (mensagem), é efeito de sentidos entre locutores. Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação para o terreno da práxis, do acontecimento. Pêcheux (1990, p. 56) argumenta que:

O discurso não é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe [...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço.

Ainda de acordo com Pêcheux (1990, p. 56), “o discurso é acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória”. Ou seja, não se deve perder de vista o fato de que o discurso acontece sempre a partir de outros discursos, com os quais dialoga, concorda, discorda e estabelece correlações.

Considerando essa inter-relação dos discursos, Bakhtin (1992, p. 313) ressalta que “o discurso já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras; é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências”. E é nessa mesma direção que Florêncio et al. (2009, p. 24) enfatizam que nenhum discurso nasce do nada, mas que ele é produto de um trabalho sobre outros discursos.

De acordo com Orlandi (2000, p. 15), a Análise do Discurso “não trata da língua e não trata da gramática, embora se interesse pelas duas. Ela trata do discurso”. O discurso não é a língua/linguagem em si, mas precisa dela para ter existência material. Etimologicamente, a palavra discurso tem em si a ideia de curso, é palavra em movimento, prática de linguagem, por isso o discurso deve ser considerado em sua historicidade. Para Orlandi (2007b, p. 37-38), “os discursos não são objetos empíricos, são efeitos de sentidos entre locutores”. Nesse sentido, o discurso não se encerra em si mesmo, pois ele sempre pode sofrer deslocamentos e significar de forma diferente, e, dependendo dos interlocutores, pode assumir diferentes efeitos de sentidos. Ou seja, o discurso não se fecha nem é um conjunto de textos, mas sim uma prática discursiva, uma ação social.

É bastante esclarecedora a concepção de discurso feita por Magalhães (2005 p. 23):

os discursos são práxis sociais e por isso só podem ser explicados através do desvelamento das relações sociais que os determinam e que estão representadas, podendo ser elucidados através de marcas lingüísticas, transformadas em intradiscurso, isto é, na materialidade discursiva.

Nessa mesma direção, Cavalcante (2007a, p. 35) afirma que:

O discurso é práxis, resultado e possibilidade das relações sociais [...] produto das relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros indivíduos. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações.

Com base nessa visão, concordamos e assumimos a concepção de discurso de acordo com os pressupostos teóricos da AD e com Cavalcante (2002, p. 45), ao afirmar que não há discurso neutro e todo discurso é ideológico, já que, quando o produz, “o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.[...] Ele tem a capacidade de (re) significar o já dito e instituir uma nova memória discursiva”.

Nesse sentido, trazemos um fragmento da análise do nosso objeto de pesquisa, que é a propaganda do Programa “Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil”, sobre alfabetização de adultos, feita pelo MEC. A propaganda começa exibindo a seguinte imagem:



Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (2006).

Imediatamente, chama-nos a atenção o fato de a primeira materialidade discursiva da propaganda ser uma imagem que já fala de um lugar social marcado pelo preconceito, pois o

que está implícito é que o analfabetismo atinge prioritariamente as pessoas negras. Silencia-se sobre a existência de pessoas brancas analfabetas. Esse preconceito ocorre pelo fato de que historicamente o negro sempre ocupou uma posição social subalterna que não lhe possibilitava o acesso ao mundo letrado. De acordo com Cavalcante (2002, p. 156), “a partir da apreensão de características tidas como propriedades inerentes e permanentes atribuem-se ‘identidades’, estabelecem-se categorizações e demarcações sociais”. É negro, portanto, é analfabeto. Nega a historicidade do sujeito.

Ainda de acordo com o pensamento de Cavalcante (2002, p. 119), “os sentidos que um discurso articula não estão só nas palavras, mas nas condições em que ele é produzido, nos discursos em que ele se sustenta, no lugar de onde fala o sujeito”. Isso porque as palavras e expressões utilizadas pelo sujeito são marcadas pela posição política e ideológica que ele ocupa.

Retomando a materialidade discursiva da propaganda – a imagem de uma pessoa negra –, está implícito que somente as pessoas negras são analfabetas, silenciando-se sobre o enorme contingente de pessoas brancas analfabetas, recorrendo-se, assim, ao mecanismo discursivo da retórica neoliberal. Essa imagem reforça o sentido já sedimentado e cristalizado sobre o negro: pobre e analfabeto. Considerando-se que a ideologia se materializa na linguagem e que é através da história circunscrita no texto analisado que se atinge a exterioridade presente no discurso, porque nele estão presentes a língua, a história e o sujeito interpelado pela ideologia, esse discurso mascara outros sentidos que poderiam surgir a partir de uma outra posição ideológica.

Podemos também destacar o fato de que a sociedade brasileira, como toda sociedade capitalista, é hierarquizada e preconceituosa. Sabemos que o Brasil é um país da miscigenação onde a maioria da população é de negros. No entanto, constatamos que há, sim, um preconceito não divulgado, mas implícito, escondido e disfarçado com palavras utópicas, de que todos são iguais diante da lei e da sociedade. A ideia de que há etnias superiores e inferiores serve, além de outros objetivos, para justificar atitudes cruéis de um grupo sobre outro.

Para a AD, a memória discursiva é compreendida como o lugar de retorno a outros discursos. É 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 dizer. Assim, os sentidos, já-ditos em outros

momentos, em relação à posição social do negro - como, por exemplo, o negro é pobre, é analfabeto, é inferior –, são evocados pela materialidade discursiva da propaganda em questão, já que o dizer significa pela história e pela língua.

Nesse sentido, Bakhtin (2004, p. 123) afirma que

todo discurso é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. Ou seja, todo discurso dialoga com outros discursos, em outras épocas, que constituem uma memória discursiva, memória do saber discursivo.

Nessa direção, Orlandi (2006b, p. 18) destaca que a memória discursiva é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, ou seja, como já dissemos anteriormente, é o saber discursivo que possibilita o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito sustentando cada tomada da palavra.

A memória do negro no Brasil evoca a escravidão, época na qual ele era submetido a trabalhos forçados e a todo o tipo de exploração. Como já dissemos anteriormente, a imagem de um negro na propaganda reforça o sentido já sedimentado e cristalizado sobre o negro: pobre, analfabeto, incapaz, sujo, ladrão, trapaceiro, animalesco, etc.

Assim, como os primeiros africanos chegaram ao território brasileiro logo no início da colonização, no começo do século XVI, trazidos à força como escravos, a memória do negro no Brasil evoca o período da escravidão, quando o negro era visto como um ser passivo, submisso, atrasado, inculto, ou seja, um ser inferior. É o escravo que nem sequer era reconhecido como ser humano. A própria Igreja demorou a reconhecer que “o negro também tem alma”. Dessa forma, apesar da presença extremamente marcante na economia e em nossa sociedade, sua importância não é reconhecida e pouco se conhece da história dos africanos e seus descendentes.

O Movimento Negro tem lutado para conseguir mudar o lugar social do negro em nossa sociedade. A tônica do seu discurso vai além de denúncia e protesto. São cobradas do governo soluções a serem concretizadas através dos programas de ação antirracistas em todas as áreas e setores do país. Esse discurso evoca a memória da escravidão para convocar a responsabilidade histórica do Estado no sentido de combater as desigualdades entre brancos e

negros. Argumenta-se que devido às atrocidades causadas pela escravidão, o Estado tem uma dívida moral e material com todos os afrodescendentes escravizados. O trabalho não remunerado por mais de três séculos significou uma expropriação do negro, e que, portanto, precisa ser reparado materialmente. É, pois, um discurso pautado na ideia de reparação.

De acordo com o pensamento de Pêcheux (2007, p. 52),

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

É importante o alerta feito por Pêcheux no que se refere à não homogeneidade e não estabilidade da memória. Para Pêcheux (2007, p. 56):

Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. E o fato de que exista assim o outro interno em sua memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.

Dessa forma, o discurso não surge do nada repentinamente na mente do sujeito. Ele é fruto de outros discursos com que o sujeito dialoga, concordando ou discordando dele. É uma memória onde circulam vários discursos sobre um tema. Nesses discursos é que se buscam elementos para compor o discurso do sujeito.

Orlandi (2006b, p. 21) situa a memória discursiva no eixo vertical:

São enunciações que se estratificam no eixo vertical de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto de formulações já feitas. No entanto, há uma particularidade que define a natureza da memória discursiva: trata-se do fato que quando enunciamos há essa estratificação de formulações já feitas que presidem nossa formulação e formam o eixo de constituição de nosso dizer. Mas, são formulações já feitas e esquecidas. Por isso é que podemos afirmar que a memória discursiva é constituída pelo esquecimento. Tomemos por exemplo a palavra “família”. Não sabemos nem dizer o número de vezes que a palavra família foi dita em diferentes circunstâncias no contexto histórico da cultura ocidental, por exemplo. A cada vez, ocorreu em condições de produção específicas que a fizeram significar de maneira particular. Pois bem, é todo esse conjunto de enunciações que constitui a memória da palavra família. Mas, nós mesmos já

esquecemos o como essa palavra significou em cada uma dessas enunciações. Por isso, quando dizemos família, essa palavra significa não apenas o que temos intenção de dizer, mas também pela memória de que ela está impregnada e que, muitas vezes, desconhecemos.

A concepção formulada por Florêncio et al (2009, p. 79) nos fornece uma maior clareza da noção de memória discursiva, ou seja:

A esse lugar anterior, onde estão os já-ditos, prontos a serem convocados, a AD denomina memória discursiva, como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como ressignificação. Ao mesmo tempo em que aciona a memória, essa memória sofre alterações na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode e ou não deve ser dito. Sentidos historicamente sedimentados vêm à superfície pela via do esquecimento, pelo não-dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam a produção de novos sentidos, num misto de memória e esquecimento, pelo movimento de idas e vindas entre as diferentes formações discursivas. Há, então, uma constante tensão entre lembrar e esquecer. Sujeitos não se constituem sem memória, da mesma forma que discursos não se produzem sem memória e sem inconsciente.

Nessa perspectiva, podemos dizer que não temos o controle de como os sentidos se formam no nosso dizer. Desse modo, conforme exemplifica Orlandi, (2006, p. 21), ao dizer a palavra família, ela vem, devido à memória discursiva, impregnada de muitos outros sentidos dos quais não temos conhecimento, mas que retornam pela via do interdiscurso.

Para Cavalcante (2007a, p. 48),

o conjunto de formulações desse saber discursivo que torna possível novos dizeres, através do retorno ao 'já-dito', é o que se denomina interdiscurso. [...]. O interdiscurso é, pois, a possibilidade de fazer circular, em novos discursos, formulações já enunciadas anteriormente, numa outra conjuntura dada, transmitidas de geração em geração e reguladas pelas instituições.

Nessa linha de pensamentos, para Florêncio (2007, p. 48):

A AD chama de interdiscurso aquilo que fala antes, em outro lugar e que torna possível todo dizer responsável pelo modo como o sujeito significa em determinada situação discursiva, pelos efeitos de sentidos convocados no discurso. São sentidos convocados na história, filiados a outros dizeres, marcados pela ideologia. Há, portanto, uma ligação entre o já-dito e o que se diz, entre o lugar de constituição do sentido anterior e a formulação atual, ou melhor dizendo, é a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso.

Dessa forma, o interdiscurso pode ser definido como sendo formulações diversas, articuladas em marcas linguísticas, repetidas ou ressignificadas, partindo de diferentes memórias discursivas.

É a partir dessa compreensão que nos causa estranheza constatar que na propaganda de um programa do governo federal de combate ao analfabetismo seja feita uma conexão direta entre a condição de ser analfabeto e ser negro, ou seja, a materialidade discursiva mobiliza sentidos que reforçam o lugar do negro, ocupado historicamente em nossa sociedade, como ser inferior, trazendo, pela memória discursiva, sentidos construídos historicamente, ou seja, o negro ocupando o lugar de um ser socialmente inferior. São sentidos trazidos da história, filiados a outros dizeres e que são marcados pela ideologia.

Vale lembrar que é exatamente se contrapondo a esses sentidos que o Movimento Negro Brasileiro (MN) se coloca. O MN, porta-voz dos descendentes dos povos africanos no Brasil, é uma organização coletiva de fortalecimento da memória afro-brasileira, e sua luta é contra a discriminação do negro na sociedade de forma geral e abrangente. Essa discriminação tem como consequência a marginalização no âmbito do mercado de trabalho e no sistema educacional, dentre outros setores. Utilizando-se de diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro, pela superação do racismo e das desigualdades sociais na sociedade brasileira, o Movimento tem procurado dialogar e negociar com o Estado, com os poderes constituídos e com a sociedade. Apesar de todo esse empenho, a adesão aos protestos e mobilizações ainda não é significativamente expressiva, ao ponto de se conseguir negociações justas. De acordo com a História do MN (FERNANDES, 2009), o maior desafio dessa luta é conseguir obter o reconhecimento de que o negro deve ser colocado no mesmo patamar da etnia branca.

Além dessa proposta de reparação, há também, por parte do Movimento Negro, a luta por impulsionar a campanha em prol de ações afirmativas. Mas, afinal, o que são as ações afirmativas? De acordo com Moehlecke (2002), elas são programas que têm como finalidade eliminar, diminuir ou minimizar as desigualdades de oportunidades por meio de políticas públicas ou privadas, no sentido de favorecer os grupos que sofreram e ainda sofrem discriminação negativa, como, por exemplo, as mulheres, os negros, os idosos, os deficientes físicos e os índios, dentre outros. A proposta mais polêmica de ações afirmativas é o programa de cotas para negros nas universidades brasileiras. No intuito de justificar esse sistema, argumenta-se que certos grupos específicos têm maior dificuldade para aproveitar as oportunidades do mercado de trabalho, pelo fato de serem vítimas de discriminações. Um dos objetivos do sistema de cotas é agilizar o processo de inclusão social de grupos que estão à margem da sociedade. Nesse sentido, o programa é uma das ações afirmativas de cunho

radical, pois interfere diretamente nos privilégios de determinados segmentos da sociedade. De acordo com Brasil. Ministério da Justiça (1996):

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

É relevante destacar que o sistema de cotas tem gerado muitas controvérsias e acalorados debates na sociedade, principalmente no meio acadêmico, apesar de haver um consenso de que algo deveria ser feito para diminuir as desigualdades. Ações de inconstitucionalidade contra o sistema já foram propostas. Por outro lado, algumas pessoas também se mobilizaram na defesa da reserva de vagas. As que são contra argumentam que, por um lado, o problema da desigualdade é estrutural, de base e que atacar as consequências não resolve o problema; por outro lado, essas pessoas defendem a ideia de que o sistema cria outro problema com relação aos alunos não beneficiados pelas cotas. Algumas controvérsias residem no fato de que seria difícil definir quem teria direito a tais políticas. Em geral, as cotas raciais são voltadas para a população autodeclarada negra, mas elas podem abranger os pardos que se declarem negros. Há pessoas que defendem esse critério e há as que defendem a criação de uma comissão de avaliadores que, baseados em critérios pre-estabelecidos, decidiriam quem teria direito às cotas. Uma das contradições mais frequentemente citadas em relação ao sistema de cotas é referente à institucionalização do racismo, pois muitos críticos acreditam que a distinção de etnias feita por lei poderá agravar o racismo que dissimuladamente já existe no Brasil.

Diante dessas considerações, apoiamos a ideia de que é sim necessário criar políticas que possibilitem a diminuição da desigualdade no país. Concordamos com a criação das cotas para as universidades, porém pensamos que seria mais justo se a escolha dos alunos fosse feita pela análise das condições sócioeconômicas dos candidatos e não pela sua cor. Além disso, defendemos que junto com esse sistema sejam criadas outras ações conjuntas para enfrentar o problema desde a sua origem, pois sabemos que os problemas sociais estão atrelados às deficiências de base, como alimentação, educação, emprego, distribuição de renda, moradia, saúde, etc. Por outro lado, entendemos que qualquer ação afirmativa deve ser

aplicada por um determinado tempo, ou seja, não é uma ferramenta para ser aplicada indefinidamente.

Retomando o fragmento da nossa análise, pautamos esta investigação no entendimento de que a memória discursiva é espaço de memória como condição de funcionamento discursivo que constitui um corpo sócio-histórico-cultural.

A propaganda enuncia a partir de um lugar social no qual há a evocação de um fato: “a maioria dos analfabetos é negra”. Melhor dizendo, atribui-se ao sujeito uma característica – analfabeto -que socialmente é atribuída ao negro. Compreendemos que o discurso midiático ultrapassa a mensagem imediata e imprime uma ideologia que sustenta o racismo. Esse preconceito resulta de uma construção social na qual a classe dominante, em sua grande maioria, é branca.

De acordo com Cavalcante (2007a, p. 49), “o termo ‘pré-construído’, introduzido por Henry (1992), designa uma construção anterior e exterior ao que é construído na enunciação. É o elemento que irrompe na superfície discursiva”.

Nessa perspectiva, podemos constatar que há um retorno à memória do preconceito contra o negro na materialidade discursiva da propaganda em questão, pois, no Brasil, os valores da classe dominante foram sempre privilegiados. O preconceito étnico está contido em expressões do cotidiano que implicitamente reproduzem a ideia de pretensa inferioridade da raça negra. Trazidos pela memória discursiva, temos exemplos de pré-construídos pejorativos, tais como “a coisa está preta”, “ele é negro de alma branca”. O preconceito racial revela-se no dia a dia, como se fosse algo natural e pode ser constatado na utilização de muitas expressões, como o uso de algumas palavras acompanhadas do adjetivo negro, no sentido de dizer que algo é ilegal, prejudicial ou ruim: mercado negro, ovelha negra, lista negra, humor negro, etc. Segundo Munanga (1996, p. 76), o racismo seria, então, “a manifestação do preconceito e da discriminação que permeiam as relações de raça em uma sociedade”.

E, ainda, de acordo com Munanga (1996, p. 80), “os preconceitos raciais são considerados como atitudes sociais propagadas pela classe dominante, visando à divisão dos membros da classe dominada, para legitimar a exploração e garantir a dominação”. Essa propagação ocorre através do uso dos meios de comunicação, o que nos leva a dizer que toda propaganda assume sempre o papel de instrumento de dominação.

Nesse sentido, Silva Sobrinho (2007, p. 183) afirma que:

Podemos considerar que a mídia tem um papel forte na produção, circulação e também na transformação dos sentidos através de suas práticas discursivas que não só utilizam a linguagem verbal, mas também a não-verbal, além das imagens que ali são apresentadas. A mídia é sempre astuta, lança estilo de vida, desejos, idéias, sempre voltados para seu funcionamento baseado no consumo.

Assim sendo, não se pode negar o papel da mídia no que diz respeito à propagação da discriminação étnica em uma sociedade. Nesse sentido, é relevante destacar o seu poder de persuasão, principalmente em se tratando das imagens televisivas que atingem um enorme contingente de pessoas. Além disso, a mídia colabora para o enriquecimento de uma etnia sobre a outra, na medida em que enaltece as características fenotípicas de apenas uma delas.

De acordo com a Convenção de 1966 da Organização das Nações Unidas e com o Decreto-Lei assinado em 1969, discriminação étnica significa:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social ou cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida.

Para se compreender o discurso que tenha um componente racista e que perpetua, ao longo dos anos, preconceitos contra o negro brasileiro, torna-se necessário fazer uma revisão e consequente reflexão a respeito da sua inserção no Brasil.

A pluralidade étnica é uma característica marcante da sociedade brasileira. Ela é decorrente de um processo histórico que juntou em um mesmo contexto três culturas bastante diferentes entre si: a européia, a indígena e a africana.

Os europeus, mais especificamente os portugueses, ao chegarem ao Brasil encontraram os índios e, posteriormente, introduziram a escravidão, quando trouxeram os negros africanos como mercadoria para trabalhar na agricultura, sendo estes usados em uma organização patriarcal, colonial e escravocrata. Os africanos foram trazidos à força para a América e transformados em mercadorias. Portanto, o racismo surge com uma ideologia de dominação, tornando natural a ideia da escravidão, da inferioridade e submissão dos negros, que foram destituídos de suas raízes, de sua cultura, de suas tradições e, inclusive, de sua humanidade.

Revisitando a História, podemos verificar que o pensamento abolicionista no Brasil nasceu do liberalismo europeu do século XIX, tendo surgido, primeiro, como resultado da pressão britânica que forçava o término da escravidão em 1850. Posteriormente, em 1866, a pressão veio da França, quando abolicionistas franceses solicitaram ao imperador D. Pedro II que exercesse sua autoridade para acabar com a escravidão. O imperador prometeu resolver essa questão, sendo essa a primeira promessa formal de abolição de um sistema que já estava a falir e cujo final seria apenas uma questão de tempo.

No entanto, em conformidade com a *História da Abolição da Escravidão no Brasil* (ABOLIÇÃO, 2005), somente em 1871 foi decretada a Lei do Vinte Livre, libertando os negros nascidos a partir dessa data. Em 1884 decretou-se a Lei dos Sexagenários, libertando os escravos com mais de 60 anos. É relevante salientar que essas leis foram feitas para beneficiar os donos dos escravos, pois aos 60 anos eles já não conseguiam produzir como quando eram mais jovens, e, portanto, não serviam mais para os interesses de seus donos. Somente em 13 de maio de 1888 a Lei Áurea libertou todos os escravos no Brasil. Entretanto, essa liberdade pode ser considerada como “falsa liberdade” porque trouxe um sério problema ao negro, uma vez que instituiu sua marginalização na sociedade, já que não assegurou ao ex-escravo nenhum pagamento quanto aos séculos de trabalho escravizado e não lhe foi dada nenhuma assistência pelos órgãos competentes. O negro foi abandonado sem nenhum direito assegurado, sem profissão, sem terra para trabalhar e sem direito à educação, permanecendo em situação de desigualdade, situando-se na marginalidade e exclusão social, econômica, política e cultural. Sem a assistência devida por parte dos órgãos responsáveis, só restava a marginalização e o não exercício da cidadania.

Esse acontecimento histórico inicial contribuiu para a configuração da situação do negro na atualidade. O seu cotidiano coloca-o ante a vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito e desvalorização, evidenciando a sua difícil inclusão social.

É relevante destacar que a história do racismo no Brasil não se encerra na escravidão, pois o sistema escravocrata terminou, mas não se pode afirmar o mesmo com relação à exclusão do negro, que permanece à margem do processo de desenvolvimento social, econômico, cultural e político do país, já que a construção de ideologias e práticas implantadas pelas elites cultivou a discriminação e o preconceito racial na cultura brasileira, que se apresenta de maneira dissimulada. Esse tratamento desigual para com as populações

negras se esconde através do mito da democracia racial. Nesse sentido, o racismo no Brasil se apresenta de maneira bastante singular.

O preconceito étnico no Brasil é uma realidade social, apesar de a legislação brasileira instituir a igualdade entre os cidadãos e de haver vários esforços, por parte da sociedade como um todo, em mostrar que vivemos numa democracia étnica e que o convívio entre as diferenças se dá de forma harmoniosa. Por isso pode-se considerar como um avanço, o fato de a Constituição de 1988 instituir o racismo como crime, formalizando os direitos e deveres dos indivíduos. No entanto, é relevante salientar que não se encontra assegurada a sua operacionalização na prática das relações sociais. Para tal, seria necessário um processo de luta e de conscientização, a fim de que os direitos e deveres assegurados pela Constituição migrem do papel para a prática.

O artigo 20 da Constituição Federal/1988 define como crime “o ato de praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, e a pena é de reclusão de dois a cinco anos”. Essa lei resguarda ao negro o direito de não aceitar os estereótipos como, por exemplo, dizer que o que é negro é sinônimo de ruim.

No entanto, o governo federal, embora combata na forma de lei o racismo, ainda conserva algumas atitudes estereotipadas com relação à posição social do negro, a exemplo do fragmento da propaganda sobre a alfabetização de adultos no Brasil, mostrada anteriormente, na qual está implícito que adulto analfabeto é negro, ou seja, como já dissemos anteriormente, tomando características do sujeito tidas como propriedades permanentes, estabelecem-se categorizações e demarcações sociais: é negro, portanto é analfabeto. A figura do negro é evidenciada através da manutenção de estereótipos que lhe atribuem características negativas e continua sendo frequentemente colocado na posição social de inferior, subalterno, determinada pela sociedade brasileira.

Cavalcante, (2007a, p. 133 apud SLEDZIEVESKY, 1991) em sua obra “*Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira*”, destaca que “o discurso identitário nega o vir-a-ser do sujeito, imputando-lhe uma identidade a partir daquilo que ele é e está ‘destinado’ a ser por toda a eternidade. Essa imputação de identidade nega a historicidade do sujeito, pois o reduz a seus atributos acidentais”.

De acordo com Cavalcante (2007a, p. 132), “a partir da apreensão de características tidas como propriedades inerentes e permanentes atribuem-se ‘identidades’, estabelecem-se categorizações e demarcações sociais. Eu sou assim porque sou pobre, nordestino, analfabeto”. Na propaganda objeto desta pesquisa, constatamos essa categorização em suas imagens, ou seja, é analfabeto porque é negro, porque está entre os excluídos. Desse modo, a identidade é vista como algo dado, como algo imutável, inerente a um grupo ou a um indivíduo, fazendo com que se justifique a desigualdade e o exercício da dominação.

Nesse sentido, apesar da redemocratização no Brasil, podemos constatar que existem diversos problemas e lacunas não resolvidas, e uma delas refere-se à permanência desse discurso identitário, segundo o qual características que são imutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, passam a influir nas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, na progressão e na carreira profissional, no desempenho educacional, no acesso ao ensino superior e, ainda, na participação na vida política. As políticas de ação afirmativa foram uma das propostas que surgiram como alternativas para solucionar esse grave problema.

Seguindo nessa direção, podemos também levantar como hipótese que a referida propaganda, objeto desta pesquisa, faça parte de uma política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil.

As políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Como já mencionamos anteriormente, essas políticas têm como objetivo oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado, para recompensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Utilizam-se as terminologias ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

A expressão ação afirmativa originou-se nos Estados Unidos, nos anos 60, quando os norte-americanos lutavam por reivindicações democráticas, no intuito de conseguir igualdade de oportunidades para todos. Foi nessa época que o movimento negro surgiu, apoiado por liberais e progressistas brancos que tinham como plataforma política a defesa do direito de igualdade para todos. Nesse cenário, desenvolve-se a ideia de uma ação afirmativa que exigia do Estado assumir uma postura ativa visando a melhorar as condições de vida da população

negra. Em outros países também ocorreram experiências semelhantes, como na Austrália, Argentina, África do Sul, Cuba, Índia, bem como em diversos países da Europa Ocidental.

As principais áreas contempladas pela ação afirmativa foram a educação, a representação política e o mercado de trabalho com suas regras e leis específicas, tais como contratação, qualificação e promoção de funcionários. Seu público-alvo abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e as mulheres. Uma das práticas da ação afirmativa é o sistema de cotas, que estabelece um determinado número ou percentual a ser ocupado em áreas específicas por grupos previamente definidos.

Segundo Contins e Sant'Ana (1996, p. 209-220), nos anais do documento “Perspectivas internacionais em ação afirmativa”, datado de agosto de 1982, no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália, a ação afirmativa pode ser uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio, riqueza.

No material desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil (1996-2005), Santos (1999, p. 25) define a ação afirmativa como

uma medida especial e temporária que tem como objetivo eliminar ou minimizar desigualdades, historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Dessa forma, as ações afirmativas visam combater e minimizar os efeitos negativos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

As ações afirmativas são ações que têm o objetivo de incentivar e dar suporte para os grupos de pessoas a que se destinam. Elas são instrumentos para a concretização da discriminação positiva, ou seja, elas são instrumentos de inclusão social concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurídica, com vista à concretização da efetiva igualdade de oportunidades para todos, buscando eliminar desigualdades historicamente acumuladas.

Por outro lado, a discriminação positiva é a medida ou o conjunto de medidas públicas ou privadas de atendimento a demandas específicas de pessoas inseridas em um contexto

social desfavorável, ou seja, tem como objetivo prevenir, eliminar ou minimizar formas de discriminação e/ou compensar desvantagens resultantes de atitudes e estruturas discriminatórias vigentes, promovendo assim a igualdade de oportunidades.

A discriminação positiva objetiva efetivar a justiça social, demonstrando que em qualquer tipo de relação, seja ela entre indivíduos ou entre grupos, deve haver uma igualdade respaldada pela legalidade. Portanto, é discriminando positivamente determinados grupos que se alcança a igualdade justa almejada pela sociedade.

Um exemplo de discriminação positiva é a reserva de vagas de cargos públicos para deficientes físicos, determinada pela Constituição Brasileira de 1988, bem como a reserva de uma determinada quantidade de vagas nas universidades públicas para alunos afro-descendentes ou da rede pública.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a ação afirmativa seria uma ação reparatória, compensatória e preventiva, que tem por objetivo corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a determinados grupos no passado, através da valorização social, econômica, política e cultural desses grupos. Ou seja, é uma política direcionada para garantir o controle da igualdade de direitos de todos os grupos.

No Brasil, com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura ativa do Poder Público com relação às questões de raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. No entanto, somente em 1983 ocorreu a primeira formulação de um projeto de lei obrigando as empresas privadas a manter uma reserva de vagas de 20% para os negros. Entretanto, esse projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional.

Em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, foi criada pelo governo brasileiro a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com a função de servir de apoio à ascensão social da população negra. Ainda em 1988 é promulgada a nova Constituição, que determina a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência, e definirá os critérios de sua admissão.

Em 1995, através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Essa foi a primeira política de cotas adotada nacionalmente.

No entanto, somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores e tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade.

A partir dessa discussão podemos constatar que a materialidade discursiva introdutória da propaganda do Programa Brasil Alfabetizado não se enquadra nas políticas de ação afirmativa, já que não há indícios de tentativa de corrigir as situações de discriminação ou desigualdade infligidas aos brasileiros negros. Destacamos que essas campanhas de combate ao analfabetismo não tocam na origem do grave problema que é a pobreza do povo brasileiro. Através das campanhas, o governo está apenas combatendo os efeitos dessa miséria, e não a pobreza em si, que é a principal geradora das desigualdades sociais, da falta de moradia, de educação e de saúde para todos os brasileiros.

A articulação entre ser negro e ser analfabeto mobiliza sentidos dominantes que reforçam a naturalização do lugar do negro em nossa sociedade. É negro, logo é analfabeto. Por outro lado, silencia-se sobre o grande contingente de adultos não negros que são analfabetos e também sobre os motivos que provocaram essa situação de analfabetismo no país, como o principal deles, que é o fato de ter como orientação o capitalismo excludente.

No dizer de Florêncio et al (2009, p. 82), “algo é dito para que não seja dito o indesejável, o não permitido”. Ou seja, há sentidos que se não forem evitados podem trazer à superfície sentidos outros que precisam ser excluídos.

Segundo Orlandi (1993, p. 70-75), o silêncio é fundante para que o sujeito produza sentido, ou seja, há um silêncio necessário que é condição para a constituição de sentido, pois não se pode dizer tudo; porém não se trata do ato de calar. Esse silêncio fundador é o que existe nas palavras, não é o vazio sem história. Ele é o não-dito que é história e que tem significância própria. É esse silêncio que garante o movimento de sentidos no discurso. O silêncio faz parte do dizer. Isso equivale a dizer que sem silêncio não há sentido, o que o torna a própria condição da produção de sentidos, permitindo à linguagem significar. Ele não é

ausência das palavras, não é o nada, não é o vazio sem sentido. O silêncio é algo que atravessa as palavras, indicando que o sentido pode sempre ser outro.

Algumas categorias da AD, tais como silêncio e silenciamento, possibilitam a investigação rigorosa do discurso. Por esse motivo, faremos a seguir algumas considerações a respeito delas.

O silêncio não remete ao dito. Segundo Orlandi (1993, p. 68), o silêncio se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa. Não depende do dizer para significar. Ele não se reduz à ausência de palavras. O silêncio não tem uma relação de dependência com o dizer para significar: o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras.

Orlandi (1993, p. 68-83) destaca algumas formas de silêncio, dentre elas o silêncio fundador ou fundante, que é o silêncio constitutivo tanto do sujeito como da linguagem. Ele é necessário para que haja sentido. É a própria condição da produção de sentido. Pode ser consciente, intencional ou não.

De acordo com Orlandi (1993, p. 31),

o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. (idem, p. 70) [...] o silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação. A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido.

Se por um lado o silêncio não é visível ou não é diretamente observável, por outro pode-se observá-lo, indiretamente, perscrutando as malhas do discurso.

Nas palavras de Orlandi (1993, p. 75-76):

Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem. Representa a política do silêncio como efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

Ainda para Orlandi (1993, p. 76) um não-dizer necessário está sempre presente no dizer, isto é, “quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’”.

Além do silêncio fundador, que indica que o sentido pode ser outro e que o não-dizer significa por si mesmo, de acordo com Orlandi (2003, p. 75-77), existem outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que tanto falam, como também as calam. Essas formas constituem o silenciamento ou a política do silêncio, determinada pelo fato de que ao dizer algo sempre apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas que são indesejáveis. O silêncio fundador e a política do silêncio são distintos, considerando-se a relação dito e não-dito. Segundo Orlandi (1993, p. 75), “a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto que o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo”.

Para Orlandi (1993, p. 70-77), o silenciamento é intencional. Omite-se algo da ordem do óbvio. Assim, ao enunciar o discurso, o sujeito apaga outros sentidos que quer evitar ou que quer impedir. Como já foi dito anteriormente, o silenciamento produz uma divisão entre o que se diz e o que não se diz. O sujeito diz “x” para não dizer “y”. Apagam-se necessariamente os sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva. A censura é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas.

Orlandi (1993, p. 55) explica o silenciamento:

[...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’, ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política.

Dessa forma, pode-se dizer que o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras.

A política do silêncio se constitui de duas formas, que são o silêncio constitutivo e o silêncio local ou censura. Em conformidade com Orlandi (1993, p. 70), o silêncio constitutivo, determinado pelo caráter fundador do silêncio, enquanto pertencente à própria

ordem de produção do sentido, preside qualquer produção de linguagem. Essa forma de silêncio indica que todo dizer apaga necessariamente outro dizer.

Nessa perspectiva, podemos colocar como exemplo de silêncio a materialidade discursiva inicial da propaganda objeto de nossa pesquisa: a imagem de um negro. Apenas essa imagem. Nada mais. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’, em sua relação de sentido, nos informa o dizer de ‘x’.

Ainda como parte da política do silêncio, temos o silêncio local ou censura, como aquilo que é proibido dizer em uma determinada conjuntura. Essa forma de silêncio, portanto, remete à interdição do dizer, isto é, ao apagamento de sentidos possíveis, mas censurados em uma conjuntura dada.

Retomando a imagem inicial da propaganda, temos algumas considerações a fazer. Qual “x” foi colocado no lugar de qual “y”? Ora, qual o sentido de se colocar uma pessoa negra e não uma pessoa branca? Por que não foram colocadas duas pessoas que poderiam ser uma branca e outra negra? Por que não se colocou um grupo de trabalhadores? A propaganda seria uma resposta do governo ao Movimento Negro de que ele está fazendo algo em prol do negro? O silenciamento aponta para uma posição ideológica. Deve-se observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito em uma circunstância dada. Trata-se, sim, da censura em sua materialidade linguística e histórica, ou seja, discursiva.

A concepção de implícito também contribuiu para a nossa análise. De acordo com Orlandi (1993, p. 47) o “implícito é um subproduto do trabalho do silêncio, é um efeito particular dessa relação mais originária e constitutiva. O implícito é o resto visível dessa relação”.

No entanto, o implícito não se confunde com o silêncio. Implícito, na concepção de Ducrot (1972, p. 75):

São modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito. [...]. Ora, se tem frequentemente necessidade de dizer certas coisas ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade. O não dito remete ao dito, tem com ele uma relação de dependência para significar.

Ou seja, dizer algo como se não tivesse dito, isentando-se da responsabilidade de tê-lo feito. O não-dito remete ao dito. Desta forma, transfere-se a responsabilidade do dito para o interlocutor. Assim, o sujeito enunciante não assume a autoria do texto implícito. Embora o não-dito remeta ao dito, o implícito é de responsabilidade do interlocutor, pois é trabalho de interpretação. É um mecanismo discursivo que faz o interlocutor dizer, no lugar do enunciante. Nesse sentido, a materialidade discursiva da propaganda em análise, ao destacar a presença de um negro, possibilita o implícito: não há pessoas brancas analfabetas.

Os sentidos do dizer são produzidos nas formações discursivas (FDs) que representam sua formação ideológica (FI) e é, exatamente por isso, que as palavras mudam de sentido de acordo com as FDs que representam e também de acordo com as posições daqueles que as empregam.

É relevante ressaltar que ao produzir o seu discurso o sujeito faz escolhas a partir do lugar social que ocupa. É a partir daí que ele vai produzir o seu discurso.

Neste momento, para que possamos avançar na análise de nosso objeto de pesquisa, pensamos ser necessário fazer uma discussão sobre as concepções de FI e FD, conceitos tão importantes para a AD.

2.3.1 Formações Ideológicas (FI)

O conceito de Formação Ideológica em AD se refere ao lugar social, a partir do qual o sujeito se expressa. Ao fazer uma análise podemos entrar em contato com a categoria Formação Ideológica (FI) através das formas de representação no discurso, ou seja, através da Formação Discursiva (FD). O discurso é uma das instâncias nas quais a materialidade ideológica se concretiza. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Assim, podemos dizer que os discursos são determinados pelas formações ideológicas.

Nessa direção, destacamos a concepção de formação ideológica (FI) de acordo com Pêcheux (1993, p. 166):

Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica

constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras. [...] as formações ideológicas de que acabamos de falar comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

Dessa forma, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, ou seja, não tem um sentido próprio vinculado à sua literalidade, mas ele é determinado pelas posições ideológicas sustentadas por aqueles que a empregam. Isso equivale a dizer que as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas e que representam as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Pêcheux (1988, p. 147) acrescenta que:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Nesse sentido, podemos dizer com Florêncio et al (2009, p. 69) que as FI são representadas pelas práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, e os discursos mostram em qual posição social o sujeito está se colocando ou é colocado.

Dando maior visibilidade à concepção de FI, Cavalcante (2005, p. 21) argumenta:

As formações ideológicas são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas sociais concretas. Cada formação ideológica contém, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas (FD).

Consequentemente, podemos falar de uma mesma coisa diferentemente, a partir da posição ideológica que o sujeito assume. O lugar que o sujeito ocupa é social, político e ideológico. A partir de um processo de identificação é que o sujeito se constitui e será sempre relacionado a uma expressão ideológica. Porém, isso não ocorre mecanicamente, pois não há garantia de que um sujeito da classe dominante vá sempre se identificar com essa posição

social, assim como pode ocorrer que um sujeito da classe dominada não se identifique com esta.

Nesse sentido, Silva Sobrinho (2007, p. 208) destaca que:

É nesse lugar de identificação e não-identificação, lugar conflitante e instável, que os sentidos se dinamizam através das práticas dos sujeitos. Cabe ressaltar que também este espaço de significação sempre representa os confrontos de uma formação ideológica de uma conjuntura histórica dada, então sua dinâmica é sempre contraditória.

Silva Sobrinho (2007, p.70) chama a atenção para o fato de que a contraditoriedade da práxis social é realçada na medida em que são os homens que produzem suas representações e ao mesmo tempo são ‘condicionados’ por elas. Silva Sobrinho (2007, p. 70) acrescenta ainda que:

[...] é possível apreender uma contradição intrínseca às práticas sociais. Se por um lado, o ser social atua no mundo dando respostas às demandas postas pelas relações sociais, por outro, o mesmo ser sofre pressão das condições objetivas que, apesar de se tratar de construtos humanos, ganham um caráter próprio, distinto dos sujeitos que o construíram.

Ora, se a práxis social é constitutiva do sujeito, podemos dizer que a contraditoriedade também o é. Para Florêncio et al (2009, p. 43), “o sujeito é sempre o sujeito de seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo psíquico de indivíduo”. Assim, de acordo com a autora, “o sujeito é constituído nas e pelas contradições sociais”.

Vale lembrar que os discursos sempre se vinculam a determinadas formações ideológicas constituídas por representações que dizem respeito às posições de classe em conflito. Elas são balizadas na divisão de classes: classe dominante e classe dominada.

Assim, as formações ideológicas (FI) constituem os suportes indispensáveis para as formações discursivas, que na concepção de Pêcheux (1988, p. 160) são:

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Isso significa dizer, de acordo com o pensamento de Orlandi (2007a, p. 42-43), que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”. Eles são

produzidos nas formações discursivas que representam sua formação ideológica. E então pode-se falar das mesmas coisas, atribuindo-lhes sentidos diferentes ou até mesmo opostos, porque as palavras mudam de sentido de acordo com as formações discursivas que representam. Assim, o sentido não existe em si ou *a priori*, pois as palavras vão mudando de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam. Por essa razão, podemos dizer que existe a possibilidade de, a partir de FIs antagônicas, falar dos mesmos temas significando diferentemente, exatamente pelo efeito das posições sociais nas quais nos situamos.

Necessariamente, cada formação ideológica contém, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas. Faz-se necessário então uma compreensão da concepção de formação discursiva (FD). Vamos, a seguir, trabalhar este conceito.

2.3.2 Formações Discursivas (FD)

O conceito de Formação Discursiva (FD) foi proposto inicialmente por Foucault e, posteriormente, sob a ótica do marxismo althusseriano, foi ressignificado por Pêcheux. Para Foucault (1995), o termo FD é usado para designar os conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas. Dessa forma, Foucault (1995, p. 43) conceitua FD:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Ao trazer para a AD a noção de formação discursiva, Pêcheux faz as ressignificações relacionando tal conceito à questão da ideologia e da luta de classes. Nesse sentido, como já foi dito anteriormente, temos a seguinte concepção de FD, em Pêcheux (1988, p. 160):

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

Dessa forma, se na fase inicial de sua teorização da AD, denominada AD1, Pêcheux (1988, p.160) toma de empréstimo a concepção de FD de Foucault e lhe confere a definição “como aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição social dada”, num momento

posterior, na AD2, Pêcheux (1993, p. 314) reformula essa noção de espaço fechado, denominando-a como:

Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas), que se repetem nela, fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’).

Pêcheux faz críticas às suas próprias concepções, reelabora, ressignifica e efetua alguns deslocamentos de algumas noções defendidas anteriormente. Isto foi possível constatar com relação à noção de FD, que inicialmente está bastante ligada à proposição de Foucault no sentido da regularidade. Na continuidade de suas pesquisas, Pêcheux vai chamar a atenção para o fato de que a FD não constitui um espaço fechado. Ele afirma que a FD é heterogênea, pois ela é atravessada por outros discursos (interdiscurso), além de permitir a contradição dentro de si mesma.

Em *Semântica e Discurso*, ao fazer uma revisão do quadro teórico da AD, Pêcheux (1988) se depara com a contradição inscrita na ideologia evidenciada na FD, o que provoca a sua reformulação e os primeiros esboços da noção de heterogeneidade do discurso. O autor comprova que no interior de uma determinada FD coexistem discursos de outras FDs. Assim, a FD e, conseqüentemente, os discursos passam a ser caracterizados pela heterogeneidade. O autor constata que o discurso reproduz a divisão e a contradição presentes na FD da qual ele se origina, pois a contradição está inscrita na ideologia que é inerente a toda formação social. Este espaço social é marcado pela permanente luta de classes como contradição histórica que determina seu funcionamento, o que nos permite dizer que esse embate de forças antagônicas marca a linguagem e o sujeito. É por essa razão que a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade, constituindo um sujeito descentrado e incompleto. É a partir daí que Courtine (1981) evidencia a natureza heterogênea do discurso.

Nessa direção, se inicialmente Pêcheux associava o conceito de formação discursiva a um exterior discursivo, posteriormente esse conceito sofreu um deslocamento e foi direcionado aos efeitos do momento da conjuntura e do acontecimento. Dessa forma, agora a proposta é pensar o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, de subordinação e de contradição.

Com a evolução de seus estudos, na AD3 Pêcheux (1993, p. 316), coloca novamente a questão da formação discursiva ao introduzir a concepção de heterogeneidade discursiva, pela qual se reconhece o primado teórico do “outro” sobre o “mesmo”, compreendendo, assim, o discurso como um espaço marcado por “diversas vozes”, oriundas de outros discursos. Nessa perspectiva, as FDs passam a ser consideradas como “matrizes” de produção de sentido, porque no seu interior se dá o entrecruzamento das famílias parafrásticas que produzem os efeitos de sentido.

De acordo com o pensamento de Courtine (1981, p. 35), as FDs são componentes interligados das FIs. Vale dizer que isto implica que as FDs de uma mesma FI podem distinguir-se uma das outras, porém as FDs que dependem de FIs antagônicas ou aliadas mantêm entre si relações contraditórias que se inscrevem necessariamente na materialidade mesma dessas FDs, ou seja, em sua materialidade linguística. Se, por um lado, uma FD é o que, em uma FI dada e em uma conjuntura, determina “o que pode e deve ser dito”, por outro lado, “convém destacar que esta característica não é isolada das relações contraditórias de uma FD que se liga a outras FDs”.

Courtine (1981, p. 38), em *Analyse du discours politique*, enriquece a noção de FD, que passa a ser compreendida como “matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito”. O autor demonstra que as fronteiras das FDs, por serem fundamentalmente instáveis, permitem seus constantes deslocamentos e reconfigurações, fazendo com que se torne evidente o processo que determina a natureza heterogênea do discurso.

Courtine (1981, p. 40) destaca ainda que a noção de *corpus* aproxima o conceito teórico de FD da parte prática a ser desenvolvida na análise. As bases ideológicas e historiográficas, que antes eram vistas como entidades discursivas em blocos homogêneos como o discurso da burguesia, o discurso dos comunistas, etc., e que neutralizavam o exterior discursivo, pois consideravam os discursos como definidos *a priori*, não resistem às novas reflexões que aproximam a noção de formação discursiva da noção de acontecimento (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Nessa direção, Pêcheux (1993, p. 167-168) enfatiza que:

Enfim, sublinhemos que uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se

integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas.

Dessa forma, com relação às formações discursivas (FD), podemos dizer que elas representam as formações ideológicas (FI) e que são essas que irão determinar os sentidos do discurso. Melhor dizendo, as formações ideológicas são expressões da conjuntura ideológica de uma formação social. A formação social capitalista, com a dominância de uma classe sobre outra, é composta por duas formações ideológicas contraditórias. Por um lado, pela Formação Ideológica do Capital, com a naturalização da divisão de classes, exploração do trabalho, a propriedade privada, o consumo; por outro lado, a Formação Ideológica do Trabalho, que assume o ponto de vista da força do trabalhador. A Ideologia dominante tenta apagar o conflito, a luta de classes. Segundo Marx e Engels (1988, p. 47), “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante”.

Como já foi dito anteriormente, cada FI tem como componente uma ou mais formações discursivas (FDs), que determinam o que pode ou não pode ser dito em uma dada realidade. E, como os sentidos não existem em si mesmos, mas são construídos historicamente e refletem as posições ideológicas, o sentido de uma palavra é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas.

Dessa forma, podemos dizer que há sentidos que retornam sob a forma de pré-construídos, os já-ditos, que formam o saber discursivo e que constituem o que Pêcheux denominou de “todo complexo com dominante”, ou seja, o interdiscurso. Nas palavras de Pêcheux (1988, p. 162), “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”, que se confrontam em uma formação social em uma conjuntura dada.

Portanto, o que define o interdiscurso é a sua objetividade material. Esta reside no fato de que, para Pêcheux (1988, p. 162), “algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, sob o domínio do complexo das formações ideológicas”. Em suas formulações, Pêcheux (1988) denomina interdiscurso ao conjunto de já-ditos que sustenta todo dizer. É o conjunto de enunciações já ditas e esquecidas e que não são materializadas. O

interdiscurso é o já existente. Compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso. Melhor dizendo, o discurso é sempre fruto de um trabalho sobre discursos que fornecem elementos para a produção de novos discursos.

Em *Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (1988, p. 147) destaca que

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Como já dissemos anteriormente, o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se entrelaçam as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição. É a concepção de interdiscurso que possibilita trabalhar a exterioridade (alteridade discursiva), bem como permite que formulações já enunciadas anteriormente circulem em novos discursos, em uma outra conjuntura dada, em novas sequências discursivas, produzindo diferentes efeitos do “já-dito”. Portanto, o interdiscurso é o conjunto de formulações desse saber discursivo que torna possível novos dizeres, através do retorno ao “já-dito”.

Nessa direção, Pêcheux (1975, p. 146) reafirma a primazia do interdiscurso:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma, a objetividade material e contraditória do interdiscurso, determinando essa formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que ‘isso fala’ sempre ‘antes, alhures e independentemente’, quer dizer, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (‘pré-construído’).

Dessa forma, na AD a heterogeneidade se relaciona com o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção de qualquer discurso, num processo de reelaboração ininterrupta que comporta toda a historicidade inscrita na linguagem e nos processos discursivos.

Na perspectiva de Bakhtin (2004, p. 122-126), a enunciação é compreendida como uma unidade de base da língua, que só existe dentro de um contexto social, compreendida como uma réplica do diálogo social, sendo, portanto, de natureza social e ideológica. Nas palavras do Bakhtin (2004, p. 127): “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente

social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes”. Assim, a enunciação é o produto das relações entre sujeitos socialmente organizados, sendo que uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda e qualquer comunicação verbal. No dizer de Bakhtin (2004, p. 123):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Bakhtin caracteriza as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal, e não apenas a interação entre as pessoas face a face. Como já foi dito, o autor enfatiza que as relações dialógicas são relações entre pessoas socialmente organizadas e que para serem caracterizadas como relações dialógicas é necessário que o discurso tenha se materializado através da linguagem.

Bakhtin (2003, p. 197) considera o dialogismo como “princípio constitutivo de qualquer manifestação da linguagem e como a condição de sentido do discurso”. Além disso, destaca que a linguagem é essencialmente dialógica, considerando o dialogismo como ponto de partida para a noção de interdiscursividade. O discurso se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, ele mantém relações com outros discursos. O enunciador, ao construir o seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu. Assim, o discurso não é individual, pois ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que são seres sociais. Melhor dizendo, o sentido se dá nessa relação dialógica que só ocorre entre enunciados proferidos por sujeitos falantes.

O dialogismo, no dizer de Bakhtin (2003, p. 297), é constitutivo do enunciado. Podemos dizer, então, que cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. E é por isso que cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados que o precederam em um determinado campo: esta resposta os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles e de certo modo, os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em um dado assunto, em uma determinada

questão, etc. Assim, vale destacar que o dialogismo é sempre entre discursos e, portanto, o interlocutor só existe enquanto discurso.

A concepção dialógica contém a ideia de relatividade da autoria individual e também destaca o caráter coletivo, social da produção de ideias e textos. Desse modo, a noção de dialogismo não se refere a diálogo entre interlocutores, mas diálogo entre discursos. Fiorin (2006, p. 166) destaca que isto não significa que há dois tipos de dialogismo, um entre interlocutor e outro entre discursos. “O dialogismo é sempre entre discursos. O interlocutor só existe enquanto discurso”, significando, então, que há um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, ou seja, nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas sim com outros discursos. O dialogismo é essa relação entre os discursos. Em Bakhtin (2003, p. 319) encontramos a afirmativa: “como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos”.

Para Bakhtin (2004, p. 113-114):

A situação social mais imediata e o meio social determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. [...] Antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma relação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

No fragmento da propaganda, objeto de nossa pesquisa, podemos constatar que a enunciação é determinada pelo que está explícito (a figura de uma pessoa negra – o negro é analfabeto) e pelo que está implícito (não há pessoas brancas analfabetas).

Como já dissemos anteriormente, a AD elege o discurso como objeto de estudo, teoriza a relação da Linguística com a história/ideologia e ressalta que toda enunciação é resultado das relações sociais que o sujeito estabelece. Segundo Pêcheux (1988, p. 160), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ [...] mas, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”.

Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que, para a AD, a linguagem não é transparente e que, portanto, as palavras não têm um sentido literal. Ou seja, não há um

sentido único, considerado verdadeiro, mas sim vários sentidos que estão muito além das evidências.

É a partir desse referencial teórico que procederemos à análise da materialidade discursiva da propaganda do Programa “Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil”, ou seja, buscaremos detectar os efeitos de sentido produzidos. Assim como todo discurso, a propaganda não é neutra nem inocente e fala de um lugar social e de uma perspectiva ideológica. Nesse sentido, a propaganda, objeto de nossa pesquisa, reproduz a ordem social vigente: a educação como Redenção – responsável pela diminuição da miséria.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO DISCURSO DA PROPAGANDA: “BRASIL ALFABETIZADO! A EDUCAÇÃO MUDANDO O BRASIL”

3.1 Objeto de Análise

Nossa proposta é fazer a Análise de Discurso de somente uma das propagandas do programa “Brasil Alfabetizado” do governo federal.

De acordo com Sandmann (2010, p. 9), “o termo propaganda origina-se do latim ‘propagare’, que significa propagar.” Inicialmente foi um termo utilizado pela Igreja Católica, com a ideia de propagar a fé. Ainda segundo o autor (SANDMANN, 2010, p. 10), nos dias atuais a propaganda continua tendo a função de propagar, disseminar ideias. Segundo a Associação Americana de Propaganda – 4A, propaganda é a mensagem divulgada em veículos de grande penetração (TV, rádio, revistas, jornais etc.) e patrocinada, isto é, paga por um anunciante, que tem por objetivo criar ou reformar imagens ou referências na mente do consumidor, predispondo-o favoravelmente em relação ao produto, serviço ou empresa patrocinadora (SEBRAE, 2010). Para Kotler (2000, p. 570), a propaganda seria “qualquer forma paga de apresentação e promoção não-pessoais de ideias, mercadorias ou serviços por um anunciante identificado”. Desse modo, entendemos que a propaganda seria um instrumento, uma técnica ou uma ação utilizada para propagar, multiplicar e difundir ideias e também ideais nos âmbitos sociais, ideológicos, políticos ou religiosos e, conseqüentemente, tem caráter ideológico, pois tem como objetivo convencer, converter, captar seguidores ou conseguir compradores para determinados produtos, serviços, ideias ou ideais. O que a propaganda busca como resultado é conseguir influenciar e até modificar a atitude de um determinado público; em síntese, ela busca vender o seu produto, que pode ser tangível ou intangível.

Ainda de acordo com a Associação Americana de Propaganda - 4A, as campanhas publicitárias ou peças publicitárias são todo o conjunto de ações direcionadas para planejar e divulgar uma marca, um produto, um serviço, uma ideia ou ideais. O trabalho dos profissionais de publicidade consiste em atuar imaginando, criando, planejando, produzindo e executando as campanhas. As ações que fazem parte de uma campanha publicitária são muitas e diversificadas; dentre elas, destacam-se algumas consideradas fundamentais, tais

como determinar o público-alvo, escolher o nome e elaborar uma identidade para o produto da campanha, criar o *design* de uma logomarca e produzir as peças de publicidade, tais como os anúncios, os *jingles* (pequenas peças musicais), *outdoors* (grandes cartazes para serem afixados em pontos considerados estratégicos das cidades), panfletos, propagandas para televisão, rádio, jornais e revistas, dentre outros. Uma das principais características de uma campanha publicitária é que, independentemente da ação a ser explorada, as peças que fazem parte dela devem ter uma identidade comum e uma uniformidade, tanto dos textos quanto do visual, para causar um maior impacto da campanha.

Dessa forma, podemos dizer que a propaganda é composta de um conjunto de informações e técnicas utilizadas no sentido de disseminar uma ideia ou uma crença com o objetivo de persuadir ou influenciar, numa determinada direção, as atitudes, opiniões e sentimentos do público-alvo. Diferenciando-se da propaganda, a publicidade tem a função de divulgar, tornar público um produto, uma ideia, um ideal, uma marca ou um serviço; o principal objetivo da publicidade é despertar o desejo pelo que anuncia no maior número de possíveis consumidores, além de criar prestígio para quem está anunciando.

Sabemos que toda propaganda busca atingir um público-alvo, portanto, é necessário que sejam escolhidos criteriosamente os valores e imagens que poderão exercer maior apelo junto às pessoas que se deseja atingir. Deve-se escolher a audiência e tentar fazer com que ela se identifique com tudo o que está sendo oferecido pela propaganda. Desse modo, a propaganda está sempre procurando atingir o público-alvo através da identificação, e, para tal, utiliza-se de aspectos e necessidades afetivas e socioculturais. Podemos constatar nas propagandas em geral que a publicidade se utiliza de um processo de significação, fazendo com que determinado produto passe a ser a expressão de determinados valores ou estilo de vida, promovendo o desejo de consumo.

Ao fazer a escolha do público-alvo para uma determinada propaganda, os publicitários sempre levarão em consideração questões como classes sociais, gêneros e faixa etária dos consumidores. Na propaganda, que ora analisamos, o público alvo é o trabalhador brasileiro, destacando a população afrodescendente.

É relevante ressaltar que o discurso da propaganda institucional também obedece à regra de qualquer discurso publicitário ou de propaganda. Entretanto, jamais entrará em confronto com a ideologia do público-alvo, nem com seu sistema de valores e de crenças. É

um discurso conservador e conciliador, que busca seduzir o sujeito, oferecendo-lhe um mundo de satisfação pessoal, de realização, de poder, de felicidade, de conforto, de paz e de ascensão social, buscando atender às expectativas e aspirações desse público-alvo, detectadas em pesquisas prévias de opinião.

A propaganda, objeto de análise de nossa pesquisa, é um *jingle*, ou seja, ele é uma pequena peça musical cantada que agrada a quem escuta e é feito de forma que as pessoas aprendam a cantá-lo rapidamente. Para Figueiredo (2005, p. 111), “*jingles* são peças cantadas compostas especialmente para a marca anunciante. Sua melodia costuma ser simples e cativante, fácil de ser repetida e cantarolada pelo ouvinte”. Desse modo, podemos dizer que o *jingle* é, antes de tudo, uma obra artística.

A música é uma das alternativas de linguagem que podem ser usadas para se fazer uma composição da mensagem que se quer divulgar. Justamente por ter uma amplitude universal, considera-se, nos meios de comunicação, que a música é um dos mais poderosos elementos utilizados nas propagandas. Muito embora exista a supremacia da imagem sobre o som, o *jingle* é um instrumento de grande importância, pois ele é capaz de exercer uma influência na imaginação das pessoas, conseguindo com facilidade fixar nomes, pessoas, marcas e produtos (VESTERGAARD; SCHORODER, 1994, p. 13).

De acordo com Houaiss (2003, p. 311), “*jingle* é uma mensagem publicitária musicada”. Para alguns autores como Manhanelli (2011), Vestergaard; Schoroder (1994) e Sampaio (2003), dentre outros, ele é uma mensagem cantada e elaborada com um refrão simples e de curta duração, a fim de ser lembrado com facilidade; além disso, é uma música feita exclusivamente para um produto ou empresa e é um *slogan* memorável, tendo sua melodia um efeito cativante. Quando feito com eficiência, ele se fixa na memória das pessoas. Por isso é tão comum que as pessoas consigam se lembrar perfeitamente de *jingles* que não são mais transmitidos há décadas.

Jingle, no seu sentido literal, quer dizer tinir, retinir, soar, fazer rinar. A escolha do termo para a propaganda não é em vão: retinir, soar é o que se pretende, ou seja, fixar. A compreensão que temos do *jingle* é que ele é uma pequena peça musical cantada, cuja função mais relevante é reforçar a imagem de um produto, serviço ou pessoa. Geralmente é veiculado pela televisão, em rádio, pontos de vendas, vídeos institucionais e até em veículos com som possante, conhecidos como “carros de som”, que fazem propagandas pelas ruas. O objetivo

único da música, da mensagem do texto (a locução e todos os efeitos devem ter o mesmo e único objetivo) é comunicar o que se propôs a dizer, pois, nesse sentido, o que interessa mesmo é o que será vendido, para quem e o como isso ocorrerá. Ou seja, o efeito de sentido, fixado pelo recurso da melodia, da rima, com a intenção de convencer pela repetição e consequentemente apreensão do discurso.

O *jingle* da propaganda, objeto de nossa pesquisa, é composto de uma única estrofe, duas rimas, com a seguinte letra:

“Pra aprender a ler

Pra isso não tem hora (a)

Pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora. (a)

Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado. (b)

Pra aprender a ler só não pode é ficar parado”. (BIS) (b)

De acordo com Houaiss (2003, p. 458), rima é a igualdade de sons a partir da sílaba tônica da palavra final de dois ou mais versos; é a uniformidade de sons da terminação de duas ou mais palavras. Desse modo, podemos considerar que a rima é a denominação para a repetição de sons semelhantes, no interior do mesmo verso ou no final de versos diferentes, fazendo com que se crie uma semelhança fônica entre as palavras que compõem o final de cada verso.

Segundo Macedo (2006), a rima pode ser definida como “reiteração de sons iguais ou similares, em uma ou mais sílabas, geralmente acentuadas, que ocorrem em intervalos determinados e reconhecíveis”. Ainda de acordo com o autor, quanto aos esquemas rimásticos, eles podem ser do tipo: **Rima Emparelhada (aabb)**, na qual o primeiro verso rima com o segundo e o terceiro com o quarto; **Enlaçada ou Intercalada (abba)**, em que o primeiro verso rima com o quarto e o segundo com o terceiro; **Cruzada ou Alternada (abab)** em que o primeiro verso rima com o terceiro e o segundo com o quarto. As rimas podem ser classificadas em quatro tipos, que são as Rimas Pobres, quando todas as palavras que são rimadas fazem parte da mesma classe gramatical (amor/dor); Ricas, as palavras fazem parte de diferentes classes gramaticais (amar, mar); Raras: obtidas entre palavras com terminações que são incomuns (escura/nervura); Preciosas: são as rimas artificiais que aparecem com pouca frequência (desposar-te/aparte); Perfeitas: a rima é uma coincidência de sons e não de letras (sul/azul); Imperfeitas ou Heterofônicas: o timbre das vogais tônicas é diferente

(imperfeito do verbo ser ‘fora’, com o advérbio ‘agora’). Na letra musical da propaganda objeto de nossa pesquisa, trata-se do tipo Rima Pobre, emparelhada, pois apresenta o esquema rimático *aabb*. Assim, **hora** faz rima com **agora** e **aposentado** rima com **parado**.

O *jingle* é um produto de *briefing* (em inglês: *to brief*, que significa resumir) e consiste em um resumo dos dados necessários que o anunciante fornece para que a agência de publicidade se oriente no sentido de elaborar uma propaganda. É ele que irá possibilitar a elaboração de um roteiro de ação para os publicitários, ou seja, deve fornecer todas as informações pertinentes, mapear o problema, levantar as pistas e sugerir ideias. Ele é a primeira etapa de todo o processo de criação quando se deseja compor um *jingle*, e é através dele que se planeja a melhor forma de atingir determinado público. A preocupação dos responsáveis pela criação do *jingle* é que música e texto devem estar em sintonia com o público-alvo. Assim, para fazer a música e a letra, o artista tem de ter todas as informações necessárias para que ele componha de acordo com os interesses de quem encomendou o produto. No caso da propaganda ora analisada, o artista recolheu todas as informações com o porta-voz do Ministério da Educação, ou seja, foi esse órgão que elaborou o *briefing* contendo todas as informações do que o MEC desejava com a propaganda.

Como o *jingle* é música, cria espaço e fica na cabeça do consumidor. As trilhas sonoras e *jingles* são muito importantes, pois enriquecem e dão vida a uma propaganda em geral. Um dos seus objetivos é facilitar a memorização. As pessoas ouvem e não esquecem. Geralmente eles são atrativos, simples e difíceis de esquecer, pois neles é usado o mecanismo da repetição, e como as estrofes são curtas e a melodia repetitiva, eles “grudam” na mente do ouvinte. Dessa forma, ele é considerado como sendo uma ferramenta de comunicação muito poderosa em decorrência do poder de memorização que a música tem. Os estudos sobre comunicação afirmam que é muito mais fácil memorizar algo que tenha o formato de música, por isso, os *jingles* conseguem se fixar na memória do ouvinte. Por outro lado, as melodias deles são como as rimas infantis, cantigas de roda, o que também favorece o seu sucesso, pois ao serem ouvidos, eles remetem à memória da infância dos ouvintes, fato que aponta para uma relação entre as recordações da infância e os *jingles*. A vantagem do *jingle*, em razão do formato, é que ele é algo que fica, pois as pessoas guardam o tema consigo e dele se lembram, mesmo depois de muitos anos. Como explica Sampaio (2003, p. 72):

A grande vantagem do *jingle* é que, por ser música, acaba tendo um expressivo poder de “*recall*”, pois é aquilo que a sabedoria popular chama

“chiclete de orelha”. As pessoas ouvem e não esquecem. Assobiam ou cantam, mas guardam o tema consigo. O *jingle* é algo que fica, como provam as peças veiculadas durante um período e tiradas do ar, mas que muitos e muitos anos depois ainda são lembradas pelos consumidores.

Para facilitar a compreensão do funcionamento do *jingle*, vamos analisar a sua cifra (nomenclatura universalmente usada para representar os acordes). A seguir, a cifra da música em questão:

Quadro 2 – Cifra: “Pra aprender a ler, pra isso não tem hora”²

Tom:	E
Intro:	E7 Bm7 E7 Bm7 E7
	E7
Pra a-pren-der a ler	
E	E E F# E G#
	Bm7 E7 Bm7
Pra isso não tem ho-ra	
E	E E F# E G# E
	E7
Po-de ser de di-a	
E	E F# E G#G#
	Bm7
Po-de ser de noi-te	
E	E F# E G# G#
	E7 Bm7
Po-de ser a-go-ra	
E	E F# E E E
	E7
Po-de ser jo-vem	
E	F# E G#G#
	Bm7 E7
Po-de ser a-dul-to ou a-po-sen-ta-do	
B	B B B G# G#A G# B G#
	E7
Pra a-pren-der a ler	
E	E E F# E G#
	Bm7 E7
Só não po-de fi-car pa-ra-do	
E	E E E F# E E E
	F7 Cm7 F7 Cm7 F7
	Cm7 F7
Pra a-pren-der Pra a-pren-der a ler...	
F	F F F F F F G F A

Fonte: CAPANEMA José Antônio (2011).

Analisando a cifra, constatamos que a música é composta por apenas cinco notas musicais, que se repetem da seguinte forma: 34 vezes MI (E), 3 Mi7 (E7), 8 vezes FA (F) , 8 FA# (F#), 1 SOL (G), 13 SOL# (G#), 2 LA (A), 7 SI (B), 2 SI7(B7) , totalizando 78 notas. A

² As notas em cor azul são do solo da música, e em cor vermelha, os acompanhamentos.
As letras correspondem às notas nos parênteses: C (DO) D (Ré) E (Mi) F (FA) G (Sol) A (La) B(SI).

significativa predominância da nota MI (E) e sua repetição é uma estratégia que facilita a sua memorização e, portanto, torna-se difícil tirá-la da cabeça. O elemento mais significativo, então, é a repetição das notas. Percebe-se que não há os denominados “arranjos”, que enriquecem a melodia, havendo poucas notas em sustenido (#) e em bemol (b). Dessa forma, em termos de criação musical, podemos considerar a composição da melodia como sendo bastante simples.

Para corroborar o que dissemos acima mostraremos a seguir, como outro exemplo do funcionamento de um *jingle*, um dos mais famosos criado na década de 90, que fez muito sucesso e há muito tempo deixou de ser veiculado pela mídia, e, no entanto, não sai da memória dos brasileiros: “Me dá, me dá, me dá, me dá Danoninho, Danoninho dá. Me dá Danoninho, Danoninho dá. Me dá Danoninho, Danoninho dá!”. Apesar de sua repetição exaustiva, de a melodia ser simples e se resumir praticamente a uma única frase, ele se tornou um dos mais conhecidos e bem-sucedidos *jingles*. Ele foi feito pela adaptação da sua letra à música de “O Bife”, cuja partitura se resume apenas na repetição das sete notas musicais, como pode ser observado a seguir:

Quadro 3 – Cifra: “O Bife” (adaptação para o *jingle* do Danoninho)

MI	RE	DO	SI	LA	SOL
SOL	SOL	LA	SOL	FA	
FA	FA	SOL	FA	MI	
MI	MI	FA	SOL	LA	
LA	LA	SI	LA	SOL	
SOL	SOL	LA	SOL	SI	
SI	SI	LA	SI	DO	DO DO
SOL	SOL	SOL			
SOL	SOL	SOL			
SOL	SOL	SOL			
SOL	LA	SOL			
SI	SI	SI	SI	LA	SI DO
DO	DO	SI	LA		
SOL	SOL	SOL			
SOL	SOL	SOL			
SOL	SOL	SOL			
SOL	LA	SOL			
SI	SI	SI	SI	LA	SI DO SOL MI DO

Fonte: CIFRA Melódica (2011).

Uma questão sempre colocada tem sido “por que o *jingle* é algo que se memoriza?” Em resposta, podemos dizer que a significativa predominância de uma das notas e sua repetição fazem com que a melodia seja memorizada rapidamente, tornando-se muito difícil tirá-la da cabeça. Ao observarmos a cifra dessa música, percebemos que ela é composta pelas

sete notas musicais, que são usadas por 83 vezes, sendo distribuídas da seguinte forma: 33 vezes SOL, 17 SI, 13 LÁ, 9 DO, 5 MI, 5 FA e 1 RÉ. O que se constata é que esse *jingle* segue a mesma fórmula do anterior, ou seja, é uma melodia simples e agradável de ouvir e a repetição promove a sua memorização.

A limitação do *jingle* é que, por se tratar de música e ter de seguir uma métrica, na maioria das vezes não se consegue colocar nele todas as informações da campanha publicitária. No Brasil, eles têm a duração de 15 a 60 segundos, sendo o de 30 segundos o mais utilizado. O que estamos analisando tem a duração de 60 segundos. Vamos, em seguida, descrever a Propaganda do Programa “Brasil Alfabetizado! A Educação mudando o Brasil”.

As primeiras imagens da propaganda: um relógio marcando cinco horas da manhã; toque de uma sirene; um homem negro lavando as mãos e, em seguida, colocando um lápis no bolso da camisa e um papel numa pasta, onde está escrito: Brasil Alfabetizado. Na sequência, aparece na tela a imagem desse homem, e em seguida, ele entrando na fábrica.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2006).

Um homem branco canta de dentro da fábrica:

“Pra aprender a ler

Pra isso não tem hora

Pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora.

Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado.

Pra aprender a ler só não pode é ficar parado. “(BIS)”

Durante a música, algumas imagens são exibidas no vídeo: operários numa fábrica, todos compartilhando da alegria de um operário negro saindo para ir à sala de aula, que parece ficar dentro da fábrica. Aparecem várias mulheres brancas cumprimentando-o alegremente e se despedindo dele.

Percebemos aqui a presença de um implícito -que somente o negro é analfabeto-, já que os trabalhadores que não são negros estão trabalhando e somente ele está indo para a sala de aula para aprender a ler.

Imagem: O operário entrando numa sala de aula, na qual a maioria dos alunos é constituída de negros.

Novamente constatamos o implícito presente nessa materialidade do discurso da propaganda, pois, por que colocar somente alunos negros na sala de aula?

O cantor fala:

“Aprender a ler e escrever é o início para um futuro melhor.

Em todo país já são mais de 3.000 municípios participando do programa Brasil Alfabetizado.

Ligue 0800 61 61 61 e saiba como dar esse importante passo na sua vida.

Brasil Alfabetizado! A educação mudando o Brasil.

Ministério da Educação. Brasil, um país de todos”.

Como podemos perceber, trata-se de uma música muito compacta, rápida e que, sobretudo, nos convoca a cantar e a memorizá-la. Torna-se difícil ouvi-la e não repeti-la. Dessa forma, pode-se dizer que se trata de um *jingle* bem elaborado e que obteve sucesso nos

meios de comunicação em que foi divulgado, bem como com a população, pois foi fácil aprender a cantá-lo e a memorizá-lo.

Como já dissemos anteriormente, os procedimentos de análise na AD tratam de explicitar a forma como o discurso produz os sentidos. Assim, é necessário que o analista explicita o caminho que ele percorreu para compreender esses sentidos. Essa compreensão só se torna possível na medida em que se entende a constituição do discurso, bem como quais foram as condições de produção nas quais ele ocorreu, ou, melhor dizendo, qual a exterioridade que o constituiu, tornando-o interioridade. Nessa perspectiva, vamos, a seguir, tratar das condições de produção dessa propaganda, objeto de nossa análise.

3.2 Condições de Produção do Discurso da Propaganda “Brasil Alfabetizado”

Das diversas categorias de estudo propostas pela Análise de Discurso, nos deteremos mais na categoria Condições de Produção (CP), pois ela nos possibilitará investigar o contexto sócio-histórico e ideológico que envolve o discurso, e é por ela que podemos identificar e desvelar o lugar social de onde fala o enunciador, o que nos será muito significativo na análise de nosso objeto de estudo.

A Análise do Discurso parte do pressuposto de que a língua não pode ser estudada desvinculadamente de suas condições de produção, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. A língua tem toda uma historicidade a ser considerada, pois é inegável a sua transformação ao longo do tempo, bem como o fato de que ela só se realiza nas relações sociais.

A noção de Condições de Produção (CP) refere-se ao contexto ou às circunstâncias históricas – mediatas e imediatas- que permitem que um determinado discurso venha à tona, e não um outro qualquer. A expressão CP traz a implicação de que um discurso não pode ser analisado apenas como um texto, pois ele é um acontecimento dentro de um período histórico e produto de situações específicas que fizeram com que ele (e não outro) aflorasse. (PÊCHEUX, 1993, p. 77-87)

Assim sendo, as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com a relação de sentidos, ou seja, de acordo com a conjuntura política e ideológica. Não há discurso que não se relacione com outros, isto é, um discurso sempre aponta para outros que o sustentam. Sobre as condições de produção Pêcheux (1993, p. 77) afirma que:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa.

As condições de produção, de acordo com Orlandi; Rodrigues (2006b, p. 15), incluem os sujeitos e a situação. A situação pensada em seu sentido estrito aponta para as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. Já as condições de produção em sentido lato incluem o contexto sócio-histórico e ideológico mais abrangente.

Desse modo, o contexto imediato (sentido estrito) é o local, o momento da enunciação e de que forma ele se apresenta. Já o contexto amplo (sentido lato) é o que traz os elementos que derivam das formações sociais, da conjuntura política e das Instituições, no modo como elegem representantes, como organizam o poder, distribuindo posições de mando e obediência, ou seja, o contexto amplo diz respeito à dimensão sócio-histórico-ideológica.

Segundo Orlandi (2006a, p. 173), as condições de produção são constituídas

pelo contexto histórico-social enquanto capaz de refletir o movimento entre o lingüístico e o discursivo; a relação do implícito e do explícito; a relação de forças; a relação de sentidos; a antecipação; a relação do texto com os textos possíveis naquele contexto; a relação de dominância de um sentido sobre os outros possíveis.

Assim, as condições de produção compreendem o contexto restrito, o contexto amplo, e, de acordo com Orlandi (2006a, p. 32), “a história que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder”. Isso permite dizer que para compreender os efeitos de sentido produzidos no funcionamento do discurso é necessário ir além das circunstâncias imediatas e compreender o contexto sócio-histórico em que foi produzido, pois só assim se disporá dos elementos necessários para fazer uma análise do discurso e compreender, através de seu funcionamento, como ele produz sentidos.

Para melhor compreender a evolução do conceito de condições de produção é necessário percorrer o trajeto sintetizado da AD em três épocas, segundo Pêcheux (1993, p. 311-318):

A AD-1, a qual Pêcheux iniciou com o livro *Analyse Automatique du Discours* (1969), em que se articulava com um *corpus* fechado de sequências discursivas, selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas; assim, os discursos são homogêneos, mais estabilizados, e a noção de máquina discursiva propõe uma estrutura que gera os discursos. Para Pêcheux (1993, p. 312-313), a análise discursiva consistiu em detectar e construir sítios de identidades que se davam num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas, sendo o sujeito considerado uma instituição ou uma ideologia. Nas palavras de Pêcheux (1993, p. 312):

O ponto de partida de uma AD-1 é um *corpus* fechado de seqüências discursivas, selecionadas (o mais frequentemente pela vizinhança de uma palavra-chave que remete a um tema) num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas.

Por outro lado, na AD-2 Pêcheux introduz a noção de interdiscurso. Entretanto, para (Pêcheux, 1993, p. 314), na AD2 “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica”. Ainda nesta época, Pêcheux aprimora a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, e formula a sua teoria dos ‘dois esquecimentos’, na qual, sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a fonte do dizer. Nessa época, a concepção de FD que Pêcheux havia tomado de empréstimo a Foucault passa por uma reelaboração. Pêcheux (1993, p. 314) vai afirmar que “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”.

Dessa forma, a noção de FD não é mais considerada como espaço fechado, pois ela é constituída por outras formações discursivas, sob a forma de pré-construídos e também de discursos transversos.

Continuando em suas pesquisas, Pêcheux (1993, p. 315) formula a AD-3 acentuando o primado teórico do outro sobre o mesmo, com o aprofundamento do conceito de interdiscurso; as identidades das FDs são definidas por relações interdiscursivas. Nessa elaboração, a heterogeneidade enunciativa vai conceber o discurso como heterogêneo. Além disso, o sujeito passa a ser considerado como dividido e não é dono de sua vontade; ele é parte consciente e parte inconsciente. A AD3 rompe, portanto, com as tentativas de homogeneidade e de ilusão de identidade anteriormente formuladas. Fica bem explícita a mudança da

univocidade para a plurivocidade ao longo das três etapas da AD (PÊCHEUX, 1993, p. 315-316). Dessa forma, ao conceber a noção de discurso como heterogêneo, as condições de produção que inicialmente eram consideradas estáveis e homogêneas passam a ser pensadas como instáveis e heterogêneas.

Nessa direção, para Pêcheux (1988, p. 160-162) a heterogeneidade diz respeito à intrincação de formações discursivas nas formações ideológicas, onde aparecem as contradições do discurso. E o “intradiscurso” é definido como o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo, ou seja, relaciona-se ao ato de enunciação, é uma espécie de elo entre o que se disse e o que se diz, sendo que é o “interdiscurso” que possibilita esta articulação.

Pêcheux destaca as relações de sentido e afirma que um discurso remete a outro. Nas palavras de Pêcheux (1993, p. 77),

[...] tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Referindo-se às condições de produção, Pêcheux (1993, p. 78) ressalta que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem ser concebidos como um funcionamento não integralmente linguístico, mas sim em referência às condições de produção, isto é, o mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso do discurso.

Pelo exposto, Pêcheux teria conceituado CP amparando-se nas concepções de Foucault (1995, p. 31):

A análise do campo discursivo é orientada para compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como escoa qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

A primeira definição empírica da noção de condições de produção foi feita por Pêcheux em 1969. O autor parte do esquema informacional de Jakobson (1963), colocando em cena os protagonistas do discurso e seu referente. Pêcheux define as condições de produção pela ação das regras e normas que os interlocutores estabelecem entre si e dos lugares determinados que ocupam na estrutura de uma formação social. Para o autor, o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias que designam os lugares nos quais os interlocutores atribuem a si mesmos e ao outro, isto é, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do outro, e a imagem que os interlocutores fazem do referente.

Segundo Pêcheux (1993, p. 77) e Orlandi (2006b, p. 15-16), as condições de produção que constituem os discursos funcionam de acordo com certos fatores. Um dos fatores é o chamado de “relação de sentidos”. Segundo esta noção, “não há discurso que não se relacione com outros”. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações, isto é, um discurso aponta para outros que o sustentam. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso, pois ele é resultado de um discurso prévio. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, que podem ser imaginados ou possíveis. A possibilidade de “antecipação” é outro fator que faz parte da prática discursiva, ou seja, é um mecanismo utilizado pelo sujeito de colocar-se na posição do seu interlocutor, analisar quais seriam os efeitos que seu discurso produzirá e, a partir daí, ele irá orientar toda a sua argumentação de acordo com o que imagina que seu interlocutor está pensando. Para Pêcheux (1993, p. 77), “essa antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso”. O terceiro fator de funcionamento das condições de produção é o denominado “relações de força”, isto é, a possibilidade de identificar de que lugar o sujeito está falando: assim, se for do lugar de professor, o seu dizer será diferente do que se estivesse falando do lugar de aluno. De acordo com Pêcheux (1993), o que o deputado de um partido político, do governo ou oposição, “diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa”. Essa afirmação segue na mesma direção de Orlandi (2006b, p.16), ao ressaltar que “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa”.

Por esse viés, as condições de produção do discurso não devem ser compreendidas como se fossem a situação empírica do discurso que está em jogo, mas elas devem ser entendidas como sua representação no imaginário histórico-social. Os interlocutores devem

ser considerados como representação de lugares determinados na estrutura social: o lugar de professor, de aluno, de político, de pai, de mãe, etc., e não como seres empíricos.

A partir dessa perspectiva, Pêcheux (1993, p. 85-86) supõe que “a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas”.

É relevante destacar a afirmativa de Pêcheux (1993, p. 86-87) de que os elementos que constituem um determinado estado das condições de produção de um discurso “mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo”. Ainda segundo Pêcheux (1993, p.86), certos termos têm a propriedade de determinar a natureza, o valor e o lugar dos outros termos. Por exemplo, quando o termo “liberdade” é enunciado por um professor de filosofia aos seus alunos, por um diretor de prisão aos detentos, ou por um terapeuta ao paciente, constatamos que ocorrerá um deslocamento do elemento dominante nas condições de produção de cada um desses discursos.

Nesse sentido, para analisar um discurso é relevante verificar a ligação entre as relações de força e as relações de sentido que se manifestam na situação, evidenciando as variações de dominância que ocorrem como no exemplo acima citado.

Pêcheux (1993, p. 170-171) se propõe a fazer certos esclarecimentos em relação às formulações ambíguas que o texto de 1969 fornecia, principalmente quanto às CP:

Esta ambiguidade residia no fato de que o termo “condições de produção” designava ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a “situação” no sentido concreto e empírico do termo, isto é, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo, etc. No limite, as condições de produção neste último sentido determinariam a “situação vivida pelo sujeito” no sentido de variável subjetiva (“atitudes”, “representações”, etc.) inerentes a uma situação experimental. Podemos agora precisar que a primeira definição se opõe a segunda como o real ao imaginário, e o que faltava no texto de 1969 era precisamente uma teoria deste imaginário localizada em relação ao real. Na falta desta localização era inevitável (e foi o que efetivamente se produziu) que as relações de lugar fossem confundidas com o jogo de espelhos de papéis interiores a uma instituição, (18) o termo aparelho, introduzido acima, sendo, ele mesmo, indevidamente confundido com a noção de instituição. Em outros termos, o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciator. O fato de se tratar fundamentalmente de uma ilusão não impede a necessidade desta ilusão e impõe como tarefa ao menos a descrição de sua estrutura (sob a forma de um esboço descritivo dos

processos de enunciação) e possivelmente também a articulação da descrição desta ilusão ao que aqui chamamos o “esquecimento nº. 1.”

Pêcheux (1993, p. 175) ressalta que “a dificuldade das teorias da enunciação reside no fato de que estas teorias refletem na maioria das vezes a ilusão necessária construtora do sujeito”, segundo a qual ele seria origem de seu dizer (“sujeito psicológico”, idealista). Contrapondo-se a tal idéia, Pêcheux descreve o que entende por enunciação:

Diremos que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o não-dito. A enunciação equivale, pois, a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse”. Essa zona do “rejeitado” pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor [...] que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar esta zona. Propomos chamar este efeito de ocultação parcial **esquecimento nº. 2** e de identificar aí a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito (“eu sei o que digo”, “eu sei o que falo”). (PÊCHEUX, 1993, p. 175-176).

Pêcheux (1993, p. 177) destaca que o esquecimento número 2 é caracterizado pelo funcionamento do psiquismo em níveis pré-consciente e consciente, pois ele pertence à categoria dos processos de enunciação. Por outro lado, o esquecimento número 1 é um processo do funcionamento psíquico inconsciente e, por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade da língua. O autor (1993, p. 177) enfatiza ainda que essa oposição entre os dois tipos de esquecimento está associada à situação empírica concreta em que se coloca o sujeito, “marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (o “outro” com o minúsculo), e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito”.

A relação entre os esquecimentos números 1 e 2, segundo Pêcheux (1993, p. 177), remete à relação entre a condição de existência (não subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização.

Pêcheux (1993, p. 179) alerta para o fato de que:

[...] as condições de produção de um discurso não são espécies de filtros ou freios que viriam inflectir o livre funcionamento da linguagem [...]. O discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja

especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística.

A partir daí, Pêcheux (1993, p. 180-181) relaciona as condições de produção de um discurso às terminologias “Superfície linguística” (sequência oral ou escrita, de dimensão superior à da frase), “Objeto discursivo” (resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto em um objeto teórico, isto é, objeto linguisticamente dessuperficializado) e “Processo discursivo” (resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam de condições de produção estáveis e homogêneas).

Segundo o próprio Pêcheux (1993, p. 311), as três épocas da Análise do Discurso foram de embates, reconstruções e reformulações na constituição do campo teórico da AD francesa, mostrando, assim, que as influências oriundas de seus pilares teóricos nem sempre ocorreram de forma harmoniosa.

Courtine (1981, p. 22) propõe uma definição de CP que não seja concebida pela operação psicologizante das determinações históricas do discurso, transformando-as em simples circunstâncias. O autor vai definir as CP alinhadas à análise histórica das contradições ideológicas que estão presentes na materialidade discursiva e, além disso, articuladas teoricamente com o conceito de formação discursiva.

É a partir dessa compreensão que destacamos a categoria de Condições de Produção (CP) para analisar a propaganda oficial do Programa “Brasil Alfabetizado”.

Promovido pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, o Programa “Brasil Alfabetizado” foi lançado na mídia no segundo semestre de 2003, ano da posse do presidente Lula, que foi eleito nas eleições de 2002 com quase 53 milhões de votos dos brasileiros.

A posse do presidente Lula foi uma das maiores manifestações sociais do Planalto Central, atraindo, de acordo com informações da mídia local, mais de 300 mil pessoas e sendo incluída na história como uma das maiores manifestações sociais do Brasil. A maioria dos brasileiros comemorava a vitória de Lula e havia um clima de muita esperança de viver um novo modelo econômico, pautado num projeto nacional consistente, voltado para o social e para as necessidades reais do país. Além disso, havia também uma grande expectativa de que o PT romperia com as políticas econômicas vigentes e que iria instaurar um poderoso regime

progressista no país, pois, segundo as palavras do próprio Lula no dia da eleição: “Hoje, o Brasil votou para mudar. A esperança venceu o medo”.

Há que se destacar que, pela primeira vez na história do Brasil, um partido de esquerda, representante da classe trabalhadora, através de um operário e líder sindical, estava tendo acesso ao mais alto posto de poder. Os brasileiros estavam confiantes nesse novo governo e esperançosos na construção de um país justo e igualitário, suprimindo as desigualdades entre os brasileiros.

Entretanto, no decorrer de seu mandato, muitas ações do governo mostraram estar em contradição com o programa de governo ³ apresentado pelo PT nas eleições, bem como contrariaram radicalmente o programa do partido, considerado o maior partido de esquerda na América Latina.

Uma de suas contradições foi a continuidade de uma política econômica altamente restritiva, que não priorizou os programas sociais, como consequência direta da continuidade do pagamento da dívida externa, mantendo a dependência econômica do país e impedindo que possam ocorrer relevantes mudanças para atender à maioria da população. Além disto, o governo passou a ter a composição de uma ampla aliança de diversos partidos que representam interesses contrários no interior da sociedade brasileira, notando-se que as propostas desses partidos que se tornaram “aliados” sempre foram criticadas pelo PT.

Esses fatores, dentre outros, apontam para a constatação de que o governo Lula continuou a manter a política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. O que se constata é que se fala de um governo de esquerda com um programa liberal, ou seja, é uma política econômica que deu continuidade à de seu antecessor FHC. A economia brasileira persistiu numa situação precária, pois a tão propagada “estabilidade” econômica mantém-se significativamente dependente de capital especulativo volátil, atraído pelas altas taxas de juros. Enquanto isso, o que se constata é que, no campo social, houve apenas algumas tímidas iniciativas rumo às mudanças propagadas no programa de governo apresentado pelo PT no período pré-eleitoral e logo em seguida à posse do presidente.

Em 2003, primeiro ano de seu mandato, o presidente Lula lançou alguns programas sociais como o Fome Zero, o Bolsa Família, o Luz para Todos, ampliou o Programa de

³ Plano Brasil – Participação e Inclusão. Site: http://www.planobrasil.gov.br/texto_base.asp?cod=5

Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), o Programa Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao analfabetismo, em conformidade com Masagão et al (2003), é relevante destacar que essa é uma questão que extrapola a agenda brasileira. A ONU estabeleceu o ano de 2003 como o início da Década da Alfabetização no mundo. De 6 a 11 de setembro de 2003, a UNESCO realizou o Balanço Intermediário da V Confintea, em Bangcoc, na Tailândia, com o objetivo de fazer uma análise dos compromissos assumidos pelos países que participaram da 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Na ocasião, de acordo com o Relatório desse Balanço Intermediário (2003), o conceito de educação de adultos adquiriu nova dimensão, havendo algum avanço, pois se passou a compreender os múltiplos processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada, ao longo da vida e, além disso, foi reafirmado o direito de todos à educação escolar. A alfabetização de jovens e adultos foi destacada como estratégia para combater a exclusão e a desigualdade social, bem como para garantir os direitos humanos, a valorização da diversidade cultural, da solidariedade entre os povos e a não discriminação. No entanto, tudo isso não saiu do papel para a prática, levando à inferência de que foi uma estratégia utilizada para convencer as pessoas de que houve um avanço nesse campo.

A reunião de Bangcoc identificou muitos desafios e tarefas que deveriam ser enfrentados até a 6ª Conferência, em 2009. Na ocasião, foi constatado que cerca de 862 milhões de pessoas ainda se encontram em situação de analfabetismo absoluto, sendo 64% das quais mulheres e 70% vivem na Ásia e na África. Dentre os principais problemas e entraves discutidos em Bangcoc foi destacado o fato de que as políticas educativas da maior parte dos países não conseguiram incorporar a concepção de aprendizagem ao longo da vida, prevalecendo ainda a visão instrumental e conservadora, que reduz a educação básica à alfabetização e à instrução primária, priorizando a escolarização de crianças e adolescentes.

A partir daí, a questão da alfabetização de jovens e adultos ganhou destaque nacional no Brasil, e, em janeiro de 2003, em seu discurso de posse, o ministro da Educação Cristovam Buarque anunciou, como prioridade de sua gestão, o “combate implacável” ao analfabetismo, prometendo alfabetizar, em quatro anos, 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos, excluídos do mundo da leitura e da escrita. Para cumprir essa meta, em maio de 2003, pela Lei nº 10.683, o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do

Analfabetismo, responsável pela elaboração e execução de políticas públicas voltadas à abolição do analfabetismo, promovendo a inclusão dos brasileiros que não frequentaram a escola na idade convencional (MASAGÃO et al, 2003).

Foi neste cenário que, em 8 de setembro de 2003, comemorando o Dia Internacional da Alfabetização, o Governo Federal lançou, nacionalmente, no Palácio do Planalto, o Programa Brasil Alfabetizado. Na solenidade, o presidente da República anunciou que mais de um milhão de brasileiros já estavam aprendendo a ler e a escrever e que, até o final de seu mandato (2006), a meta seria **abolir** o analfabetismo no País.

No entanto, em dezembro de 2008, o presidente Lula cumpriu o primeiro mandato, foi reeleito e, com relação aos altos índices de analfabetismo, continuamos praticamente na mesma situação. O senador Cristovam Buarque, que foi demitido do Ministério da Educação pelo presidente Lula no primeiro semestre de 2004, recentemente denunciou essa grave situação, ao redigir um Projeto de Lei do Senado (PLS 00003/2008) afirmando que: “O analfabetismo entre jovens e adultos que não tiveram a chance de frequentar a escola - ou que precisaram abandoná-la antes de alcançar patamares mínimos de letramento - é a faceta mais gritante dessa realidade de exclusão social”. Demonstrando sua indignação, o senador assim se expressa:

Em pleno século XXI, convivemos com um índice de analfabetismo de 11,4% da população de quinze anos ou mais, o que totaliza mais de catorze milhões de brasileiros. E a média nacional esconde desigualdades chocantes. Na região Nordeste, por exemplo, o índice é quase o dobro: 22,4% dos nordestinos maiores de quinze anos são analfabetos. (BUARQUE, 2008).

Chama a atenção o fato de que o governo federal utiliza alguns termos como **abolir**, **combater**, **erradicar**, para se referir ao analfabetismo como se este fosse uma epidemia ou doença a ser combatida ou erradicada, silenciando sobre a sua verdadeira origem, ou seja, o analfabetismo é reflexo de uma situação de exclusão social. Toma como conceito de exclusão social a pobreza, sob qualquer uma das suas formas, tais como a ausência de bens materiais, a falta de oportunidades de crescimento pessoal, o analfabetismo, a dificuldade ou falta de acesso à assistência médica e medicamentosa, a situação de precariedade no emprego.

Ora, segundo Paulo Freire (1981, p. 15), o analfabetismo é uma consequência direta de questões sócioeconômicas e políticas, isto é, efeito da situação de pobreza e consequente ausência de oportunidades para os cidadãos, gerada por uma estrutura social não igualitária e,

por isso mesmo, não pode ser considerado como uma consequência de limitações, falta de vontade ou incapacidade do sujeito. O autor (1981) destaca ainda que “o analfabeto é o homem a quem foi negado o direito de ler”. Melhor dizendo, o analfabetismo é efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária e excludente, em decorrência da precariedade das ditas políticas educacionais.

Segundo as propagandas oficiais do MEC, veiculadas pela mídia, o Governo Federal está cuidando muito bem do analfabetismo brasileiro. E, de fato, está cuidando mesmo, mas no sentido de assegurar a sua existência. Nesse contexto, o Governo Federal se utiliza dos diversos meios de comunicação para divulgar o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de atingir o maior número possível de pessoas. Para isto, a propaganda foi apresentada através do rádio, da televisão, de jornais, de *outdoors*, da Internet e de revistas com projeção nacional - como Veja e Isto É. Como se percebe, recorreu-se a diversas modalidades de divulgação para atingir as diferentes classes sociais brasileiras, bem como para possibilitar que a informação circulasse também além de nossas fronteiras.

Assim, o fato de transformar o tema da alfabetização de adultos em meta de governo mereceu a atenção internacional, e o presidente Lula foi o primeiro chefe de Estado a receber o Prêmio UNESCO de Educação, em reconhecimento ao programa (MASAGÃO et al., 2003).

Na televisão, as propagandas foram exibidas com frequência, principalmente nos horários considerados nobres, de maior audiência, como aqueles próximos do horário de novelas ou de telejornais, por serem esses programas de maior interesse da população e por aglutinarem um número muito significativo de pessoas.

Essa estratégia atende aos princípios da ideologia de mercado. Neste caso específico, utiliza-se o discurso político neoliberal, possibilitando o sentido de evidência de que o problema da alfabetização de adultos no Brasil está sendo solucionado. O referido discurso tem como uma de suas características o afastamento da figura do Estado do cenário econômico. Assim, no liberalismo, a democracia pouco importa, pois os mercados sustentariam as demandas do indivíduo. Ora, o afastamento do Estado é apenas no sentido de sua intervenção nas leis do mercado. Porém, ele continua intervindo nas questões de cunho social, no sentido de controlar e impedir as manifestações, os protestos e as reivindicações dos trabalhadores e de evitar que essas lutas e suas contradições aflorem.

Na sociedade contemporânea, o neoliberalismo constitui o marco de referência ideológico, político e econômico que orienta e comanda as ações e decisões governamentais em grande parte dos países, tanto dos considerados desenvolvidos, quanto dos caracterizados como em desenvolvimento. As políticas educacionais são uma das áreas privilegiadas e escolhidas para a aplicação das propostas de ajuste neoliberal. Sabemos que o discurso neoliberal atingiu, praticamente todas as economias do mundo, pautado no princípio de que a redução das dimensões do Estado era a solução econômica para os problemas do setor público, que se encontrava asfixiado por dívidas. Dessa forma, acabar com o Estado produtor e protetor tem sido a principal bandeira dos liberais. O efeito disso é que, em todos os países que adotam o sistema capitalista, as áreas vitais como a saúde, educação e segurança estão atualmente entre os serviços privados mais lucrativos, ou seja, o que deveria ser responsabilidade do Estado está em poder da iniciativa privada. O ensino superior pode ser citado como exemplo dessa situação, pois, de acordo com a síntese de indicadores sociais do IBGE (2007):

Em relação ao ensino superior, a pesquisa aponta que, em 2006, 76,4% dos estudantes freqüentavam universidades particulares, e apenas 23,6% estavam em estabelecimentos públicos. No entanto, mais da metade dos estudantes que freqüentam o ensino superior na rede pública (54,3%) pertenciam aos 20% mais ricos.

Desse modo, podemos constatar que há um significativo crescimento de escolas privadas para atender à enorme demanda por vagas, já que o número de escolas públicas de nível superior existentes no país sempre foi e continua sendo muito inferior ao número de alunos, fazendo com que grande parte dos brasileiros que optam por fazer um curso superior tenham de pagar pela sua formação em escolas privadas.

*Quase todas as economias do mundo, inclusive a do Brasil, seguiram a cartilha neoliberal, que defende a diminuição do tamanho do Estado e a redução de sua participação na economia, a abertura dos mercados, a redução do custo-país, o controle dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, o mercado regulando os preços pela lei da oferta e da demanda, livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização. **Da mesma forma,** o discurso neoliberal também atingiu todas as economias do mundo, afirmando que a redução das dimensões do Estado era a solução econômica para os problemas do setor público estrangulado por dívidas.*

Nesse sentido, o neoliberalismo é uma reedição do liberalismo clássico, que tem sua origem no século XVII e sua história é fruto dos trabalhos sobre a política do filósofo inglês John Locke, publicadas em 1689. No Estado liberal vigora o culto ao individualismo. Segundo Locke (1991), o Estado surge para proteger e garantir os direitos naturais, como a vida, a liberdade e a propriedade, e “apresenta-se como representante do público e guardião da propriedade privada”. Desse modo, o pilar que sustenta o discurso liberal clássico é o livre desenvolvimento do indivíduo, pensado de forma ideal, sendo completamente extraído de suas condicionantes históricas. Para Locke (1991) cada indivíduo é proprietário de si mesmo e de suas capacidades. Dessa forma, as condições de vida de uma pessoa, obtendo fracasso ou sucesso, são de sua inteira responsabilidade e de mais ninguém, ou seja, se uma pessoa vive na mais completa miséria, isso seria uma consequência de suas próprias escolhas e de sua incapacidade para lidar com as responsabilidades e os desafios da vida. O liberalismo econômico ficou fortalecido no século XVIII com as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith, considerado o pai da teoria do liberalismo econômico. Smith, em seu livro *Riqueza das Nações* (1776), defende que o progresso econômico depende de três fatores totalmente individuais: “a busca do interesse próprio, a divisão do trabalho e a liberdade de comércio”. Pautado nessas ideias é que surge o neoliberalismo, que parte do princípio de que o mercado deve ser a base para a organização da sociedade, reduzindo o papel do Estado e defendendo a privatização das empresas estatais. No mundo globalizado, essa é a teoria vigente.

O Estado brasileiro atual tem a concepção de sociedade centrada no discurso político neoliberal, globalizada, filiada à Formação Ideológica do Capital, cuja Formação Discursiva do Mercado considera, no dizer de Amaral (1999, p. 109), que “para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado”.

O neoliberalismo ganha força com o enfraquecimento do campo socialista, o crescimento expressivo da globalização e a internacionalização crescente dos fatores de produção capitalista. Como já dissemos anteriormente, sendo o princípio básico do discurso liberal clássico o livre desenvolvimento do indivíduo, extraído de suas condicionantes históricas, se uma pessoa vive na mais completa miséria, isto se deveria à sua própria incapacidade de lidar com as responsabilidades e os desafios da vida, ou seja, seria responsabilidade dela e de mais ninguém. Ora, contrariando esse pensamento, Marx já afirmara em 1844 que a degradação da vida dos trabalhadores é o resultado da forma das

relações sociais de trabalho. Em seu texto “Glosas críticas ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social’. De um prussiano”, Marx (2010, p. 59-60) destaca que a miséria social é produzida pela organização da produção social capitalista:

Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. [...] Frente a consequências que brotam da natureza antissocial dessa vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a essas consequências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apóia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo.

Dessa forma, constata-se a impotência do Estado diante dos problemas sociais. É relevante destacar o quanto esse pensamento de Marx, escrito em 1844, reflete a realidade do momento atual.

Sabemos que o processo de neoliberalização no Brasil apresenta indícios de implantação já no regime militar. No entanto, a tentativa marcante deu-se de início com o ex-presidente Collor, e tornou-se mais explícita com a eleição de FHC, a partir de estratégias tais como a abertura de mercados, o processo de privatização das empresas estatais e a redução dos gastos públicos, a redução da participação do Estado no controle dos preços, *a reforma da previdência social, a redução e até a eliminação de alguns dos direitos trabalhistas, como é o caso do aumento do tempo de serviço para se conseguir a aposentadoria, a redução do pagamento de horas extras, a eliminação de aposentadorias especiais, dentre outras*. O que se tem percebido é que o governo atual parece seguir essa mesma trilha.

Nesse cenário, o que se constata é a existência de um distanciamento dos compromissos assumidos na Confinteia-Conferência Internacional de Educação de Adultos, sobretudo quanto à necessidade de aliar a alfabetização à educação de jovens e adultos, compreendida como um direito dos cidadãos à educação ao longo da vida e não apenas como uma concepção pontual que é uma característica inconfundível das campanhas.

Compreendemos que, além do aprender a juntar as letras para ler e escrever, a pessoa precisa se sentir envolvida no processo. Daí a importância dos ensinamentos de Paulo Freire, para quem ler não se restringe a decifrar letras e palavras, mas leva o sujeito a “tornar-se capaz de fazer uma leitura de mundo”. Por isso Freire defendia um processo de alfabetização

numa perspectiva cidadã, mais ativa, na construção e na transformação da própria realidade. Isto só se torna possível quando feito de forma integrada com outras políticas de desenvolvimento e inclusão social, como renda mínima, emprego, saúde, moradia, educação, lazer e acesso a bens culturais de uma forma geral.

A partir dessas considerações, retomando a concepção de Condições de Produção elaboradas por Pêcheux (1993, p. 77-87), podemos dizer que “um discurso não pode ser analisado como um texto”. Ele irá aflorar ou não dependendo de determinadas situações e de acordo com as relações de sentidos, pois um discurso sempre se relaciona com outros.

Como destacamos anteriormente, as condições de produção, de acordo com Orlandi (2000, p. 30), incluem os sujeitos e a situação. Já nos referimos à situação, ou seja, às condições que possibilitam a produção dos discursos em análise. Assim, resta saber quem é o sujeito do discurso e a quem ele se dirige? O sujeito do discurso que enuncia é o Ministério de Educação e Cultura-MEC, autoridade máxima da política educacional. O locutor se dirige exclusivamente à população afrodescendente do país, silenciando sobre o grande contingente de pessoas brancas analfabetas. Trata-se de um discurso neoliberal, pois é sabido que o governo Lula é uma continuidade da política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de um governo de esquerda com um programa econômico liberal, em continuidade à política econômica de seu antecessor FHC.

Nessa direção, para Cavalcante (2002, p. 169), “o discurso neoliberal busca criar um consenso acerca de uma educação de caráter mercantil, produtiva, competitiva, apagando seu caráter de direito e impondo uma nova concepção que a reduz à condição de mercadoria”. Trata-se de um Estado capitalista em que o mercado é que dita as normas. Esse mercado tem exigido que o trabalhador saiba ler e escrever para trabalhar conforme as suas regras. O locutor fala de um lugar marcado pelos princípios da ideologia de mercado e seu discurso, endereçado, preferencialmente, à população afro-descendente.

De acordo com Orlandi (2006b, p. 15), “o sujeito na análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso,” pois “em toda língua há mecanismos de projeção que permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito discursiva”. Isto é possível por causa das formações imaginárias que presidem todo o discurso, ou seja, as imagens que o sujeito faz dele, de seu interlocutor, do objeto de discurso e o interlocutor também operam neste imaginário. Daí é que surgem, segundo Orlandi (2006b, p. 16), as

relações de força, ou seja, “o lugar social do qual se fala marca o discurso com a força da locução que este lugar representa”. Dessa forma, o sujeito do discurso é aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, isto é, trata-se de um sujeito objetivado.

3.3 Sujeito

A AD de Pêcheux tem como um de seus pressupostos uma teoria não subjetiva do sujeito que permite fundar uma teoria materialista dos processos discursivos. Assim, na teoria pecheutiana, a constituição do sujeito é buscada a partir da ideologia.

Reafirmando sua vinculação com o pensamento de Althusser, Pêcheux (1988, p. 161) retoma a tese da interpelação ideológica, acentuando o caráter contraditório do assujeitamento, enfatizando que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito”. No entender do autor, o sujeito é sócio-historicamente determinado e condicionado a regras que regulam as práticas discursivas. Porém, há um apagamento necessário de que o sujeito é resultado desse processo de interpelação, não sendo, portanto, origem de si. Pêcheux (1997, p. 163) enfatiza que “[...] o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina”. Afetado pelo esquecimento, ele acredita ser senhor absoluto do seu discurso.

Em sua construção teórica, Pêcheux (1988, p. 163) toma de empréstimo de Althusser a concepção de forma-sujeito e esclarece que

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito apóia-se no fato de que elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Nessa perspectiva, não se pode pensar o sujeito como origem de si, pois, de acordo com essa abordagem, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e pelo simbólico. Dessa interpelação dos indivíduos em sujeito resultará uma forma-sujeito histórica, ou seja, o sujeito como agente das práticas sociais. Ressalte-se que, como já dissemos anteriormente, na concepção pecheutiana, a interpelação dos indivíduos em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o determina.

Para Pêcheux (1988, p. 183), “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se revestir *da forma de sujeito* [...] que é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

Tornando mais claro esse pensamento, Pêcheux (1993, p. 166) acrescenta:

isso ocorre de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

Se Pêcheux (1988, p. 161), ao apoiar-se na teoria althusseriana, concorda com e afirma que os indivíduos só se reconhecem enquanto sujeitos quando interpelados em sujeitos de seu discurso, a partir de formações discursivas que apresentam na linguagem suas correspondentes formações ideológicas, podemos dizer, concordando com Cavalcante (2007, p. 40), que “a função da ideologia não é só constituir indivíduos em sujeitos, mas também, conduzir a sua auto-sujeição”.

Para a AD, o sujeito é aquele atravessado e constituído pela ideologia que o cerca. Segundo Orlandi (2000, p. 49), a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. Trata-se de um sujeito que sempre terá um limite de ação imposto por suas práticas discursivas, ou seja, por mais que ele tenha a ilusão de que fala e faz o que quer, ele não tem a consciência de que, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, pois é um sujeito que está limitado às “formações discursivas que determinarão o que pode e deve ser dito em uma situação dada”.

Dessa forma, o sujeito do discurso é aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, ou seja, é um sujeito sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras.

Reafirmando essa questão das posições ocupadas pelo sujeito, Pêcheux (1988, p. 160) argumenta que

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

Como já foi mencionado anteriormente, depreende-se dessa argumentação que não há uma literalidade das palavras e suas significações. Inclusive, é a partir daí que o autor introduz, ocupando um lugar fundamental em sua teoria, os conceitos de formação ideológica e de formação discursiva.

Por essa abordagem, a história é fundamental, pois, como já destacado, na AD não se trata de sujeitos concretos, mas de sujeitos históricos, marcados espacial e temporalmente. Essa concepção de sujeito articula-se à noção de sujeito ideológico, já que sua fala é produzida a partir de um lugar, em determinadas condições de produção. Desse modo, a concepção de subjetividade pressupõe a existência de um outro, apontando para a heterogeneidade na sua constituição.

Pêcheux faz a tentativa de articular a Psicanálise com a teoria do discurso, através da articulação entre os conceitos de inconsciente e ideologia, vinculando-os às noções de sujeito e sentido.

Desse modo, de acordo com Florêncio (2007, p. 112), Pêcheux

formula uma nova concepção e a denomina de “teoria não-subjetiva da subjetividade” (1988, p. 133), ao estabelecer a articulação entre inconsciente e ideologia. Essa relação é explicada por um sujeito constituído por um processo que, ao mesmo tempo em que lhe impõe um assujeitamento, dissimula-o (o assujeitamento) pela ilusão de autonomia que o constitui.

Daí a formulação das categorias de esquecimento número 1 e número 2.

Podemos dizer que Pêcheux nos propõe um sujeito social, histórico (ideológico) e dotado de inconsciente. Nesse sentido, o sujeito não existe sem a interpelação ideológica, muito embora ele não tenha consciência dessa interpelação. Nessa perspectiva, o sujeito é social porque ele é constituído nas práticas sociais, ele é produto das relações sociais que estabelece em seu existir no mundo.

O sujeito é histórico porque ‘a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ (Pêcheux, 1993, p. 167). É um sujeito inserido no mundo e constituído pelas relações sociais e, apesar de ser por elas condicionado, ele pode também nelas intervir e modificá-las. É nessa relação que se cria a possibilidade de modificações recíprocas. Desse modo, o sujeito é construído pelas práticas sociais e também pela ideologia. Ele é sempre o sujeito do seu tempo e de sua

sociabilidade. É um processo no qual o sujeito é marcado no espaço e no tempo, em um determinado momento histórico.

Além disso, o sujeito é dotado de inconsciente, no sentido de que se trata de um sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Dessa forma, podemos entender melhor essa questão da divisão do sujeito ao dizer, por exemplo, que uma concepção existe e não estamos cientes dela, pois ela não se acha presente na nossa consciência em um determinado momento. Só tomamos conhecimento de sua existência pela presença de sinais como os atos falhos (que pertencem ao campo da linguagem: dizer algo que supostamente não se quer ou não se deve enunciar), os lapsos (esses são tipos de atos falhos e podem ocorrer na fala, na escrita ou na memória), os chistes (piadas com a intenção de ridicularizar o outro), sonhos e sintomas. Melhor dizendo, voluntariamente não podemos ter acesso ao conteúdo que pertence à instância do inconsciente.

A rigor, pensar a interpelação ideológica, nessa via, significa retirar do sujeito a possibilidade de reflexão sobre a sua própria história, de fazer escolhas, propor respostas e de criar o novo.

No entanto, contrariando esse pensamento, para Florêncio (2007, p. 116):

É na relação com os discursos outros que “um sujeito que vive o mundo, reflete sobre ele e se posiciona” (Magalhães, 2003:83), vai construindo sua identidade, pela assimilação de uma memória dos sentidos, atuante na constituição do sujeito, tanto no presente quanto no futuro, a partir de lugares de saber que o afetam. Esse é, portanto, um sujeito determinado pelas condições sociais, pela história e pelo inconsciente, mas também capaz de intervir, através da resignificação dessas filiações e consequente impressão de suas escolhas, realizadas dentro de uma realidade já posta.

Desse modo, o sujeito tem o poder de captar a realidade, fazer mudanças e, dentre as alternativas oferecidas pela realidade, fazer escolhas. Nesse sentido, temos a afirmação de Florêncio et al. (2009, p. 51):

A subjetividade tem o poder de mudar a realidade, de captar a realidade, mas ela depende da lógica dessa mesma realidade para conseguir realizar essas duas atividades. Não há nenhuma autonomia plena da subjetividade, que é determinada pelas relações sociais e que escolhe as alternativas apresentadas pelo seu tempo histórico. Por mais individuais que pareçam as escolhas do sujeito elas são sociais. Embora o sujeito, na maioria das vezes, tenha a ilusão de autonomia, em sociedades divididas em classes, todas as escolhas, das mais pessoais – como a quem se pode amar, até as econômicas, à forma de explorar o trabalhador – estão submetidas ao conflito de classe e são

sociais. No entanto, nenhuma realidade oferece apenas uma alternativa, e é nesse espaço de escolha que a subjetividade exerce a capacidade de produzir o novo em todas as práticas humanas, inclusive a discursiva.

Dessa forma, não se trata de um sujeito idealista que é dono de seu dizer e de sua vontade, mas, de acordo com Florêncio et al. (2009, p. 52), trata-se, “de um sujeito determinado por uma objetividade, que introduz marcas das relações sociais através da ideologia que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo”.

Em suma, no dizer de Florêncio et al (2009, p. 53), trata-se de:

um sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos lingüísticos, isto é, uma subjetividade objetivada, passível de ser compreendida cientificamente.

Nessa elaboração, podemos dizer com Florêncio (2009, p. 47) que “o sujeito individual é determinado pelas relações de produção de uma dada realidade e submetido às práxis ideológicas de sua historicidade, e ao seu inconsciente, e ocupará lugares discursivos”.

Assim, promover a aproximação de ideologia e inconsciente significa apontar para o atravessamento que interpela o sujeito pelo interdiscurso e, conseqüentemente, implica também levar em consideração a constituição do sujeito, ou seja, considerar que se trata de um sujeito de linguagem cindido por um inconsciente, que opera simultaneamente com a inscrição do sentido da interpelação ideológica.

A partir dessa perspectiva, concordamos com essa concepção de sujeito, na qual ele é considerado como um sujeito eminentemente social pelo fato de que ele está inserido no seu tempo, recorrendo constantemente, consciente ou inconscientemente, a um já-dito em outros lugares (interdiscurso). Entretanto, esse sujeito também produz um sentido que não é igual ao já-dito, uma vez que o reinterpreta de modo diferente ou ressignifica o já-dito, fazendo circular em novos discursos formulações já enunciadas anteriormente.

Destacamos, além disso, que concordamos também com o pensamento de Cavalcante (2007a, p. 47), quando rejeita as noções de “sujeito totalmente assujeitado às determinações sociais” e também “de sujeito livre, fonte de seu dizer”, propondo outra concepção:

Defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de intervir, de provocar mudanças, uma vez que sendo a realidade social heterogênea e conflitiva, portanto descontínua, o processo de determinação nunca é linear, homogêneo, contínuo. Por isso, o sujeito enquanto consciência constituída na heterogeneidade e no conflito ideológico, sempre encontra espaço na contradição social, para individuar-se.

Nessa perspectiva, Cavalcante (2007a, p. 47) defende a ideia de um sujeito que reage, faz escolhas e cria novas possibilidades de individuação na rede de relações, num processo infinito de objetivações historicamente constituídas. Assim, é um sujeito que pode intervir na objetividade, dentro das possibilidades permitidas por esta, ou seja, um ser capaz de dar respostas, fazer escolhas e criar novas possibilidades de individuação na rede de relações, num processo infinito de objetivações historicamente constituídas.

Nessa mesma direção, Cavalcante (2007a, p. 47) faz uma interlocução com Bakhtin e Lukács: “*O sujeito é responsivo ativo*”. Ou seja, o sujeito é determinado pela história e é condicionado pela língua. A autora destaca ainda o seguinte pensamento de Bakhtin (2003, p. 290):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Na perspectiva de Bakhtin, essa atitude responsiva ativa implica uma ação concreta dotada de intencionalidade praticada por alguém, ou seja, o sujeito, mesmo condicionado pelas determinações sociais, faz escolhas, pois a realidade sempre apresenta limites e possibilidades. É nesse universo que o sujeito se move.

No que concerne às condições de aparecimento da consciência, Leontiev (2004, p. 94) nos fornece significativa contribuição quando afirma que:

A consciência só podia aparecer nas condições de uma ação efetiva sobre a natureza, nas condições de uma atividade de trabalho por meio de instrumentos, a qual é ao mesmo tempo a forma prática do conhecimento humano. Nestes termos, a consciência é a forma do reflexo que conhece ativamente. [...] É o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente. [...] É a forma histórica concreta de seu psiquismo. Ela adquire particularidades

diversas segundo as condições da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações.

Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2004, p. 35) destaca que:

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza [...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social.

Vale destacar Cavalcante e Magalhães (2007b, p. 135) ao afirmarem que as formas de manifestação da consciência não são iguais e variam de acordo com as relações sociais que o indivíduo estabelece, e seu grau de clareza é proporcional ao grau de orientação social em que o sujeito se insere.

Nesta direção, Cavalcante e Magalhães (2007b, p. 136) ressaltam que:

A linguagem, como a consciência, é, pois um fato social, uma vez que resulta do processo de apropriação-objetivação dos produtos humanos historicamente acumulados. [...] sem consciência não há percepção da genericidade e, sem linguagem, não há consciência. É através da linguagem que os indivíduos se apropriam da realidade e da própria linguagem, de conceitos que lhes permitem entender os fenômenos e agir no mundo. Essa forma de objetivação se dá via discurso.

É nesse processo que se constitui o sujeito, sendo que seu discurso é marcado pelo histórico e pelo ideológico das relações que estabelece com o mundo. A partir da relação entre o mundo e o homem é que se cria a possibilidade de diálogo, a possibilidade de modificação recíproca.

Na perspectiva de Lukács (1997, p. 4-7), o sujeito é visto como um ser que reage e faz escolhas, é um ser que responde. Um ser prático, que reage às demandas postas pela realidade objetiva e que trabalha a natureza como resposta a necessidades determinadas. Assim, o sujeito é um ser que tem possibilidades de reagir a alternativas postas pela realidade objetiva.

Salientamos que concordamos com as formulações de Cavalcante e Magalhães (2007b), como reafirmamos também a concepção de sujeito da Psicanálise, segundo a qual o sujeito, pelo fato de definir-se através da palavra do outro, é um significante do outro. Destacamos ainda que se trata de um sujeito clivado, dividido entre o consciente e o

inconsciente assujeitado à linguagem, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o constituem. Desse modo, para a Psicanálise, segundo Lacan (1998, p. 440), o sujeito se constitui pelo assujeitamento ao campo do Outro e é efeito da linguagem; já o discurso é analisado pelo seu avesso e aponta para o inconsciente e não para o dizer consciente.

Assim, o sujeito se constitui na relação estruturante com o Outro. Para Lacan (1998), o Outro é também barrado, ou seja, é incompleto, pois o simbólico não se totaliza jamais. Há, portanto, uma sobra ou algo que resta não integrável no Outro, que não é possível ser representado na palavra, e, em consequência disso, não se pode pensar em uma total alienação do sujeito na estrutura. Dessa forma, existe uma condição desejante que perpassa o sujeito – já que sempre haverá algo que falta -, que faz com que ele escape da ideia de sobredeterminação e que, conseqüentemente, fará com que o sujeito esteja em constante processo de construção diante das alternativas que a realidade objetiva lhe oferece.

Lacan (1988, p. 266) conceitua inconsciente como a manifestação de um saber desconhecido e não familiar ao sujeito: “um sentido não antecipável, irreduzível e irreconciliável. O inconsciente é a parte que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente”.

De acordo com a psicanálise lacaniana, o sujeito é concebido a partir da imbricação dos registros do simbólico, do real e do imaginário, constituído na linguagem e pela linguagem. Para Lacan (1998, p. 266-268), a entrada do sujeito na linguagem é anterior à sua entrada na sociedade. Isso equivale a dizer que antes mesmo de ser concebido o bebê já é dito com palavras, olhares, atitudes do universo simbólico que o circunda. A linguagem é o simbólico realizado; de acordo com Henry (1992, p. 164), o simbólico é “um registro de materialidade em que se podem inscrever, materialmente, as relações de significante com significante e não sob a modalidade do verbal e do não verbal”.

Como entende o sujeito como um efeito de linguagem, a Psicanálise busca as formas de constituição do sujeito na diversidade de uma fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido, e não no interior de uma fala homogênea.

Nesse sentido, Pêcheux (1988, p.301) destaca que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com

a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente”.

Como está inserido no seu tempo, o sujeito recorre consciente ou inconscientemente a uma memória discursiva. No entanto, é relevante destacar que o sujeito também dá um sentido ao dito que não é igual ao já-dito, pois ele reinterpreta o dito de modo diferente, já que o discurso é constituído por vozes da rede discursiva.

Vamos, a seguir, a partir de nossa filiação à Análise do Discurso, desenvolver a análise do referido vídeo, gênero musical.

3.4 Análise das Sequências Discursivas da Propaganda “Brasil Alfabetizado”

Para desenvolver nossa análise dessa propaganda, numeramos as sequências discursivas (doravante, SD) de 1 a 10.

SD1 - O Programa *Brasil Alfabetizado*, do Governo Federal, continua levando a alfabetização a todos os brasileiros.

Essa SD está no *site* do MEC, para anunciar esse programa.

A locução—**continua levando**—significa que o programa já vem acontecendo, ou seja, o Governo Federal sempre fez e está fazendo a sua parte, **levando** a alfabetização a todos os brasileiros. Temos, pois, que é o governo que está propiciando isso. É um favor. É uma ação do governo que está levando a alfabetização para **todos**. O verbo **levar** sugere um deslocamento, ou seja, vai até o objetivo. A expressão **levando a alfabetização a todos os brasileiros** sugere um ato de doação, de assistencialismo, que por sua vez contempla todos os brasileiros, ou seja, a partir dessa ação não haverá mais analfabetos no país, pois todos terão acesso à alfabetização. Além disso, podemos inferir que o Estado sempre levou e continua levando a alfabetização a todos os brasileiros, recorrendo-se à memória do Estado de Bem-Estar Social, segundo o qual o Estado é provedor.

O Estado de Bem-Estar Social, também conhecido como Estado-Providência, surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, na segunda metade do século XX, disseminando-se rapidamente pela Europa. Seu idealizador foi o economista e sociólogo Gunnar Myrdal. Podemos dizer que se trata de um tipo de organização política e econômica na qual o Estado

exerce um papel-chave na proteção e promoção do bem-estar social e econômico dos cidadãos. A sua essência consiste em suprir as necessidades básicas da população, preocupando-se com as condições de saúde, de trabalho, de educação, habitação e assistência previdenciária. Dessa forma, o Estado do Bem-estar Social assume a garantia dos serviços públicos e proteção à população. Ele foi criado para conter o avanço do socialismo. No dizer de Cavalcante (2007, p. 109):

No século XX, com a agudização dos conflitos de classe na relação capital/trabalho e como legado histórico das conquistas dos trabalhadores que tinham o socialismo como doutrina e meta, surgem os direitos sociais – direito à saúde, à educação, à previdência social; direito ao trabalho, ao salário mínimo, à jornada de 40 e quatro horas semanais, a férias anuais remuneradas [...]. Esses direitos caracterizam não mais o Estado liberal-burguês, mas o Estado de bem-estar ou Estado-providência. O seu nascimento se dá, após a segunda Guerra Mundial, como consequência da rivalidade entre liberalismo e socialismo e da tomada de consciência de setores organizados da sociedade, da necessidade de lutar por justiça social.

Dessa forma, o que constatamos é que o Estado tinha interesse de intervir nas relações sociais para evitar os conflitos de classe, e não com o objetivo de mudá-las em sua essência. O Estado assume o papel de agente regulador de toda vida social, política e econômica do país.

É importante destacar que no Estado de Bem-Estar Social os serviços prestados pelo Estado são do tipo de assistencialismo entre súditos e governantes, ou seja, o que o cidadão recebe é como dádiva ofertada pelo governante. Assim, nessa SD1, recorre-se à memória do Estado de Bem-Estar Social, resignificando o que ele representava, que é o Estado Provedor. Seria uma forma de convencer a sociedade de que o Estado atual é uma continuação daquele?

Esse “ato de bondade” silencia um direito garantido na Constituição Brasileira de 1988, em que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito passou a ser garantia constitucional, também, para os jovens e adultos que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Assim, essa Constituição, na forma de lei, comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. Dessa forma, a alfabetização não pode ser considerada um favor ou um ato de bondade. É obrigação do Governo Federal, assegurado pela Constituição. No entanto, essa garantia só existe na forma da lei e não na prática, na vida dos brasileiros.

Desde a década de 90, as políticas e ações em nível do governo federal, à luz do pensamento neoliberal, impõem uma política de redução dos gastos públicos, de privatização

e enxugamento da máquina estatal, de priorização da educação de crianças e adolescentes de 7 até 14 anos, pois se considera que os adultos analfabetos não terão mais condições de aprender a tempo de ficarem qualificados para a produção. Todo esse descaso pode ser constatado na declaração feita pelo ministro da Educação, José Goldemberg, do governo de Fernando Collor de Mello, ao jornal O Estado de São Paulo, em 22 de agosto de 1991:

O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (GOLDEMBERG, 1991).

Assim, nessa declaração, o ministro da Educação admite que nem todas as pessoas têm necessidade e direito de ser alfabetizadas. Apontando esse descaso com a alfabetização de adultos, Beisiegel (1997, p. 29) cita em um trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, trecho dessa mesma entrevista, na qual ao ser perguntado pelo jornal O Estado de São Paulo “se o analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC”, o então ministro Goldemberg (1991) responde: “Deixa, sim. E depois de três dias como ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos”.

A educação de jovens e adultos passou a ser considerada como um empreendimento muito dispendioso que não traz retorno para o sistema produtivo. Consequentemente, muitas das iniciativas nesse sentido foram desativadas pelo governo. Constata-se, então, que desde essa época até os dias atuais, o Governo Federal está ausente na sua função de articulador e gestor de uma efetiva política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Na SD1 “O Programa *Brasil Alfabetizado*, do Governo Federal, continua levando a alfabetização a **todos** os brasileiros”, o operador **todos** sugere a inclusão de mais de 200 milhões de brasileiros. Que brasileiros são esses? A utilização desse operador silencia sobre o fato de que, na propaganda, a alfabetização está “sendo levada” somente para as fábricas, somente para o operário, o sujeito que trabalha e é importante na sociedade capitalista, pois é à custa da exploração do trabalho dele que a classe dominante se mantém. Direcionando a propaganda somente para o trabalhador, silenciam-se as razões dessa escolha, pois o que interessa mesmo nesse tipo de sociedade é aumentar os lucros através de diversas estratégias, dentre elas, capacitar o operário para operar adequadamente a máquina e possibilitar o

aumento da produção, reduzir os prejuízos com estragos do maquinário e diminuir os gastos financeiros com acidentes. Nessa concepção, basta que o operário saiba ler as instruções corretamente sobre a utilização das máquinas para que tudo isso seja conseguido.

Nessa perspectiva, qual seria o sentido da alfabetização? Nesse contexto, em que o operário é alfabetizado em pouco mais de seis meses, durante duas horas por dia, pode-se inferir que esse processo se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas de codificação e decodificação do ato de ler, e não inclui a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento, como Paulo Freire defendia. Acreditamos que a alfabetização deve ser um fator propulsor do exercício consciente da cidadania.

Diante desse quadro, entendemos que a única experiência brasileira merecedora de destaque nas últimas quatro décadas é o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no método Paulo Freire, desenvolvido em 1964 e que partia do pressuposto de que os alunos são sujeitos ativos no processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar a sua própria cultura.

Silenciam-se, também, as mais diversas formas de exclusão que impedem o acesso à alfabetização a uma grande massa de brasileiros que não têm trabalho e que não estão nas fábricas.

Na propaganda, feita na fábrica, está implícito que há emprego para todos, silenciando os altos níveis de desemprego. Silencia também acerca dos brasileiros que são excluídos pela sociedade capitalista, como os sem-terra, os sem-teto, os sem-emprego, os sem-educação, os sem-saúde, sem CPF e sem certidão de nascimento. Esses brasileiros são “naturalmente” excluídos. Para melhor compreender este acontecimento, é relevante o dizer de Magalhães (2005, p. 25):

Na sociedade de classes, nascida com a modernidade, o discurso dominante (liberal) não pode explicitar o cerne das contradições sociais, embora tenha que procurar dizer a realidade. Esse duplo aspecto faz o discurso dominante se constituir primeiro para silenciar, e só secundariamente para dizer. A partir de mecanismos linguísticos que produzem efeitos de silenciamento, é realizado o jogo de produzir o dito, deixando implícito o não-dito e silenciando o impossível de ser explicitado [...].

Ainda, de acordo com Magalhães (2005, p. 25), se antes do capitalismo as sociedades de classes defendiam as diferenças sociais amparadas no princípio de desigualdade própria entre os seres humanos, a ideologia da lógica capitalista é marcada pela individualidade e pela igualdade de oportunidade, e as desigualdades são tidas como parte intrínsecas às individualidades diferentes.

Ora, a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (2009) mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de idade maior ou igual a 15 anos é de 9,7%, o equivalente a 14,1 milhões de brasileiros que são considerados analfabetos absolutos, ou seja, pessoas que não dominam as noções mais rudimentares de leitura e escrita. Esse número significativo de pessoas analfabetas é uma contradição, considerando-se que a propaganda afirma que “O Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal, continua levando a alfabetização a **todos** os brasileiros”.

As primeiras imagens do vídeo mostram um relógio marcando cinco horas da manhã. Na sequência, o toque de uma sirene e um operário, homem negro, lavando as mãos.

Imediatamente somos convocados a questionar: que discurso é esse? Quem é o sujeito do discurso? De que posição fala? A quem se dirige? Quais os critérios utilizados para escolher somente uma pessoa negra para iniciar as imagens do *jingle*?

Além de colocar uma pessoa negra como protagonista da propaganda, essa opção também pode ser constatada nos *outdoors* que foram espalhados pelas cidades brasileiras, como pode ser visto a seguir, onde aparecem seis adultos em uma sala de aula e todos eles são negros.



Fonte: REVISTA VEJA, 21 jun. 2006.

Na análise de discurso, segundo Orlandi (2006b, p. 15), não podemos deixar de associar o discurso com suas condições de produção, que devem ser pensadas no sentido estrito, que é o contexto imediato, e no sentido lato, que compreende o contexto sócio-histórico, ideológico. Nesse *outdoor*, as condições de produção em sentido estrito compreendem a gravura, o local escolhido para a sua colocação e também a condição social da atualidade. Aqui é relevante destacar o dizer de Orlandi (2006a, p. 125), segundo o qual “o funcionamento discursivo [...] é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”.

Trata-se de um bairro humilde, como se vê pelas condições do passeio e pela ausência de prédios ou casas bem construídas. É um lote no qual há uma “casa” bem pequena ao fundo, com roupas lavadas e estendidas nos varais do suposto quintal e com um poste de energia dentro do terreno. Aparece também alinhado ao passeio um muro sem acabamento e uma parte de outro muro fazendo a divisão do lote. O quintal com o piso irregular, coberto por mato, indicando que se trata de uma residência em condições precárias de uma família de baixa renda. Tudo isso contradiz o enunciado do *slogan* no final do *jingle* e que será analisado posteriormente: “Brasil, um país de **todos!**”.

Por outro lado, as condições de produção em seu sentido amplo compreendem o contexto de uma sociedade de classes, que de no dizer de Florêncio et al (2009, p. 66): “uma

sociedade capitalista subdesenvolvida que se fez, e ainda permanece, com suas instituições impregnadas pelo abuso de poder, favoritismos, nepotismos”.

O que está posto nessa gravura é que o analfabetismo só atinge as pessoas negras. Silenciam-se as razões desse dito, ou seja, há, sim, um preconceito não divulgado, escondido e disfarçado com palavras utópicas de que todos são iguais diante da lei e da sociedade. Silencia-se sobre a crença de que há etnias superiores e inferiores. Silencia-se sobre a existência de pessoas brancas analfabetas. Nesse sentido, como já ressaltamos anteriormente, é relevante a afirmativa de Orlandi (2000, p. 82):

Há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’. Assim, ao enunciar o discurso, o sujeito apaga outros sentidos que se quer evitar ou que se quer impedir. O silenciamento produz uma divisão entre o que se diz e o que não se diz. O sujeito diz “x” para não dizer “y”. Nega-se algo da ordem do óbvio. Apagam-se necessariamente os sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva. A censura é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas.

De acordo com Cavalcante (2007, p. 132), “a partir da apreensão de características tidas como propriedades inerentes e permanentes atribuem-se ‘identidades’, estabelecem-se categorizações e demarcações sociais”. O discurso da propaganda aponta para essa direção: é negro, portanto, é analfabeto. Nega a historicidade do sujeito.

Na sequência das imagens da propaganda, o operário aparece lavando as mãos, pega o caderno, coloca o lápis no bolso do jaleco escrito “Brasil Alfabetizado” - que ele está vestindo - e sai. Silencia-se sobre o fato de que ele mora bem distante do local onde trabalha e tem de se levantar muito cedo para pegar o ônibus que só passa de hora em hora. Pela propaganda, a prioridade seria apenas o operário pegar seu material de aula e ir aprender a ler. Sabe-se que num *jingle* tudo é mostrado muito rápido, portanto, é necessário selecionar o que seria mais relevante. No entanto, há que se perguntar: relevante para quem? Por que o sujeito desse discurso faz essas escolhas e não outras? De que posição ele fala? A Análise de Discurso não considera o sujeito empírico, mas sim um sujeito discursivo, um ser social que fala de uma posição social.

Podemos inferir que a intenção desse discurso é enfatizar que o governo está fazendo a sua parte, então, se o operário quiser, ele pode. E, ainda, como já dissemos anteriormente,

segundo Orlandi (2006b, p. 16), “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa”. Nesse sentido, Orlandi (2006b, p. 15) ressalta que:

O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isso significa dizer que há em toda língua mecanismos da projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito do discurso. Portanto, não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o sujeito da propaganda fala a partir de sua posição social, ou seja, ele fala do lugar do governo, da posição do neoliberalismo. O discurso sempre mostrará de qual posição social o sujeito está se colocando ou é colocado. Dessa forma, pode-se falar de uma coisa diferentemente, a partir da posição ideológica que o sujeito assume, pois esse lugar é social, político e ideológico.

Nessa direção, Cavalcante (2002, p. 53) destaca que “as formações ideológicas são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe. Trata-se de realidades contraditórias”. A autora enfatiza ainda que as formações ideológicas constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas sociais concretas.

SD2 - Pra aprender a ler

Pra isso não tem hora

- “Pra aprender a ler, pra isso não tem hora” implica suprimir do trabalhador a hora que ele tem para descansar, a hora que ele tem para dormir. Ele tem de acordar mais cedo para ir aprender a ler na fábrica. Além disso, ele despende um tempo muito significativo no trajeto de casa até o emprego (uma hora ou mais), tem de trabalhar cumprindo uma rígida jornada de trabalho, muitas vezes carregando peso, com poucos minutos para descansar durante o dia todo. Quando ele terá disposição física e mental para aprender a ler?

A assertiva “pra isso não tem hora” remete à memória do dito “nunca é tarde pra aprender”, ou seja, mesmo já sendo adulto e com idade avançada, ainda é hora de aprender a ler. A prioridade da propaganda é convencer o operário analfabeto de que ele precisa aprender e também mostrar para a sociedade que isso está ao seu alcance e que só basta ele querer. Transfere-se assim para as vítimas a responsabilidade pelo seu analfabetismo. Esse

mecanismo discursivo da retórica neoliberal é denominado por Silva (1996, p. 167) de “culpabilização das vítimas”. É uma das estratégias retóricas adotadas pelo discurso neoliberal para justificar o processo de exclusão (sem culpa). Dessa forma, a culpa pela miséria, pela pobreza, pelo desemprego e até mesmo pela doença não pode ser atribuída ao capitalismo neoliberal, mas às escolhas inadequadas dos indivíduos.

Silencia-se o motivo pelo qual o operário não tem hora para aprender a ler. Silenciam-se os motivos pelos quais ele não pode aprender a ler enquanto criança. O adulto que não aprendeu a ler na infância é originário, em sua maioria, de uma família pobre, morava distante de escolas, em péssimas condições de vida e foi uma criança que teve de trabalhar para ajudar a comprar a comida da família. Por isso esse adulto não teve hora. É uma dívida que o governo tem para com ele, pois não lhe ofereceu oportunidade de estudar enquanto criança, de ter seu direito de cidadão assegurado.

Para Freire (1981, p. 16), como já foi dito anteriormente, o adulto analfabeto é o homem a quem foi negado o direito de ler. O analfabetismo não é uma consequência de limitações ou incapacidades do sujeito, mas é efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

Nesse sentido, a propaganda põe em evidência um operário no trabalho, mas silencia sobre a exploração do homem pelo homem, característica da lógica capitalista. Silencia-se também sobre o tipo de trabalho alienado a que é submetido o trabalhador que faz atividades extremamente repetitivas e exaustivas, nas quais o processo de trabalho não depende da mediação de sua interpretação, pois ele apenas executa as tarefas.

Segundo Wood (2001, p. 12):

O capitalismo é um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado; e em que todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida [...]. Acima de tudo, é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posses, obrigados a vender sua mão-de-obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência.

O capitalismo é um sistema econômico caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, pela existência de mercados livres e pela exploração do trabalho para a

mais-valia. O Capitalismo tem ainda outras características, tais como o respeito às leis do mercado, a existência de moeda, de financiamentos e de juros, além de incentivar o lucro dos setores privados. Dessa forma, podemos dizer que a lógica capitalista é predadora, já que ele sobrevive da transformação de tudo em mercadoria, em lucro.

Nessa sociedade, composta por exploradores e explorados, a preocupação maior é o poder de acumulação do capital. Entretanto, para os donos do capital, como as altas taxas de lucro são tidas como pilares que sustentam o crescimento econômico que irá propiciar o progresso e a riqueza do país, essa acumulação não é vista como algo negativo, inadequado ou errado. Dessa forma, para essa sociedade que segue as regras do neoliberalismo é o próprio mercado que irá regular a economia, fazendo com que os preços dos produtos se mantenham estáveis e o lucro que as empresas conseguem ter possa ser utilizado para o aprimoramento tecnológico, tornando-se mais competitivas no mercado e, teoricamente, com isso elas poderão continuar gerando mais empregos. A interferência do Estado na economia não é contrária aos interesses da lógica acumulativa do capital. O Estado aprova a privatização com a justificativa de que ela propicia a geração de empregos e, consequentemente, mais impostos passam a ser arrecadados.

Nesse sentido, vale novamente citar Amaral (1999, p. 109), que enfatiza:

Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da Formação Ideológica capitalista que consideram que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado.

Dessa forma, o mercado assume a função de regulador da relação capital/trabalho e também a função de regular a vida social e política do trabalhador.

Tudo isso contraria a concepção de trabalho, de acordo com o pensamento de Marx (1985, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Concordando com Marx, Lukács considera o trabalho como categoria fundante do ser social. Lukács (1997, p. 3) afirma que:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre o homem (sociedade) e a natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que poderá até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Tanto para Marx como para Lukács, o trabalho é concebido como categoria fundante do ser social. No entanto, Lukács (1997, p. 60) destaca que na relação entre o indivíduo e a sociedade se expressam duas categorias fundamentais: a alienação e a objetivação, enfatizando o sentido positivo da exteriorização como sendo possibilidade de o ser humano criar objetos sociais, que antes não existiam na natureza. Daí ser o trabalho concebido como esfera ontológica originária da capacidade humana de exprimir-se sobre a objetividade.

Nas palavras de Lukács (1997, p. 61-62):

Como já mostramos detalhadamente, o trabalho modifica, por sua própria natureza, também a natureza do homem que o realiza. A linha através da qual se efetiva este processo de mudança é dada pela posição teleológica e pela sua realização prática. Como já afirmamos, o ponto central do processo de transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo. Não somente o objetivo existe na consciência antes de realizar-se praticamente, como essa estrutura dinâmica do trabalho se estende a cada movimento singular: o homem que trabalha deve planejar antecipadamente cada um dos seus movimentos e controlar continuamente, conscientemente, a realização do seu plano, se quer obter o melhor resultado concreto possível. Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma condição elementar do trabalho mais primitivo, e por isso não pode deixar de marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma atitude qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea em relação à condição animal, e uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho.

Ainda segundo Lukács (1997, p. 60), tem-se como pressuposto o fato de que, pela primeira vez, como consequência do trabalho, se estabelece uma verdadeira relação entre sujeito–objeto. Trata-se tanto de um objeto face a um sujeito, quanto de um sujeito face à objetividade. Podemos então dizer que as capacidades do ser humano e seus atos de dominação da realidade estão diretamente relacionados.

Contradizendo o pensamento de Lukács, o que se constata é que vivemos um momento histórico de esvaziamento do significado do trabalho. Este tem sido com frequência reconhecido como aquilo que possibilita o acesso a bens materiais, fazendo com que ele se torne submisso às leis do dinheiro. Acreditamos que o trabalho precisa estar integrado à vida, ter um sentido para o sujeito, deixando de ser apenas um meio de sobrevivência, e que é necessário que o sujeito possa vislumbrar a possibilidade de realização de seus planos, projetos e sonhos, sem necessariamente estarem vinculados aos bens materiais. No entanto, não é isso que vem ocorrendo nas sociedades capitalistas. Nessas, o que existe é a exploração do homem pelo homem e a individualidade sempre submetida à lógica do capital.

Retomando a SD2, a afirmação “pra isso não tem hora” é contraditória em si mesma, pois ao contrário do que divulga, na realidade, o operário tem hora marcada sim, e pelo empregador, para trabalhar e também para aprender a ler, como mostra o relógio marcando cinco horas da manhã e a sirene tocando. Será que o trabalhador poderia escolher um horário que considerasse melhor para aprender a ler, suprimindo uma hora de sua produção no trabalho e não do seu sono? Pelo que mostram as imagens, pra aprender a ler tem hora sim e é a hora estabelecida pelo patrão, que é fora do seu horário de trabalho.

No caso do *jingle* que estamos analisando, é relevante questionar a quem se dirige o enunciado. Sabemos que enquanto elaboramos um enunciado, tentamos imaginar a resposta do nosso interlocutor. Para Orlandi (2006b, p. 16), esse mecanismo é denominado antecipação. Melhor dizendo, todo sujeito é capaz de se colocar no lugar de seu interlocutor e dessa forma pode presumir a sua resposta e antecipar argumentos. No *jingle* de nossa análise, o enunciado é dirigido, sobretudo, aos operários brasileiros negros.

Na **SD2: Pra aprender a ler, Pra isso não tem hora**, há uma antecipação a uma possível resposta do interlocutor, que poderia argumentar que, como trabalhador, ele não tem tempo disponível para se alfabetizar.

Ora, sabemos que, pelo dizer de Bakhtin (2004, p. 123), o discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos que ele repete ou modifica, através do pré-construído que vai designar uma construção anterior e exterior ao que é construído na enunciação. São traços discursivos anteriores a partir dos quais o enunciador constrói o seu discurso. Nessa SD2 podemos constatar a presença do pré-construído: “tempo é uma questão de preferência”, ou seja, é uma escolha do sujeito, pois é ele quem escolhe suas prioridades. Se ele não aprendeu

a ler é porque não priorizou o tempo para isso. Prefere utilizar o seu tempo de folga do trabalho para descansar, dormir mais ou divertir-se em vez de procurar aprender a ler. Ou seja, essas outras opções – dormir, descansar para refazer as forças, desfrutar de momentos de lazer – são um luxo a que o trabalhador não tem direito.

Esse entendimento é reforçado na **SD3 – Pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora.**

A qualquer hora o operário tem de ter disposição e disponibilidade de tempo para aprender a ler. Basta querer. Percebe-se, aqui também, no dizer de Cavalcante (2007, p. 130), “evoca-se o pré-construído ‘querer é poder’, que eleva a vontade do sujeito à condição determinante do seu destino”.

Nessa sequência discursiva, está implícito que o operário analfabeto é uma pessoa que não aprendeu a ler porque não quis ou porque não tem força de vontade, pois a ele compete apenas escolher a que horas quer aprender. A ele são dadas três opções: pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora; e, se ele não escolhe, é porque não quer. No entanto, ele não escolhe porque suas possibilidades de escolha são restritas; a realidade não lhe permitiu outra escolha além desse programa.

Além do mais, silencia-se sobre a falta de liberdade de escolhas do operário. Ele não tem direito de escolher o turno no qual prefere trabalhar. Isso é definido pelo seu supervisor e pelo patrão. Quando ele é contratado por uma fábrica, já está decidido em qual turno ele vai prestar serviço, pois ele é apenas mais um na engrenagem montada para dar lucro ao dono do capital.

A ele seria dado o direito de escolher a que horas quer aprender a ler? O patrão concordaria com as escolhas que ele faria, ou teria de ser do jeito que o patrão mandar? “Pode ser de noite”, deixando implícito que à noite, após um dia de trabalho, ele “pode” estudar, não precisa descansar, não precisa dormir, e, o que é mais cruel, não precisa conviver com a família. Dessa forma, é ofertada ao trabalhador a opção de estudar à noite, após um dia intenso de trabalho. Seu dia começou às cinco horas da manhã, enfrentou uma hora ou mais de ônibus lotado, sem lugar para se sentar, muitas vezes tendo carregado peso durante todo o dia, fez hora extra, saiu do trabalho às cinco ou seis horas da tarde, conseguindo chegar em casa à noite, depois de uma hora ou mais de ônibus, exausto e faminto, e nem sempre se

alimenta adequadamente. Mal vê a esposa e os filhos, está ansioso por descansar. Nesse momento, sim, ele está pronto para sair de novo, pegar o ônibus e ir para a escola, aprender a ler. É só uma questão de querer, de vontade!

No entanto, é importante considerar que suas prioridades são outras, e não porque ele não queira aprender a ler, mas sim pela necessidade maior de sobrevivência. Essa é uma escolha do sujeito, sim, porém imposta pelo sistema capitalista. Essa SD3 nos remete à Formação Discursiva Religiosa, segundo a qual é pecado dizer que não se tem tempo para rezar, ir à missa, servir a Deus e à Igreja, pois o primeiro mandamento da Igreja Católica é: “Participar da Missa aos Domingos e outras festas de guarda, ficando livre de trabalhos e de atividades que possam impedir a santificação desses dias”. E ainda, “quem ama a Deus tem tempo para rezar”. Nessa direção, Pêcheux (1993, p. 169) afirma que:

Na realidade, afirmamos que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos). É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido” que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na *fonte do sentido*, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente. (Grifo do autor).

Dessa forma, de acordo com o discurso religioso, o católico tem de viver de acordo com a premissa de que “tempo é uma questão de preferência”. A materialidade discursiva dessa sequência aponta para isso. Se o trabalhador não tem tempo para aprender a ler, é porque ele não priorizou essa questão. Caso ele a priorize, ele terá tal disponibilidade.

Retomando à primeira imagem do *jingle*, o que vemos é um relógio marcando cinco horas da manhã e é acompanhado do toque de uma sirene. Qual seria o motivo dessa sirene no vídeo? Esse instrumento aponta para um gesto autoritário. Está implícito que o operário não tem condições de gerir suas horas, suas responsabilidades. Precisa de sirene, de um comando. Um instrumento para que ele possa se lembrar de que tem compromisso com o trabalho.

Sob a lógica do *time is money* (tempo é dinheiro), que se tornou a chave mestra da ideologia capitalista, a administração científica racionalizou o processo de trabalho, deixando sob o controle da “gerência científica” a decisão sobre os tempos de movimentos do trabalhador. Na constituição do capitalismo, o controle do trabalho conta com o mais exigente dos capatazes: o relógio. O Big Ben na Inglaterra, o relógio da Central do Brasil, os relógios

de pulso, o despertador, **a sirene de fábrica**, o relógio de ponto e o cronômetro de parada automática controlam a vida do trabalhador. Além disso, a sirene representa um sincronizador sonoro fundamental ao qual o trabalhador deve adaptar inclusive os outros tempos sociais de sua vida com sua família ou com a comunidade. A possibilidade de trabalhar e dirigir a si mesmo, sua autonomia, sua energia foram confiscadas. Sob uma rígida disciplina imposta pelo capital, o trabalho passou a ser considerado sacrifício, ou seja, perdeu o sentido. O produto do trabalho não pertence ao trabalhador. Essa relação entre trabalho, força de trabalho e controle pode ser sintetizada nas seguintes palavras de Marx (1974, p. 83):

o que o operário produz para si não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si é o salário, o rendimento proveniente dessa actividade essencial que ele vende a um outro para conseguir os necessários meios de subsistência.

Ainda, segundo Marx (1974, p. 83-84), a força de trabalho é somente uma mercadoria que o operário vende ao capital para poder sobreviver, ou seja, o trabalho é muito mais um sacrifício do que uma realização pessoal e o operário nem o considera como fazendo parte de sua vida. Para ele, sua vida começa quando acaba seu tempo de trabalho, sendo que as horas que ele passou trabalhando não têm nenhum sentido, apenas servem como meio para ganhar o dinheiro que lhe permitirá comprar o necessário para sua sobrevivência.

Nas fábricas, o capataz é o funcionário que mede o tempo da realização das tarefas feitas pelos operários e que, por isso, tornou-se uma peça fundamental na engrenagem do capitalismo, pois é necessário controlar a organização do trabalho com rígida disciplina, a fim de garantir que o trabalhador produza mais valores do que o valor que foi investido pelo capitalista. Dessa forma, o relógio torna-se o meio para regularizar e disciplinar a vida dos operários de forma precisa no sistema econômico do capitalismo. Contraditoriamente, na SD3 está posto que o operário é quem controla seu próprio tempo: “Pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora”.

Merece destaque o fato de a propaganda silenciar sobre a realidade do desemprego. O programa foca o operário, cidadão que tem emprego. Silencia quanto ao número de desempregados analfabetos no Brasil. Esse é um dado que parece não interessar, visto que, na economia de mercado, está implícito que cidadão é o que pode consumir. A este deve ser ensinado a ler e a escrever, pois, com a introdução de novas tecnologias e novas ferramentas nas fábricas, o operário precisa aprender a lidar com a diversidade de botões de comando

destas, trabalhar com rapidez e eficiência para que as metas da linha de produção sejam alcançadas.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 300), “o querer dizer do locutor, o intuito discursivo determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras”. É a partir desse intuito que serão feitas as escolhas do objeto, dos recursos linguísticos que serão utilizados e do gênero em que o discurso será estruturado. Ainda segundo Bakhtin (1992, p. 301): “o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. É relevante destacar que um dos mais importantes fatores na escolha do gênero é o destinatário. Assim, se o discurso é direcionado para a elite ou para a classe operária, o gênero a ser escolhido terá que levar em conta as preferências desses destinatários, a fim de que possa conseguir captar a sua atenção.

SD4 - Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado.

Nesse discurso está explícito quem tem direito a se alfabetizar: aqueles que ainda vão servir ao mercado (jovens), que servem (adultos) ou que já serviram ao mercado de trabalho (aposentados). O idoso está excluído, não serve para o mercado, portanto não tem necessidade de aprender a ler. Nesse sentido, Orlandi (2006, p. 125) destaca que “em um discurso, então, não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado no e pelo funcionamento discursivo”.

Como as formações ideológicas se manifestam através das formações discursivas e são expressões da conjuntura ideológica de uma determinada formação social (PÊCHEUX, 1993, p. 166), podemos novamente dizer que esse discurso se sustenta na Formação Ideológica do Capital, manifestada pela Formação Discursiva do Mercado, que prioriza e valoriza fundamentalmente o lucro do capital e a produtividade do sujeito. Portanto, o locutor fala de um lugar marcado por esses princípios.

Tomando a prática discursiva como uma forma de materialização da prática política no domínio do simbólico, Pêcheux (1988, p. 213) afirma que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”.

Dessa forma, tomando por base o dizer de Pêcheux, podemos fazer a relação entre prática discursiva e modos de subjetivação do sujeito, destacando a heterogeneidade do discurso, bem como a sua não transparência.

Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado. Silencia-se sobre o número de idosos analfabetos que não conseguiram se aposentar. Não se aposentaram pelo fato de não atenderem às políticas públicas de aposentadoria. Silenciam-se as causas que levaram uma pessoa a chegar à velhice sem ter tido condições de trabalhar ou, o que é pior, que sempre trabalhou, mas na categoria dos “sem serem fichados”, ou seja, sem carteira assinada, como é o caso de milhares de brasileiros que trabalham a vida toda sem usufruir dos mínimos direitos trabalhistas, por falta de outras opções de sobrevivência.

Essa SD é por si só contraditória, pois, embora destaque que “**Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado**”, podemos constatar que as pessoas selecionadas para o *outdoor* são pertencentes à faixa adulta, não sendo mostrado nenhum jovem ou aposentado-idoso.

Por outro lado, de acordo com dados do IBGE (2009), do total de 14,1 milhões de pessoas consideradas analfabetas, 42,6% têm mais de 60 anos, ou seja, um contingente de cerca de seis milhões de pessoas idosas na condição de analfabetas. Silencia-se no discurso da propaganda do Programa Brasil Alfabetizado sobre esse número bastante significativo de pessoas idosas que deveriam ter tido o direito de aprender a ler.

SD5 - Pra aprender a ler só não pode é ficar parado.

Como nas SDs 2 e 3, está implícito nessa sequência que quem não aprender a ler é porque não procura aprender, é acomodado, “fica parado”, ou seja, as próprias vítimas são as únicas responsáveis pelo seu analfabetismo. Como já foi dito, esse mecanismo discursivo da retórica neoliberal é denominado por Silva (1996, p. 167) de “culpabilização das vítimas” para justificar o processo de exclusão. Nessa perspectiva, enfatiza-se que a culpa de sua situação é do próprio indivíduo, por causa das próprias escolhas inadequadas. Podemos identificar marcas desse discurso nessa SD ao enunciar que “só não pode é ficar parado”, ou seja, depende só do indivíduo escolher não ficar parado. Com esse discurso, retira-se a responsabilidade do modelo político econômico, transferindo-a para o indivíduo, para a própria vítima.

De acordo com o discurso dessa SD, quem não procurou aprender é porque não quis. Ficou parado, acomodado. O funcionamento discursivo opera no sentido de transferir para o sujeito a responsabilidade pela sua condição de analfabeto. O analfabetismo é responsabilidade do próprio analfabeto, que não se esforçou para aprender a ler. Além disso, está explícito que o governo oferece oportunidades e facilidades para o brasileiro, mas que este não as aproveita.

Nesse funcionamento discursivo, constatamos a presença do discurso da autodeterminação, levando o destinatário a crer que a solução dos problemas depende somente de sua boa vontade, de não ficar parado, apagando-se, assim, as relações de exploração de uma classe sobre outra de nossa sociedade capitalista. Segundo Amaral (1999, p. 160), essa SD5 “está atravessada por elementos de saber de um discurso, em que (o querer, o pensar) dos indivíduos definiria o seu destino”.

Silencia-se a origem do problema, que tem sua raiz nas condições precárias de vida a que está submetida uma grande parcela da população brasileira, condenada a sobreviver sem teto, sem emprego, sem saúde, sem educação, excluída do rol de cidadãos. Aponta para o fato de que saber e não saber ler situa o cidadão na sociedade. Retira-se a responsabilidade do modelo político econômico, transferindo-a para o indivíduo, para a própria vítima. Novamente podemos constatar o mecanismo discursivo de “culpabilização das vítimas”, que, como já foi dito, é um recurso próprio da ideologia dominante. A ideologia toma diversas formas, denominadas por Pêcheux (1993, p. 167) de formas específicas de ideologia, como a religião, a política, o direito. No dizer de Pêcheux (1993, p. 166), “deve-se conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”.

Assim, as formações ideológicas podem ser consideradas como expressões da ideologia em uma determinada formação social. A afirmação “querer é poder” pressupõe a concepção de que a vontade está acima de qualquer dificuldade, que ela é soberana. Enfatiza que basta o sujeito querer e passar a perseguir uma meta, para que ela seja alcançada. Nesse viés, as pessoas não alcançariam um determinado resultado, não porque o querer não seja suficiente, mas porque o querer delas não seria bastante forte.

Um discurso político, como qualquer outro, tem diversas filiações. E, em contextos diferentes, lança mão de enunciados já ditos, que já foram significados historicamente e que

são inseridos em novas conjunturas, nas quais podem ganhar outros significados, de acordo com a sua filiação.

Os textos de autoajuda são exemplos dessa crença da soberania da vontade, já que “querer é poder”. Eles dão a ilusão àquele que os lê de que basta uma atitude positiva ou pensamento positivo para que uma pessoa atinja sucesso em qualquer área de sua vida, desconsiderando-se as condições sócio-históricas a que as pessoas estão submetidas. Ao se responsabilizar unicamente o indivíduo por tudo aquilo que lhe acontece, reforça-se a ideologia individualista do sistema capitalista. A culpa dos que nela fracassam caberia, então, apenas a esses que a ela não se ajustaram. Essa ideia é totalmente favorável ao discurso capitalista, pois o efeito de sentido que pode provocar é o de que não há nada de errado com esse tipo de ideologia, ela não precisa ser mudada, e todos nós, segundo tal pensamento, podemos ser bem-sucedidos profissional e financeiramente, basta a crença de que “querer é poder”.

Podemos dizer que a origem enunciativa desse discurso tem lugar na Formação Discursiva do Mercado, que tem como princípios a individualidade, a igualdade e a liberdade, sustentáculos da ordem da sociedade capitalista. De acordo com Cavalcante (2002, p. 161), esse discurso constrói para o indivíduo um imaginário de autodeterminação, bem como a ideia do sujeito autônomo, que é livre para fazer suas escolhas, e que, dessa forma, é o único responsável pelo seu destino. Desse modo, os culpados pelo seu fracasso, pelo desemprego, pela falta de educação e de saúde, pelo analfabetismo, são as próprias vítimas, que não fizeram a sua parte, que escolheram “ficar paradas”, apagando-se, dessa forma, as relações de exploração de uma classe sobre outra.

Por outro lado, o discurso da propaganda mostra desconhecer os princípios básicos da aprendizagem: é necessário concentração, reflexão e raciocínio para aprender a ler e escrever. O discurso nega este princípio ao propor que “pra aprender a ler só não pode é ficar parado”.

Finalizando a propaganda, o cantor diz:

SD6 - Aprender a ler e escrever é o início para um futuro melhor.

Ao utilizar essa sequência, o enunciante produz um implícito: mesmo sem ler e escrever, o trabalhador já vive bem. O aprendizado pode trazer **um futuro melhor**, uma vez que o avaliativo **melhor** não se refere a uma comparação com o que é ruim, mas com o que já

é bom e pode tornar-se **melhor**, uma vez que **melhor** é superlativo de **bom**, não é o contrário de ruim. O que seria um futuro melhor para o operário?

O uso do advérbio comparativo de superioridade **melhor** indica uma avaliação apreciativa de valor moral ou estético. Nesse sentido, Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 32) afirmam que:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.

É importante salientar que essa avaliação apreciativa dos enunciados está sempre ligada ao contexto da enunciação e está carregada de diversos aspectos afetivos e emocionais. Daí a importância da entoação, pois é ela que define o real valor semântico do signo, sendo na maioria das vezes determinada pela situação imediata.

Nesse sentido, Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 132) acrescentam:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

Dessa forma, esse valor apreciativo é determinado pela situação social em que está inserido o discurso, e tal avaliação não passa necessariamente pelo crivo da racionalidade, não é integrada ao conteúdo intelectual, pois ela está muito mais ligada aos afetos, aos sentimentos do locutor.

Nessa SD, coloca-se como condição para **um futuro melhor** apenas o aprendizado da leitura e da escrita, como se, num passe de mágica, bastasse isso para mudar as condições de vida do trabalhador, novamente silenciando-se sobre as reais causas de exclusão de milhares de brasileiros da posse dos direitos assegurados constitucionalmente. Ora, compreendemos que a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico e nos perguntamos: quais são as relações de sentido contidas na SD6?

É relevante ressaltar a afirmação de Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 103), segundo a qual a língua não é um sistema linguístico abstrato e imutável, como dizem os

estruturalistas; pelo contrário, a língua é um fenômeno social e, portanto, é ideológica. Ela é um fato social, expressão das relações sociais, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Para Bakhtin/Voloshinov ([1929]/2004, p. 123), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que é feita através das enunciações, ou seja, uma concepção de língua como atividade de sujeitos que interagem em situações determinadas.

Esse discurso “para um futuro melhor” remete à expressão “Brasil, país do futuro”, que tem origem no título de uma obra publicada em 1941, do escritor austríaco Stefan Zweig. Ele esteve em diversos estados, como Amazonas, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, tendo permanecido por mais tempo neste último. Zweig (1981, p. 10-18) tinha uma visão bastante otimista do país e afirmava que o Brasil possuía “uma riqueza imensa sob este solo opulento e intacto, da qual apenas a milésima parte foi aproveitada”; estava “destinado a ser um dos mais importantes fatores do desenvolvimento futuro do mundo”; e a existência do Brasil significava uma das “melhores esperanças de uma futura civilização e pacificação do nosso mundo devastado pelo ódio e pela loucura”. Desde então, essa expressão vem sendo usada, principalmente nos discursos políticos. Mais intensamente no início da década de 70, quando a economia brasileira crescia anualmente a taxas superiores a 10% e o Brasil estava destinado a ser o país do futuro, como previa o general Médici, presidente da época, bem como o austríaco Zweig.

Nas últimas décadas, o Brasil seguiu as receitas sempre restritivas do FMI, encolheu significativamente sua taxa de crescimento e, conseqüentemente, sua economia, que, graças às elevadíssimas taxas de juros internas, favorece o mercado internacional. Os investidores oriundos dos países considerados ricos empregam aqui o seu capital, aproveitando-se dessa política de juros altos para aumentar seus lucros. O Brasil parece ser sempre uma promessa. Todos já ouvimos falar inúmeras vezes em país do futuro. Afinal o futuro será quando? Esse futuro parece nunca chegar. No cenário mundial, o Brasil encontra-se numa situação bastante desfavorável, pois tem um grave problema estrutural no que diz respeito à injusta distribuição de renda. As políticas econômicas das duas últimas décadas foram muito devastadoras. O nosso sistema econômico, político e administrativo é amparado e viciado em práticas da época do Brasil Colônia; além do mais, temos graves e persistentes problemas de corrupção.

Essa expressão “Brasil, país do futuro” tem sido usada com bastante ironia dentro e fora do Brasil, que passou a ser chamado de eterno país do futuro, já que o que existe é um

sentimento de descrédito em relação a essa promessa. O Brasil não é um país justo, a elite sempre se sobrepõe à maioria miserável, e o seu maior problema que é a desigualdade social, cuja solução está sempre sendo adiada pelos governantes, está muito enraizada na cultura brasileira, afinal, o “Brasil é um país jovem e em desenvolvimento”, que deve ser pensado em termos de “futuro” e não no presente.

Nessa SD6, as condições de produção em sentido estrito compreendem a ideia de que a alfabetização garante um futuro melhor, bastando apenas que se aprenda a ler e a escrever para alcançar o sucesso. No entanto, em seu sentido amplo, compreende o contexto de uma sociedade de classes marcada pela desigualdade e pela injustiça. Nessa perspectiva, vale ressaltar como ocorre a distribuição do Produto Interno Bruto – PIB no país.

O PIB é a expressão monetária do que foi produzido em um país, em determinado período, sem levar em conta a nacionalidade das empresas produtoras. Ele é o principal medidor do crescimento econômico e é o produto da soma do valor de todos os bens e serviços produzidos em uma nação em determinado espaço de tempo. No Brasil quem calcula o PIB é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Quando se fala de países em desenvolvimento, leva-se em consideração o Produto Interno Bruto-PIB e também sua taxa de crescimento.

Ao fazermos uma retrospectiva da história do PIB brasileiro, tomamos como fonte os economistas e professores do IBGE Alves e Bruno (2006), que têm como objeto de estudo o PIB brasileiro. Esses autores afirmam que durante o século XX o crescimento do PIB foi de 5% ao ano, em média, e que somente nas quatro primeiras décadas e nas duas últimas o desempenho econômico não alcançou essa média. Ao compararmos esses números a outros países do mundo, podemos constatar que o desempenho econômico do Brasil no século passado ficou acima da média atingida por esses países. No entanto, a situação se deteriorou nas décadas de 80 e 90, e a crise econômica só não teve um impacto social ainda maior porque houve uma expressiva desaceleração do crescimento populacional.

Nas décadas de 60 e 70, para acelerar o crescimento do país, os governos militares abriram o mercado interno, facilitando a entrada do capital dos investidores internacionais. Foi por esse motivo que no período de 1968 a 1974, conhecido como “milagre econômico”, o PIB crescia em torno de 10% a 11% ao ano. Nesse período, o governo realizou grandes obras públicas, além de ampliar a presença da estatal nas áreas de siderurgia, energia,

telecomunicações, petroquímica, e bancos. No entanto, essa situação de “milagre econômico” não se manteve por muito tempo e, poucos anos depois, em 1978 ocorreu uma crise que atingiu a economia mundial. Foi a denominada crise do petróleo, que trouxe graves consequências para os países emergentes, tais como uma recessão na economia internacional, fazendo com que os países ricos diminuíssem as importações de nossos produtos, bem como aumentassem as taxas de juros. Em decorrência desses fatos, a situação econômica do Brasil ficou bastante comprometida, pois a dívida externa ficou em patamares elevadíssimos, provocando uma desaceleração industrial. Esses fatores provocaram a estagnação da economia brasileira, e o seu período mais crítico foi entre os anos de 1981 e 1984 (ALVES; BRUNO, 2006) (FREITAS, 2011).

De acordo com Alves e Bruno (2006), a década de 80 ficou conhecida como “a década perdida”, pois a economia manteve-se estagnada e houve uma redução do PIB, na ordem de 4,3% negativos. Uma das consequências dessa estagnação foi a perda das fontes de financiamento vindas do exterior; além disso, ocorreu uma elevação das taxas de juros externos e internos e também da inflação, o que contribuiu para dificultar ainda mais a gestão pública nestes anos. O momento mais crítico e severo da crise foi no período entre 1981 e 1984, quando houve uma queda de 12% do PIB.

Para entender a atual situação da economia brasileira, faz-se necessário retomar a década de 1990, quando, de acordo com Scherer (2004), houve um *boom* de investimentos de empresas multinacionais, com o ingresso de capitais estrangeiros. A entrada líquida de capitais saltou de 9 bilhões de dólares em 1989 para 60 bilhões em 1992. Isso ocorreu por causa da redução das taxas alfandegárias e, conseqüentemente, da abertura exagerada do mercado nacional.

O que atraiu ainda mais os investidores estrangeiros para o Brasil foi que, a partir do Plano Real, em 1994, o Governo Federal acabou com o monopólio público das empresas de petróleo e gás e das telecomunicações, permitindo, dessa forma, que muitos setores da nossa economia passassem ao domínio das multinacionais. Assim, na década de 90, o Estado ficou apenas como regulador do mercado. Embora tenha continuado presente no setor financeiro, não produzia mercadorias e não gerava empregos.

Torna-se relevante destacar que além de não impulsionar a nossa economia, o número de empregos diretos gerados no país por essas empresas é bastante desproporcional ao

elevado lucro que elas conseguem obter. A situação torna-se tão favorável a elas que houve um exagerado crescimento delas, e, de acordo com o Observatório Social (2005, p. 14), dentre as 500 maiores empresas existentes no Brasil, 221 são multinacionais.

Dessa forma, embora o Brasil tenha um PIB situado entre os maiores do mundo, por causa das multinacionais, a maior parte dos lucros delas é transferida para a matriz que se localiza no país de sua origem. Assim, os investidores internacionais são os verdadeiros donos de grande parte desse PIB, cuja produção não se destina ao próprio desenvolvimento do Brasil em infraestrutura, geração de empregos e melhoria das condições sociais da população.

Quando o presidente Lula tomou posse em 2003, os brasileiros tinham muita esperança de que essa lógica perversa do capitalismo se modificasse; entretanto, não foi o que aconteceu, pois a política macroeconômica do governo Lula tem sido uma continuação das políticas neoliberais da gestão de seu antecessor FHC. Nesse cenário, compreendemos que a economia do Brasil está dominada pelo capital externo, cujos interesses são os de suas matrizes. Dessa forma, o PIB do país deverá continuar em ritmo de crescimento, mas cada vez mais a produção do Brasil ficará nas mãos das empresas multinacionais e a maior parte do lucro obtido continuará sendo enviada para os países mais ricos, proprietários dessas empresas.

Compreendemos que para o Brasil se tornar uma grande potência é necessário conquistar de fato sua independência e ter o controle sobre seus recursos naturais e sobre sua economia. O Estado teria de ser dos trabalhadores e para os trabalhadores, pautando-se por e amparando-se em novas bases econômicas, sociais e políticas. Acreditamos também que, para que haja a redução da pobreza e da miséria no Brasil, necessitamos de políticas de melhor distribuição de renda e de políticas que favoreçam o crescimento das instituições nacionais. Enquanto isso não ocorrer, seremos eternamente “um país do futuro”.

Muito embora o dito da **SD6** - Aprender a ler e escrever é o início para um futuro melhor – afirme que só quem sabe ler e escrever é capaz de alcançar esse futuro melhor, sabemos que os maiores determinantes para que isso não ocorra são a exclusão dos direitos sociais, civis e políticos, e que, por si só, a alfabetização não vai propiciar esse fato. Entendemos que somente através da prática social e política é que poderá ocorrer uma mudança nessa estrutura de exclusão. A realidade do analfabetismo não pode ser desconectada da falta de dignas condições de vida para os milhões de analfabetos em nosso

país. Não é por acaso que os analfabetos são os pobres, os excluídos, porque para eles falta não só a escrita, mas também os bens materiais e culturais, emprego, moradia, lazer, transporte, assistência à saúde, etc. O discurso dos governantes sobre a mudança social coloca toda a responsabilidade no acesso à leitura e à escrita, e podemos constatar isso sobretudo nas propagandas oficiais do Programas de Alfabetização. No entanto, sabemos que para haja melhoria na vida das pessoas, não basta que elas se alfabetizem. No *jingle* da propaganda ora em análise, os *slogans* depois da música dão ênfase ao processo de alfabetização com o viés da mudança social e garantem: “Aprender a ler e escrever é o início de um futuro melhor”.

Dessa forma, é relevante perguntar: de que lugar social fala esse sujeito? O sujeito desse discurso fala de um lugar social que é o do poder constituído, da ideologia dominante, e por isso os argumentos discursivos são construídos socialmente, a partir do já-dito, havendo a presença de outras vozes, dos discursos que circulam na sociedade e nas instituições, segundo os quais aprender a ler e escrever é o que garante a mobilidade social. Nesse sentido, vale ressaltar o dizer de Bakhtin, segundo o qual todo discurso se constrói a partir de uma rede de outros discursos e se constitui por diversas vozes que podem ou não estar mostradas explicitamente no texto. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 297): “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

Sabemos que a educação é um instrumento que permite à pessoa reescrever a própria história, independentemente da idade ou classe social, mas, como já dissemos, a educação não pode resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a miséria e a injustiça social. A alfabetização ajuda, porém não garante um futuro brilhante ou uma vida digna para ninguém. Isto se comprova com os profissionais que concluíram cursos universitários e aceitam subempregos, que não são de sua área de conhecimento, por falta de oportunidades no mercado de trabalho.

Dessa forma, o signo linguístico **futuro** aponta para o descompromisso do governo com o presente, pois, sendo um país do “futuro”, não se resolvem os graves e sérios problemas com os quais convivemos na atualidade.

SD7 - Em todo país já são mais de 3.000 municípios participando do programa Brasil Alfabetizado.

Esse discurso é por si só, contraditório, pois consta na **SD1** que o Governo Federal continua levando a alfabetização **a todos os brasileiros**, ou seja, a todos os municípios. Ora, segundo informações do IBGE /2009, o Brasil tem **5.565** municípios e não **mais de 3.000 mil**, como explicita a **SD7**. Silenciam-se os motivos pelos quais mais de 2.000 municípios não estão incluídos no programa e sobre qual seria o critério da escolha dos municípios para participarem do programa.

Na afirmativa “**já são mais de 3.000 municípios participando**”, podemos constatar uma manobra no sentido de colocar ênfase nos 3.000 municípios, pois ao destacá-los, tenta-se apagar o fato de não incluir todos os 5.565. A expressão “**mais de**” desobriga a exatidão e serve para enfatizar o operador “já” que sugere agilidade, velocidade e competência por já estar atingindo tantos municípios, num curto espaço de tempo. Fazendo isso, silencia-se o fato de que essa abrangência não é tão significativa, pois esse número representa apenas um pouco mais da metade dos municípios existentes no país. Silenciando-se, dessa forma, sobre a totalidade de municípios. Ora, quando um discurso é produzido, ele já nasce filiado a uma rede tecida por outros discursos com semelhantes escolhas e exclusões. Nessa SD, constatamos a ênfase nos 3.000 municípios, que tem a força de sugerir o todo, mas, na realidade, há um não-todo. De acordo com Indursky e Ferreira (2007, p. 19-20), a metáfora da rede é bastante apropriada para explicar o objeto discursivo:

Uma rede, e pensemos numa rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo, esse sistema abre lugar para o não- sistêmico, o não-representável.

Assim, o analista de discurso deve estar sempre apoiado na sustentação teórica da AD para que possa compreender os gestos de interpretação contidos no discurso. É nessa posição que constatamos também uma manobra utilizada para convencer o interlocutor a respeito do alto número de municípios atendidos, ou seja, da eficiência do trabalho do governo, quando afirma que **já são mais de 3.000 municípios participando** do programa. O verbo participar remete a mais de um sentido. Pode-se participar fazendo-se parcerias que compartilham o trabalho, ou o oposto, participar como ouvinte, como espectador, como seguidor de normas,

etc. Ora, entendemos por participação o processo pelo qual as pessoas são parceiras e fazem parte do planejamento, elaboração, realização e avaliação de um determinado trabalho, programa ou projeto, além de compartilhar a responsabilidade da tomada de decisões a respeito destes. Nessa perspectiva, é necessário, então, indagar de que “participação” trata o governo nesse discurso. De que maneira os mais de 3.000 municípios estão **participando**? Qual a contribuição de cada um nessa parceria? Houve debates e coleta de opiniões? As responsabilidades foram divididas?

De acordo com informações obtidas no Portal do MEC, o Programa Brasil Alfabetizado desenvolve-se em **parceria** com estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil. No entanto, o que se constata é que a referida participação é no sentido da **execução** do programa, pois, ainda de acordo com o Portal do MEC, as atribuições dos estados e municípios são definidas pelas seguintes responsabilidades: identificação e abordagem dos analfabetos, seleção e formação de professores alfabetizadores das redes públicas, e condução do processo de alfabetização. Não estão previstas ações em termos de planejamento, elaboração e avaliação do Programa.

Por outro lado, não podemos deixar de questionar qual seria a necessidade de citar o número de municípios participantes do programa. Sabemos que nem sempre os números refletem a realidade. Pode ocorrer a manipulação deles como forma de desconstruir um discurso contrário ao hegemônico. Nesse sentido, queremos destacar a dificuldade em conseguir o verdadeiro número de municípios do Programa Brasil Alfabetizado, pois em vários portais e *sites* do MEC encontramos divergências nas informações. Para alguns *sites*, são mais de 3.000 municípios; para outros, menos. Assim, são números que divergem, variando de 1.928 até 4.000 municípios. Há, inclusive, um *site* (<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/inicio.asp>), acessado em novembro de 2011, informando que são 1.181 prefeituras cadastradas pelo MEC no programa. Essa variação nos leva a confirmar a ideia de que devemos ter cautela ao analisar essas informações estatísticas. Nesse sentido, Voese (1998, p. 122) afirma que:

Penso que, [...], se pode falar em uma luta pelos números, especialmente porque o discurso matemático ostenta uma imagem de credibilidade, de verdade e de inquestionabilidade. O número aparenta ser neutro e a estatística parece provar tudo. Percebe-se, porém, que não há nenhuma segurança quanto aos números esgrimidos, porque há fontes diferentes com interesses que se opõem.

Concordamos com Voese (1998), pois não é seguro confiar nos números que nos são fornecidos, principalmente quando são destacados para dar ênfase ao que está sendo dito, como é o caso da propaganda do Programa Brasil Alfabetizado, ao destacar que já são mais de 3.000 municípios participando do programa. Essa é uma manobra utilizada para realçar um elevado número e ao mesmo tempo apagar a ausência de mais de 2.000 municípios.

De acordo com o *site* do MEC, a Adesão ao Programa Brasil Alfabetizado 2010 deve ser realizada por meio do Sistema Brasil Alfabetizado-SBA. O acesso ao SBA deve ser feito por meio do endereço: <http://brasilalfabetizado.fnnde.gov.br/>

O Sistema direciona automaticamente para autenticação no SSD–Sistema de Segurança Digital. Usuários não cadastrados precisam solicitar o pré-cadastro no SBA-Sistema Brasil Alfabetizado, que é o sistema que gerencia o PBA - Programa Brasil Alfabetizado, e precisam ter seus acessos liberados pelos Gestores MEC. A opção “Solicitar Pré-cadastro” está disponível na primeira página (tela) do SBA, do lado esquerdo da tela. De acordo com o *site* do MEC, após o fornecimento do CPF da pessoa que está solicitando o pré-cadastro e o preenchimento dos dados no formulário, o usuário deve aguardar a liberação do acesso pelos Gestores MEC.

Esse sistema está silenciando a dificuldade real de se cadastrar, pois o discurso deixa muito claro o quanto é “simples e fácil” fazer parte desse programa, quando, na realidade, o processo é bastante complexo. Qualquer prefeitura municipal pode aderir ao programa. Basta acessar o *site* pela internet e seguir os vários procedimentos necessários para tal. No entanto, silencia-se a respeito da pobreza e precariedade de muitos municípios brasileiros que não têm nem mesmo acesso à energia e, portanto, não podem acessar a internet. Silencia-se sobre a exclusão digital. De acordo com dados do IBGE, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais-Munic/2009 mostra que, apesar do significativo número de municípios que têm acesso à internet, esse número ainda não atingiu a totalidade. Entre os municípios com população de até 20 mil habitantes, apenas 5,5% deles podem acessar a internet. À medida que o número de habitantes aumenta, cresce o número de municípios que tem acesso a essa tecnologia. Assim, cerca de 70% dos municípios com mais de 50 mil habitantes podem acessar a internet. Privilegiados são os municípios com mais de um milhão de habitantes, pois em todos eles a internet pode ser acessada.

Nessa direção, o jornal Correio Brasiliense, no seu *site* na internet www.correiobraziliense.com.br, publicou no dia 29 de junho de 2011 uma notícia segundo a qual um levantamento feito em 2009 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), publicado em 2011, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela UNESCO, revela que os alunos brasileiros estão atrasados em relação à inclusão digital. A pesquisa avaliou, no mundo, o acesso ao computador de um estudante de 15 anos. Dos 65 países avaliados, apenas 10 estão em situação pior que o Brasil. Pelo estudo, 53% dos estudantes brasileiros de 15 anos têm computador em casa, sendo a média dos países ricos de 90%. Assim, pelo levantamento, a inclusão digital é considerada baixa no país.

O cantor diz:

SD8 - Ligue 0800 61 61 61 e saiba como dar esse importante passo na sua vida.

Nessa sequência discursiva, na qual o comando é “ligue 0800 61 61 61” está implícito que só poderá participar do programa quem tiver meios para telefonar. Também silenciado está o fato de que nem todos têm telefone para se comunicar com o MEC. Silencia-se, pois, sobre o fato de que uma expressiva parcela da população não tem acesso a nenhum dos meios de comunicação. São milhares de brasileiros que vivem em barracos de lona, nas ruas e debaixo dos viadutos. Não têm direito a luz, água, habitação, educação, saúde, transporte, alimentação e telefone. Nessa SD também está implícito que a tecnologia está disponível para todos os brasileiros e que basta apenas a vontade do sujeito para conseguir utilizá-la, ou seja, se o indivíduo quiser, ele poderá usar o telefone para “dar esse importante passo na sua vida”.

Esse enunciado vem, mais uma vez, transferir para o indivíduo a responsabilidade total pelo seu destino, a partir de suas próprias escolhas. Isso nos leva a dizer que esse enunciado tem lugar na Formação Discursiva de Mercado, que tem como princípio a individualidade, característica marcante da sociedade capitalista. Nessa direção, Amaral (2005, p. 138) esclarece que: “Os indivíduos não podem ser livres se estiverem isolados; só inseridos nas instituições do mercado [...] poderão experimentar a liberdade”.

Reafirma-se, dessa forma, a premissa de que nas relações sociais capitalistas o sujeito é o único responsável pelas suas escolhas e, conseqüentemente, pelo seu destino, que poderá ser o sucesso ou o fracasso. De acordo com essa SD, basta ligar para o número **0800 61 61 61**

e o sujeito saberá **como dar esse importante passo na sua vida**. Se ele não ligar, não dará esse passo e estará condenado ao fracasso.

Por outro lado, podemos considerar que no funcionamento discursivo desse enunciado constatamos a presença de um elemento - o verbo no imperativo “ligue” como única alternativa- que, embora seja um recurso utilizado na maioria das propagandas, aponta para o discurso autoritário, pois determina o caminho a ser percorrido para que o sujeito obtenha informações sobre o programa de alfabetização de adultos. Por que não foram ofertados outros meios, como, por exemplo, procurar a escola mais próxima de sua casa para se informar?

É relevante destacar que, de acordo com a PNAD (2009), 41,2% das casas possuem somente celular, 37,3% possuem tanto celular como telefone fixo e apenas 5,8% só tem telefone fixo, ou seja, o IBGE – órgão do governo – não informou ao MEC que nem todos os brasileiros têm acesso ao meio de comunicação telefone, indicado pela SD. No entender do MEC, ao pressupor que todos têm telefone – de acordo com a propaganda, é um serviço ofertado e ao alcance de todos - fica posto que se alguém não tem é porque não quer. Por outro lado, sabemos que o enorme contingente de pessoas analfabetas no Brasil é oriundo da classe mais pobre, que não tem acesso sequer à satisfação das necessidades básicas do ser humano, como alimentação e moradia. Essa pressuposição silencia sobre a desigualdade social brasileira, que está entre as mais elevadas do mundo. Dito de outro modo, a classe dominante se apropria da riqueza que é produzida pelos trabalhadores e que não têm acesso a ela. Nessa direção, vale lembrar Lessa & Tonet (2008, p .90), ao afirmarem que:

I - A contradição essencial do capitalismo está na produção social da riqueza e na apropriação privada dessa mesma riqueza, ou seja, a produção capitalista apenas é possível se for realizada socialmente, mas a sua acumulação só é possível se for feita privadamente. II - Essa contradição faz com que as relações sociais capitalistas sejam essencialmente conflituosas. É a luta de todos contra todos pela riqueza. Para evitar que esses conflitos degenerem em guerra civil, impedindo a própria reprodução do capital, surgiram a democracia burguesa e o Estado burguês. III A democracia burguesa é a forma de organização política dos conflitos sociais do capitalismo. Sua “artimanha” é afirmar serem todos iguais (na política e no direito) para deixar que a desigualdade real entre o burguês e o trabalhador se reproduza sem qualquer barreira. O Estado burguês, por sua vez, é o comitê executivo da burguesia na manutenção da ordem capitalista.

Essa SD8 – “Ligue 0800 61 61 61 e saiba como dar esse importante passo na sua vida” recorre à memória dos discursos de autoajuda: “Basta ligar e você saberá como dar esse

importante passo na sua vida”. Está posto que é só ligar e você saberá o caminho. É como num passe de mágica, tudo simples e fácil. “Ligou, achou!”. Recorre-se, assim, à memória do dito “Quem procura acha”. O discurso de auto-ajuda não é considerado científico e oferece respostas fáceis e rápidas para problemas complicados. No entanto, ele possui um alto nível de persuasão. Além do mais, como já foi dito anteriormente, esse discurso reforça a ideologia capitalista, na medida em que responsabiliza unicamente o indivíduo por tudo aquilo que lhe acontece e, se ele fracassa, a culpa é dele. Nesse sentido, Lessa e Tonet (2008, p. 83) afirmam que no capitalismo:

A dimensão genérica, social, da existência humana é perdida e o resultado é uma vida mesquinha, egoísta, estreita, que enxerga nos outros homens os inimigos na disputa pela riqueza pessoal. Nessa sociedade, a ética submerge sob uma hipocrisia moral que coloca os interesses individuais sempre acima dos interesses coletivos.

Para verificar a facilidade do funcionamento do procedimento “Ligue 0800 61 61 61”, fizemos a ligação pelo telefone celular para o número citado no dia 9 de setembro de 2011. Imediatamente ouvimos: “este número que você ligou não recebe chamadas ou não existe”. Parece, então, que esse número só poderia ser usado na época do lançamento do programa. Qual o motivo de ter sido desativado? No entanto, no dia 8 de setembro de 2011, fomos pesquisar no *site* do MEC para procurar outro número de telefone, mas na página do Programa Brasil Alfabetizado ainda consta o aviso “Caso deseje atendimento por telefone, o número da Central de Atendimento é 0800 61 61 61”. Será que o número é programado para atender apenas às chamadas de telefones fixos e não de celulares? Tentamos, então, a ligação pelo telefone fixo e fomos atendidos da seguinte forma: uma gravação eletrônica informa que a central de atendimentos do MEC atende durante 24 horas, mas que os operadores atendem apenas de segunda a sexta-feira, no horário de oito às 20 horas. A gravação continua “para falar sobre o Prouni, disque 3; sobre o ENEM e ENAD, disque 1; sobre os FIES e FNDE, disque 2; sobre CEBAS, disque 0; Educação a Distância, disque 4; Brasil Alfabetiza, disque 5; Educação Básica, disque 6; Mestrado e Doutorado, disque 7; Educação Profissional e Tecnológica, disque 7; Informações dos Aposentados e Pensionistas do MEC e para falar com os nossos operadores, disque 9. É do conhecimento de todos nós que a grande maioria da população só tem o telefone celular como meio de comunicação, portanto, se para falar com a Central de Informações do MEC só é possível por meio da telefonia fixa, então uma grande parcela da população não terá tal acesso. Resta-nos a indagação: por que esse detalhe não foi destacado na propaganda? Nessa nossa experiência com o “Ligue 0800 61 61 61”, pudemos

constatar que não há facilidade alguma para se “conseguir dar esse importante passo na vida”, pelo contrário, o cidadão tem de se esforçar, e muito, além de ter paciência suficiente para ouvir as intermináveis instruções da gravação eletrônica.

SD9 - Brasil Alfabetizado! A educação mudando o Brasil.

Essa é mais uma SD que associa o processo de alfabetização ao viés da mudança social. A educação sozinha está mudando o Brasil. A educação é responsável pela mudança. Só o ato de aprender a ler já faz mudar o Brasil. Dessa forma, basta aprender a ler e escrever para que ocorra a mudança social. Sabemos que o sujeito, uma vez alfabetizado, não se apropria automaticamente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político e social. Além do mais, como já frisamos, existem milhões de pessoas alfabetizadas e que, ainda assim, vivem na miséria. Então, não podemos afirmar que a mobilidade social seja dependente da alfabetização. Assim, desvela-se a certeza de que basta aprender a ler e a escrever para mudar de vida, pois, como já citamos anteriormente, “o analfabetismo [...] é efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (FREIRE, 1981, p. 16).

As mudanças sociais podem e devem ocorrer a qualquer momento e não apenas quando se resolver a questão do analfabetismo ou outras formas de exclusão social, como a exclusão digital – dominar o uso da informática ou não.

Sabemos da importância da educação para o desenvolvimento do país, porém a educação, por si só, não elimina a pobreza e a exclusão social. Tanto isso é verdadeiro que não temos como explicar o elevado número de brasileiros que sabem ler e escrever, porém não conseguem emprego e vivem no subemprego ou na informalidade.

A educação pode ser um poderoso instrumento de mobilidade social. A educação, isoladamente, não pode mudar a sociedade. Podemos dizer que a educação ajuda a mobilidade social, e esta favorece a redução da desigualdade. Situar a educação como sendo a única responsável pela mudança no país remete à memória da educação como redenção da sociedade. Nesse sentido, no dizer de Luckesi (1994, p. 38):

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade.[...] Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve figurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber as interferências da

sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas. Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade.

Dessa forma, a educação é que teria a responsabilidade de garantir a integração e a coesão social de todos os indivíduos que a compõem. A educação está colocada como a salvação da sociedade. A essa concepção de dar à educação a finalidade filosófico-política de redenção da sociedade, Saviani (1987, p. 9) denomina de “teoria não crítica da educação”, pelo fato de ela não levar em conta a contextualização crítica da educação dentro da sociedade da qual faz parte. Nessa perspectiva, compreendemos que a educação não pode ser considerada como sendo uma instância autônoma, exterior à sociedade e capaz de promover, por si só, a mobilidade social dos indivíduos. Acreditar que a educação é responsável pela mobilidade social nos coloca diante do fenômeno ideológico típico do que Lukács chamou de “o falso socialmente necessário”. Segundo Lessa (2008, p. 25), esse fenômeno

ocorre quando, numa dada conjuntura, há a necessidade de idéias rigorosamente falsas para se justificar uma dada formação social. Como essas idéias se referem à vida cotidiana e aparentemente a explicam, elas terminam ganhando um estatuto de verdade. Tais idéias fazem parte do cotidiano, estão coladas a esse cotidiano e tiram dessa proximidade com o aqui e agora uma aparência de verdade. Por isso, apesar de serem manifestamente falsas, muitas pessoas tendem a acreditar nelas.

Destacamos a definição de mobilidade social, de acordo com o Dicionário de Sociologia:

Por **mobilidade social** entende-se toda a passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma posição social para outra, dentro de uma constelação de grupos e de estratos sociais. Por **mobilidade cultural** entende-se um deslocamento similar de significados, normas, valores e vínculos (Sorokin). (Grifos do autor).

Podemos então compreender a mobilidade social como a saída do sujeito de uma determinada posição social e sua entrada em outra. A mudança tanto pode ocorrer para a classe social superior ou inferior. Sabemos que apesar da desigualdade existente na sociedade capitalista, existe sim a possibilidade de mobilidade social, sendo, inclusive, mais comum a ascendência. Pelos indicadores de mobilidade social de um país, pode-se fazer a previsão das possibilidades de melhorias nas condições de vida da geração mais jovem. Entretanto, não podemos afirmar que uma sociedade mais instruída seria, necessariamente, uma sociedade mais justa, pois isso não corresponderia à verdade. É evidente que a elevação da escolaridade é condição necessária ao aumento da mobilidade social, porém somente esse fator não se

mostra suficiente. Entendemos que para que ocorra a redução da desigualdade social é necessário que a política econômica atual seja invertida, ou seja, para que os trabalhadores ganhem, é necessário que os capitalistas estejam dispostos a perder.

A partir dessa compreensão, não concordamos com a materialidade discursiva da **SD9 - Brasil Alfabetizado! A educação mudando o Brasil**, pois ela contraria a premissa de que a educação sozinha não é responsável pela mobilidade social e, portanto, não pode mudar o Brasil. Além do mais, situar a educação como redenção da sociedade seria como dotá-la de poderes especiais para dar conta de resolver todos os problemas sociais que afligem a nação. Ao afirmar que a educação está mudando o Brasil, silencia-se sobre a omissão da esfera governamental no sentido de assumir a responsabilidade pelas mudanças no país. Está implícito que não precisamos mais nos preocupar com o Brasil, pois a educação já está fazendo tudo o que precisa ser feito. Nessa direção, vale recorrer novamente a Ducrot (1972, p. 75), ao afirmar que os implícitos “são modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito”. Esse mecanismo favorece o sujeito que anuncia, já que ele não necessita assumir a sua autoria, pois, embora remeta ao dito, o implícito é de total responsabilidade do interlocutor e, além disso, como vantagem para o anunciante, o dito pode ser contradito.

O discurso dessa SD é uma manobra utilizada no sentido de dar uma resposta para as instituições nacionais e internacionais que questionam os nossos alarmantes índices sociais. Nessa perspectiva, como todo discurso é ideológico, vale lembrar Bakhtin (2004, p. 123): todo discurso “é parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. É por esse viés que pensamos ser esse discurso do governo apenas uma resposta e uma prestação de contas aos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, dentre outros.

Apesar de ser considerada a 8ª economia mundial, o Brasil continua exibindo um dos mais altos índices de desigualdade social do mundo, sendo de apenas 40% a participação do trabalho sobre a riqueza produzida nos dias atuais, o que aponta para um declínio, pois, antes de 1964, esse índice era de mais de 50%. Esses números nos permitem constatar que mesmo após mais de vinte anos de democracia, embora tendo sido governado por partidos políticos diferentes (PSDB e PT), o Brasil ainda não conseguiu resolver a questão da desigualdade social. Constata-se isso pelos dados estatísticos apontados pelo IBGE (2009): os 10% brasileiros mais ricos são donos de 46% do total da renda nacional, enquanto os 10% mais

pobres ficaram com apenas 0,7% da riqueza da nação. Ora, há muitos anos os números, resultados das políticas econômicas, demonstram que essa desigualdade se repete, fazendo com que a esperança dos brasileiros em ascender socialmente fique cada vez mais distante.

É relevante destacar a concepção de formação humana integral feita por Tonet (2008, p. 88-89):

Se definirmos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso. Essa forma de trabalho foi denominada por Marx de “trabalho associado” ou “associação livre dos produtores livres”. Uma forma de trabalho que se caracteriza pelo domínio livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Na medida em que todos trabalhem, segundo as suas possibilidades, e possam apropriar-se daquilo de que necessitam, segundo as suas necessidades, estará posta a matriz para a justa articulação entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade. O trabalho, voltado para o atendimento das necessidades humanas e não para a reprodução do capital, se transformará, nos limites que lhe são próprios, numa real explicitação das potencialidades humanas.

Nessa perspectiva, não podemos afirmar a existência de políticas de formação humana integral no país. O que se constata é que milhões de reais são gastos pelos governantes nas propagandas e nos meios de comunicação em massa para incessantemente repetir o antigo e ilusório discurso político, segundo o qual “estamos mudando e melhorando o país”, “com o nosso governo a situação está mudando”, “agora está melhor”, “nunca antes na história desse país foi feito o que estamos fazendo”, etc. O discurso político é persuasivo e sedutor, e uma de suas características fundamentais é a pretensão de impor e convencer a veracidade do seu dito para todos os seus interlocutores. No entanto, essa sua verdade é de difícil sustentação, por se tratar de um discurso frágil que se apoia muito mais na retórica do que nos fatos, e que, portanto, se desconstrói fácil e frequentemente. É relevante destacar a preferência dos governantes por esse tão conhecido tipo de discurso que não necessita de provas de veracidade, pois nele se pode afirmar que algo positivo está acontecendo, sem ter de se preocupar em não faltar com a verdade. Assim, sem que seja necessário provar o que se diz, afirma-se: “Brasil Alfabetizado! A educação mudando o Brasil”. Nessa SD9, o enunciador expressa a certeza de que a transformação do país está acontecendo graças à educação que está sendo oferecida pelo Governo Federal. Ora, segundo Bakhtin, o tema de um discurso é o

sentido de uma enunciação em função de determinados objetivos que deverá atingir. Nas palavras de Bakhtin (2004, p. 128-129):

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

Nesse sentido, como já dissemos anteriormente, a AD não se interessa pelo significado de uma palavra ou de uma expressão, mas sim pelo funcionamento do discurso no contexto histórico em que foi enunciado. O que equivale dizer, com Orlandi (2000, p. 42), que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Dessa forma, na SD9, podemos realmente dizer que as palavras mudarão de sentido de acordo com as posições sociais ocupadas por aqueles que enunciam.

Nessa SD9, **Brasil Alfabetizado! A educação mudando o Brasil**, a modalização verbal – gerúndio: mudando – aponta a forma de ação que já vem acontecendo. O gerúndio é a forma nominal que expressa uma ação em curso, ou seja, indica uma ação contínua, que está em processo e que ainda não terminou. Nessa SD está implícito que o processo de mudança já está ocorrendo.

SD10 - Ministério da Educação. “Brasil um país de todos”.

O *slogan* da SD10: “**Brasil: um país de todos**” é uma nova marca que foi feita para ser adotada por todos os órgãos do Governo Federal em suas campanhas de publicidade e divulgação de atos administrativos e programas, a partir de abril de 2003. Segundo a Secretaria de Comunicação e Gestão Estratégica-SECOM, “a marca oficial do governo Lula busca resgatar toda essa multiplicidade de influências, realidades, estéticas, costumes e valores, de raças e etnias que se convencionou chamar também de Brasil”. De acordo com a Associação Brasileira das Agências de Comunicação – ABRACOM (2003), o *slogan* foi criado pelo publicitário Duda Mendonça, e, segundo a SECOM, sem custos para o governo. Sobre o conceito da nova marca do governo federal, a Secretaria de Comunicação e gestão Estratégica enfatiza que:

Essa marca rompe uma tradição, ao incorporar elementos visuais nunca antes associados a um símbolo governamental. Inverteu-se a equação segundo a qual uma marca concebida em Brasília deveria ser "levada" a todos os rincões do país. Não se trata mais de levar Brasília para o Brasil, de fazer o país real parecer com a imagem e a semelhança do núcleo das decisões. Ao contrário, a nova marca assume a necessidade de levar mais Brasil para Brasília. Isso espelha a intenção de tornar o governo mais próximo da realidade dos cidadãos, mais próximo do Brasil.

Nessa SD10, ao enfatizar que o Brasil é “um país de todos”, o que o governo quer demonstrar é que há uma preocupação em atender às demandas de todos os brasileiros; no entanto, podemos perceber nesse discurso um mascaramento da realidade, pois sabemos que em uma sociedade capitalista excludente não há como pretender atender às necessidades de todos. Há, pois, um enorme silenciamento sobre o que realmente tem ocorrido no país. Nessa direção, Orlandi (1993, p. 105), ao destacar alguns princípios do silêncio, afirma:

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio (s).

Além de fazer uso do mecanismo de silenciamento, esse discurso da SECOM pertence à categoria do discurso político e, através dele, tenta-se convencer a população de que realmente o governo quer estar mais próximo das pessoas e da realidade dos cidadãos. Sabemos que, quando se trata da esfera do “político”, principalmente em relação ao que ele representa atualmente na sociedade brasileira, a credibilidade é sempre questionada, pois o que se constata frequentemente é um dizer que não se sustenta pela via da verdade dos fatos. Aqui vale citar Cavalcante (2007b, p. 65), ao afirmar que “o discurso político se inscreve assim, no campo da persuasão e tem por função, além de sua autojustificação, o mascaramento da realidade com o objetivo de ganhar a adesão pública”. É exatamente por essa razão que os enunciados políticos carecem de credibilidade, pois já é do conhecimento de grande parte da população que eles são proferidos para/com o objetivo de ganhar apoio e voto dos eleitores e não costumam ser expressão da verdade, nem compromisso com seus seguidores.

Nessa direção, vale lembrar Bakhtin (2004, p. 41) ao firmar que: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Ainda segundo Bakhtin (2004, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.[...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação

social”. Assim, como a palavra faz parte de todas as relações entre indivíduos, ela é um signo ideológico, e, conseqüentemente, todo discurso é ideológico; ele não é neutro, uma vez que o sujeito o produz a partir de um lugar social, ou seja, de uma perspectiva ideológica.

Brasil, um **País de Todos**. Podemos considerar que a escolha dessas palavras foi feita inocentemente e que seria mera coincidência o fato de essa frase conter as palavras **País** e **Todos**, com iniciais que remetem à memória do partido político **PT**, que está governando o país? Ou haveria aqui uma intencionalidade? Nessa direção, Pêcheux (1993, p. 176) salienta que “a enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é ‘selecionado’ e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o ‘universo do discurso’), e o que é rejeitado”, constituindo assim um espaço vazio do campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse”. É nesse sentido que Orlandi (2006a, p. 275) nos adverte: “o sentido está sempre no viés. Ou seja, para se compreender um discurso é importante se perguntar: o que ele não está querendo dizer ao dizer isto? Ou: o que ele não está falando quando está falando disso?”.

Ainda em Orlandi (1993, p. 75) temos a afirmação: “A relação dito/não dito pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular em relação ao que chamamos o ‘o poder-dizer’ ”.

Brasil, um **País de Todos**. O aparelhamento ideológico do Estado é um fato grave e muito sério, pois ele aumenta a possibilidade de que, pela facilidade com a qual os agentes podem circular de uma posição para outra, as regras de conduta venham a ser desrespeitadas. O grande equívoco de um partido político é confundir o partido com o governo. É necessário que o país seja governado para todos e não para uma facção, como temos visto acontecer com os escândalos de corrupção que têm sido descobertos nestes últimos anos. A partir dessas considerações é que formulamos esta indagação: Brasil, um **País de Todos**?

Nesse sentido, vale recorrer novamente a Pêcheux (1988, p. 160) ao afirmar que:

o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Grifo do autor).

Tendo em vista as posições ideológicas de nossos governantes, filiados ao PT – Partido dos Trabalhadores, podemos inferir que nessa SD a escolha das palavras não se deu ao acaso, nem inocentemente. Sabemos que as palavras não são inocentes, e para corroborar essa afirmação, recorreremos ao dizer de Bakhtin (2004, p. 36) ao ressaltar que:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica.

Nessa perspectiva, como podemos considerar como simples e mera coincidência a sigla do **PT** com a escolha das palavras “**País de Todos**”? Podemos inferir que o enunciador pode ter se utilizado do jogo das formações imaginárias quando supôs que seu interlocutor seria ingênuo o suficiente para não perceber sua estratégia de imprimir a sigla do partido na propaganda. Retomando Orlandi (2006b, p. 16), nessas formações imaginárias temos a possibilidade de “antecipação, que é a capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta”. Dessa forma, ao produzir um discurso, o locutor coloca-se na posição de seu interlocutor e, imaginariamente, já sabe de antemão como ele irá responder. Esse mecanismo da antecipação, segundo a Orlandi (2006b, p.16), é que possibilita, em grande parte, a argumentação.

“**Brasil, um país de todos**”. Quem é o “**todos**”? A materialidade discursiva destaca somente o trabalhador de uma fábrica, porém deixa explícito que está se referindo a todos os trabalhadores. No entanto, pela materialidade discursiva, constatamos que a propaganda está se dirigindo somente a quem está inserido no mundo do trabalho, pois são eles que produzem a riqueza do país e dão lucro para a classe dominante. E essa é a perspectiva da sociedade do sistema capitalista, segundo a qual somente quem produz é necessário ao sistema. Nesse sentido, Lessa (2008, p. 27) enfatiza:

Diferentemente da sociedade primitiva na qual todos trabalhavam, temos agora uma parcela da sociedade (a classe dominante) cuja função social será criar e reproduzir as instituições sociais imprescindíveis e o padrão de reprodução social necessário, para obrigar os trabalhadores a produzirem aquilo que a classe dominante precisa e não o que os próprios trabalhadores necessitam.

Nesse cenário, podemos constatar que quem não está inserido no mundo do trabalho para produzir o que a classe dominante deseja está excluído do público-alvo da propaganda em questão. Silencia-se, pois, sobre a situação dos milhares de brasileiros que não são alfabetizados, não estão incluídos no mercado de trabalho e não estão sendo convocados pela propaganda, mas que de acordo com a Constituição de 1988 teriam assegurado o direito de alfabetizarem-se. Isso pode ser verificado em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: *I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”.

Nessa SD10 “**Brasil, um país de todos**”, o país é tratado como se fosse propriedade, ou seja, posse de todos os brasileiros. Além disso, no plano discursivo, o governo é narrado como sendo a parte que representa todo o país. Assim, o governo e o povo são emparelhados como iguais e correspondentes, ocupando a mesma posição. Esse discurso produz um efeito de sentido que configura a ideia de democratização, equivalência e igualdade social brasileira, apagando-se, dessa forma, as contradições existentes.

Nesse sentido, Orlandi (2006a, p. 16) vai dizer:

Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do lugar de presidente, ou de professor, ou de pai, ou de filho, etc. Cada um desses lugares tem sua força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força.

Qual o efeito de sentido produzido por essa equivalência das posições sociais? Como podemos acreditar que o Brasil é um país de todos? Existem condições iguais para todos? Isso seria possível no modo de produção capitalista? Acreditamos que não é apenas oferecendo às pessoas uma alfabetização aligeirada que as condições de suas vidas melhorariam. Para tal, as oportunidades deveriam ser iguais para todos, seria necessário que tivéssemos uma escola única para todos e não uma escola pública de péssima qualidade para os pobres e uma escola privada e de melhor qualidade para os ricos, bem como que tivéssemos uma oferta de saúde pública para todos; mas o que temos é uma saúde pública caótica para os pobres e uma diferenciada, através de convênios, para os ricos. O que sabemos é que o Brasil é um dos campeões das desigualdades e injustiças sociais. É um país no qual o trabalhador sofre a desigualdade, os preconceitos e o desprezo da classe patronal e do próprio governo, quando se

trata de atender às mais justas reivindicações. Em seus discursos, o governo nunca tem “verba” para investir na classe trabalhadora, principalmente nas políticas que regem os aumentos do “salário mínimo”, fonte de discórdia entre os poderosos e a classe dos trabalhadores. Dessa forma, constatamos que o enunciante, apesar de haver tentado falar do lugar do trabalhador, fala na posição do capital, ou melhor, trata-se da Formação Discursiva do Mercado.

Nessa perspectiva, podemos novamente dizer que não há discurso neutro, pois ele é sempre enunciado de uma posição ideológica, o que nos leva a inferir que nas relações de trabalho da sociedade capitalista sempre prevalecerão os interesses do capital, em detrimento do trabalho. O discurso do governo está sempre na posição do capital, consequentemente, contra o trabalho. Nessa direção, citando Althusser, Pêcheux (1993, p. 166) ressalta que:

Num dado momento histórico, as relações de classes (a luta de classes) se caracterizam pelo confronto, no interior mesmo destes aparelhos, de posições políticas e ideológicas que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação.

Novamente, voltamos à questão que colocamos em relação à SD10 **“Brasil, um país de todos”**. Procuramos uma resposta para entender **“todos”**, ou seja, quem são **todos**? Por sua classificação gramatical como pronome indefinido, sabemos que são assim chamados os pronomes que se aplicam à terceira pessoa gramatical, dando-lhe sentido vago, impreciso ou expressando quantidade indeterminada. Então, será que poderíamos pensar que nesse discurso estão incluídos todos os desempregados, todos os miseráveis, todos os sem-saúde, os sem-teto, os sem-educação, todos os que esperam meses por uma consulta médica, etc. Como um país que não cuida dos seus, pode ser um país de todos? Esse poderia ser considerado como um discurso mitificado, que de acordo com Voese (1998, p. 123),

busca mitificar o que diz determinada prática social significa uma dinâmica que visa a, ao mesmo tempo, conferir um poder ao discurso e ocultar o seu comprometimento com uma situação. Mitificar um discurso busca apresentá-lo de forma tal que a imagem constituída mascare ou oculte aquilo que poderia ser socialmente condenado, especialmente por grupos e classes em relação aos quais se opõe.

Dessa forma, a mitificação dá um extraordinário poder ao discurso de determinada prática social, pelo fato de que possibilita armar procedimentos que têm como objetivo o controle das manifestações de conflitos e a anulação de reflexão crítica. Assim, a mitificação é uma das principais estratégias da ideologia dominante. De acordo com Voese (1998, p.

123), “a mitificação é um processo que produz excelentes resultados ideológicos”. Ela constrói conceitos, e impede uma desconstrução crítica e tem o poder de fazer passar por definitivo aquilo que não é.

“Brasil, um país de todos”. Esse *slogan* do governo brasileiro foi criado para dizer que o país estaria sendo governado tendo em vista os interesses de todos os brasileiros e brasileiras, independentemente de classe, cor, descendência, etnia, escolaridade, se rico, pobre ou miserável. No entanto, voltamos a questionar: no modo de produção capitalista, como se pode governar um país atendendo aos interesses de todos? É impossível pensar em consenso quando se trata de interesses antagônicos, ou seja, que os interesses da classe trabalhadora sejam também interesses do capital ou vice-versa. Nesse sentido, Mészáros (2004, p. 19) afirma: “falar de um marco metodológico comum, no qual se podem resolver os problemas de uma sociedade dividida por interesses e confrontações antagônicas irreconciliáveis, é um equívoco”. Ora, numa sociedade de classes sempre irão prevalecer os interesses da classe dominante e não os da classe trabalhadora. Essa é a realidade da sociedade brasileira.

Se considerarmos que o *slogan* “Brasil: um país de **todos**” está filiado ao discurso da inclusão, ou seja, dar a **todos** o direito de compartilhar as riquezas do país, então podemos dizer que se trata de uma expressão enganosa, na medida em que “um país de todos” significa um país de oportunidades iguais para todos, e isso é contrário ao que vem ocorrendo no país, pois o governo tem-se deixado dominar pelas elites, ao invés de assegurar os direitos individuais e coletivos da maioria dos brasileiros. O que se constata é que o governo está filiado ao discurso do capital, a serviço da classe dominante. Nessa direção, é importante ressaltar a afirmação de Bakhtin (2004, p. 47):

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta **dialética interna** do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (Grifo do autor).

“**País de todos**” pressupõe um país que pratica a justiça social para **todos** os seus habitantes. Um país que não cuida das pessoas que nele habitam pode ser um país de **todos**?

A partir dessas considerações, o que se pode afirmar é que o presidente Lula, assim como os que o antecederam, fez muitas alianças políticas e assumiu compromissos com os detentores do poder econômico do país antes das eleições, resultando, assim, em um governo que tem de honrar esses compromissos com os grupos econômicos e principalmente com os grupos políticos hegemônicos.

Ao privilegiar as elites, todos os que governaram o Brasil fizeram o mesmo, ou seja, não resolveram nem minimizaram os graves problemas sociais e educacionais do país. Nessa direção, Bertoldo (2008, p. 99), destaca:

Durante o início do primeiro mandato do governo Lula, prevalecia, no campo progressista, uma concepção segundo a qual a crise da educação [...] é uma crise de caráter conjuntural. Isto significava que com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), seria possível amenizá-la ou até mesmo revertê-la. Para a desilusão de muitos que acreditaram nessa possibilidade, o Governo Lula não reverteu ou sequer amenizou a situação, dando continuidade, mesmo aprofundando cada vez mais o processo de reformas neoliberais dos governos que o antecederam.

Ora, sabemos que os problemas da educação e do país não são conjunturais, mas sim estruturais, ou seja, os problemas estão ligados à estrutura do sistema do capitalismo. Assim, segundo Bertoldo (2008, p. 99), “como a crise faz parte da própria natureza do capital, para superá-la e manter sua margem de lucro, o capital acaba encontrando alternativas diferenciadas em momentos históricos distintos”.

Segundo informações do setor econômico, o Brasil praticamente triplicou sua riqueza nos últimos anos. Por que então existe ainda tanta miséria? Por que num país com tantas oportunidades e que tem crescido cada vez mais, ainda há tantas pessoas em precárias condições de vida? Contrariando o discurso da SD10 “Brasil, **um país de todos**”, de acordo com o relatório do 3º Fórum Urbano Mundial, em Vancouver-Canadá, em 2006, do Programa das Nações Unidas para os Estabelecimentos Humanos - ONU-HABITAT (2006) sobre o estado das cidades mundo, no Brasil há um grande e grave problema no que diz respeito à questão habitacional, pois, segundo o mesmo relatório, mais de dois milhões de pessoas moram em favelas.

Segundo algumas projeções apresentadas pelo relatório da ONU-HABITAT (2006), se mantivermos esse elevado nível de falta de moradias no Brasil, podemos chegar à situação dramática em 2020, na qual um em cada quatro brasileiros poderá estar vivendo em favelas. É

relevante salientar que, aqui, o crescimento da população é muito mais acelerado do que a construção de moradias, e o que agravou mais ainda a situação foi o fato de que, desde a promulgação da Constituição de 1988, a União passou a responsabilidade da questão habitacional para os estados e municípios. Essa transferência de responsabilidade teve como consequência a criação de vários programas espalhados por todo o país, mas que, pela falta de recursos, estão paralisados. Tomando como referência o período de 2007/2008, há uma estimativa de que falem 7,2 milhões de moradias, havendo um acréscimo no *déficit* de um milhão, em relação aos anos de 97/98. Um grande contingente de brasileiros reside em favelas. A população que mora nessas habitações improvisadas corresponde a cerca de 20% dos habitantes do Rio de Janeiro, 20% dos de Belo Horizonte, 22% dos de São Paulo, 31% em Fortaleza e 46% no Recife.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2008-2010), em São Paulo, maior cidade brasileira, a população é de cerca de 11 milhões de pessoas: mais de dois milhões estão nas favelas e um milhão e meio estão em cortiços ou quintais. Ainda segundo o IBGE (2008), 34,2% dos municípios brasileiros não têm acesso à água potável e 35 milhões de pessoas vivem em residências sem tratamento de esgoto.

Analisando essas estatísticas que escancaram a cruel realidade de vida dos brasileiros, novamente percebemos o silenciamento acerca de tão graves problemas no país, por parte do Governo Federal. Silencia-se sobre esta questão crucial da habitação e constata-se a manobra no sentido de se apagar o fato de que o Brasil é um país para poucos e não um país de todos. Nessa direção, Orlandi (1993, p. 87) afirma que:

Se há um silêncio que apaga, há um silêncio que explode os limites do significar. [...] É, entretanto, porque o silêncio significa em si que se pode explicar a política do sentido. Com efeito, é a hipótese do silêncio fundador que faz que ‘não dizer’ tenha um sentido.

Portanto, podemos dizer que o silêncio sempre irá significar de uma forma ou de outra, independentemente de se poder dizer ou não.

Diante desse cenário que mostra as precárias condições de vida dos brasileiros, como podemos acreditar que o Brasil **é um país de todos**? O quantificador **todos** constituiria a totalidade dos brasileiros; examinando esses dados estatísticos, fornecidos pelo próprio Governo Federal, como sustentar tal discurso?

O *slogan* “Brasil, um país de todos” é um discurso que pretende passar a ideia de que nosso país é igualitário, havendo oportunidades para todos, não ocorrendo privilégios nem preconceitos. Porém, é um discurso que não condiz com a realidade vivida por um enorme contingente de pessoas. Ele apenas tenta apagar, dissimular e disfarçar as desigualdades e privilégios que ocorrem no cotidiano e na realidade dos brasileiros. Melhor dizendo, silenciam-se as desigualdades de uma sociedade que se sustenta exatamente no princípio da desigualdade.

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU, 2005), o Brasil é o oitavo país que apresenta a maior desigualdade social, na comparação com 117 países. O Brasil enriqueceu, entretanto, como já dissemos anteriormente: os 10% mais ricos brasileiros ficaram com 46,9% da riqueza nacional, enquanto os 10% mais pobres ficaram com apenas 0,7%. A má distribuição de renda, ou melhor, a concentração de renda em poucas mãos é um problema estrutural do país. Ou seja, apesar de ter enriquecido, o Brasil não conseguiu fazer uma justa distribuição da renda nacional e, portanto, os brasileiros ricos ficam cada vez mais ricos e a grande massa, cada vez mais pobre. Ainda pior é constatar que, nos últimos anos, o quadro de extrema desigualdade não sofreu mudanças significativas. É este o “**Brasil, um país de todos**”?

CONCLUSÃO

Chegamos ao final de nossa pesquisa, que teve como ponto de partida a compreensão de que o discurso é práxis, resultado das relações sociais que o determinam. Assumimos, assim, a posição de que todo discurso é ideológico e que não há discurso neutro, já que os sentidos do discurso não estão só nas palavras, mas, principalmente, nas condições sócio-históricas em que ele é produzido, nos discursos em que se apoia e no lugar do qual o sujeito enuncia. Entendemos que analisar um discurso significa ir além do que é da ordem do superficial e transparente na linguagem, por isso a análise que apresentamos é fruto de um trabalho de escuta de outros sentidos possíveis do discurso e materializados na língua.

Para analisarmos o discurso da propaganda do Programa “BRASIL ALFABETIZADO! A educação mudando o Brasil”, objeto desta pesquisa, adotamos, como já mencionado anteriormente, o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux. Nesse retorno aos fundamentos da AD, foi possível demonstrar que o discurso não se encerra em si mesmo, pois ele sempre pode sofrer deslocamentos e significar de modo diferente, bem como pode assumir diferentes efeitos de sentidos, já que o discurso é práxis de sujeitos, portanto, ele não se fecha em si mesmo e não nasce do nada, ele sempre resulta de um trabalho sobre outros discursos, da relação com outros e do diálogo entre eles.

Nossa opção pela Análise do Discurso decorre do fato de ela se tratar de uma teoria crítica da linguagem, que elege o discurso como objeto de estudo e estabelece uma relação indissociável entre língua, história e ideologia. Essa perspectiva teórica, que visa compreender como a linguagem produz sentidos, nos possibilita uma reflexão crítica dos discursos mencionados, e, pela mediação do dispositivo teórico e da construção do dispositivo analítico, permite que o analista possa descrever e interpretar as complexas relações do discurso, bem como o descentramento do sujeito, a opacidade da linguagem, o equívoco e a falha desta.

Dentre as categorias da AD, as Condições de Produção, as Formações Ideológicas, o Interdiscurso e o Silenciamento foram intensamente trabalhadas, por entendermos que essas categorias nos dariam possibilidades de investigar o contexto sócio-histórico e ideológico que envolve o discurso e também porque acreditamos que o discurso, como nos diz Pêcheux, deve ser considerado um acontecimento que ocorre num determinado período histórico. Acreditamos também que, só quando compreendemos o contexto sócio-histórico em que o discurso foi produzido, nos é possível ter os elementos necessários para fazer uma análise e

compreender, através de seu funcionamento, como ele produz sentidos, bem como constatar que o discurso se relaciona com uma multiplicidade de outros, isto é, um discurso sempre aponta para outros que o sustentam e que possibilitam outros dizeres.

A partir desse comprometimento com os procedimentos teórico-metodológicos da AD, analisamos as sequências discursivas e as marcas linguísticas que contribuíram para a produção de sentidos no funcionamento do discurso da propaganda do Programa “BRASIL ALFABETIZADO! A educação mudando o Brasil,” bem como procuramos situar de que forma a ideologia está presente nele.

Nossa tese, como já foi dito, é de que o discurso da referida propaganda se sustenta na Formação Ideológica do Capital, manifestada pela Formação Discursiva do Mercado, que prioriza e valoriza fundamentalmente o lucro do capital e a produtividade do trabalhador, e coloca a educação como sendo a responsável pela diminuição da miséria, pela mobilidade social e pela melhoria da vida das pessoas.

Pensamos que, para fazer uma análise de uma propaganda sobre alfabetização de adultos, seria imprescindível compreender o processo histórico discursivo das políticas públicas da educação de adultos no Brasil. Segundo informações da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (2009) -, os números estão em torno de 14,1 milhões de pessoas adultas analfabetas no país. Foi por esse motivo que iniciamos nossa pesquisa pelo estudo da Educação e Políticas Públicas no Brasil, priorizando sempre o caminho trilhado pela Alfabetização de Adultos, no intuito de compreender esse processo e fazer uma análise do seu desenvolvimento em todos esses anos.

Em nossa análise, vimos que se trata de um discurso institucional no qual o sujeito enunciador do discurso é o Ministério de Educação e Cultura–MEC, autoridade máxima da política educacional do país. O sujeito desse discurso fala de um lugar social que é o do poder constituído, da ideologia dominante, e, por isso, os argumentos discursivos são construídos socialmente, a partir do já-dito, havendo a presença de outras vozes, dos discursos que circulam na sociedade e nas instituições, segundo os quais aprender a ler e escrever é o que garante a mobilidade social. Esse sujeito, ainda, fala de um lugar marcado pelos princípios da ideologia do capital.

O Estado brasileiro atual tem a concepção de sociedade centrada no discurso político neoliberal, globalizada, filiada à Formação Ideológica Capitalista. Sabemos que o discurso sempre mostrará em qual posição social o sujeito está se colocando ou é colocado. Dessa forma, pode-se falar de uma coisa diferentemente, a partir da posição ideológica que o sujeito assume, pois esse lugar é social, político e ideológico. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o sujeito da propaganda fala, a partir de sua posição social, ou seja, ele fala do lugar do governo neoliberal. Nessa perspectiva, constatamos a presença da contradição entre o discurso do programa do partido político PT - que sempre se posicionou radicalmente contra o neoliberalismo- e a forma de governar o país pelos representantes do PT, que têm adotado as políticas neoliberais.

Quanto à referida propaganda, pudemos constatar que ela se dirige a um público específico. O locutor se dirige principalmente ao operário e à população afrodescendente do país. Consta-se que a alfabetização está “sendo levada” apenas para as fábricas, apenas para o sujeito que trabalha e é importante na sociedade capitalista, pois é à custa da exploração do trabalho dele que a classe dominante se mantém. Na sociedade capitalista, o que interessa mesmo é aumentar os lucros através de diversas estratégias, dentre elas, capacitar o operário para operar adequadamente a máquina, aumentar a produção e os lucros. Nessa perspectiva, torna-se muito importante que o operário aprenda a ler, para seguir as instruções de utilização das máquinas. Nesse sentido, a propaganda põe em evidência um operário no trabalho, mas silencia sobre a exploração do homem pelo homem, característica da lógica capitalista. Por outro lado, é importante destacar que esse discurso é também direcionado para a sociedade como um todo, no sentido de dizer que o governo está fazendo algo para resolver o grave problema do analfabetismo no Brasil.

Em nossa sociedade, composta por exploradores e explorados, a preocupação maior é o poder de acumulação do capital. De acordo com as regras do neoliberalismo, o próprio mercado regula a economia e o Estado cria as condições ideais para que não haja interferências no processo de “livre acumulação de capital.” Não cabe ao Estado uma intervenção na economia que seja contrária à lógica acumulativa do capital. A privatização é vista como estimuladora da concorrência.

A partir daí, podemos dizer que o enunciado da propaganda em questão tem lugar na Formação Discursiva de Mercado, que tem como princípio a individualidade, característica marcante da sociedade capitalista. Reafirma-se, dessa forma, a premissa de que, nas relações

sociais capitalistas, o sujeito é o único responsável pelas suas escolhas e, conseqüentemente, pelo seu destino, que poderá ser o sucesso ou o fracasso.

Merece destaque o fato de a propaganda focar apenas o operário, cidadão que tem emprego, pois confirma uma das características da economia do mercado, segundo a qual está implícito que cidadão é o sujeito que pode consumir. Silencia-se quanto ao elevado número de pessoas analfabetas e desempregadas. Além disso, silencia-se o fato de termos um enorme contingente de brasileiros alfabetizados e que estão fora do mercado de trabalho, não porque não queiram trabalhar, mas por falta de vagas nas empresas. Embora as propagandas oficiais divulguem um elevado crescimento na oferta de empregos, o que constatamos é que isso tem ocorrido apenas em alguns poucos setores da economia, tal como na área da construção civil.

O sentido da alfabetização nesse contexto, em que o operário é alfabetizado em pouco mais de seis meses, durante duas horas por dia, é um processo que se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas de codificação e decodificação do ato de ler e não na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento, como Paulo Freire defendia. Esse processo aligeirado não possibilita o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades. Acreditamos que a alfabetização deve ser um fator propulsor do exercício consciente da cidadania. Acreditamos também que a educação deve englobar as artes, a cultura, o esporte, o corpo, a criatividade, bem como os sentimentos. Aprender apenas a ler e a escrever, somar e diminuir seria nos contentarmos somente com o básico. Nesse sentido, Freitas (2011, p.11) enfatiza que “o básico exclui o que não é básico. E isso é uma decisão ideologicamente orientada”. Qual seria o sentido de pensar a educação apenas básica, quando deveria ser um direito de todos desejar e exigir para além disso, ou seja, uma educação ampla, completa e diversificada como é a educação da população mais favorecida da sociedade? Formar o sujeito para o trabalho é apenas uma parte das tarefas educacionais. Não podemos reduzir a educação a meramente formar sujeitos para atender à carência de mão de obra do mercado.

Por outro lado, é relevante ressaltar que o que está posto nessa propaganda é que o analfabetismo só atinge as pessoas negras. Silenciam-se as razões desse dito, ou seja, há, sim, um preconceito disfarçado. Silencia-se sobre a crença de que há etnias superiores e inferiores. Silencia-se sobre a existência de pessoas brancas analfabetas. Podemos constatar o estabelecimento de categorizações e demarcações sociais: é negro, portanto, é analfabeto, negando-se a historicidade do sujeito.

Trata-se da retórica neoliberal. Procura-se difundir a ideia de que esse processo de alfabetização propagado pelo governo federal irá garantir a mobilidade social. É óbvia a importância da educação para o desenvolvimento de qualquer país, pois ela pode ser um poderoso instrumento para ajudar a promover a mobilidade social, porém, por si só, ela não é capaz de eliminar a pobreza, a desigualdade e a exclusão social. Situar a educação como sendo a responsável pela mudança no país remete à memória da educação como redenção da sociedade e que teria a responsabilidade de garantir a integração e a coesão social de todos os indivíduos que dela fazem parte. Nesse sentido, compreendemos que a educação não pode ser considerada uma instância autônoma, que é capaz de promover, isoladamente, a mobilidade social.

Na sociedade capitalista, apesar do elevado grau de desigualdade e estratificação social, existe a possibilidade de mobilidade social e os indivíduos podem ascender ou decair socialmente. No entanto, isso não nos autoriza a afirmar que uma sociedade mais instruída seria, necessariamente, uma sociedade igualitária e mais justa. A elevação da escolaridade é condição necessária ao aumento da mobilidade social, porém não suficiente. O governo coloca a educação como sendo a responsável pela diminuição da miséria, pela mobilidade social e pela melhoria da vida das pessoas, apagando a principal causa da miséria, que é o modo de produção capitalista. Além do mais, o governo mostra que está fazendo a sua parte no combate à miséria, justificando que a educação pode mudar o Brasil, pois, do seu ponto de vista, pela alfabetização o problema da miséria será resolvido.

No entanto, acreditamos que a redução da desigualdade social ocorrerá quando a homogeneidade salarial for acompanhada de uma redução da participação do capital na renda nacional, levando, então, ao aumento da renda apropriada pelo trabalho. Somente a partir daí é que poderemos falar em possibilidade de mobilidade social.

Citando novamente Pêcheux (1993, p.166), quando afirma que “as formações ideológicas se manifestam através das formações discursivas e são expressões da conjuntura ideológica de uma determinada formação social”, podemos mais uma vez dizer que esse discurso se sustenta na Formação Ideológica do Capital, manifestada pela Formação Discursiva do Mercado, que prioriza e valoriza fundamentalmente o lucro do capital e a produtividade do sujeito. Portanto, o locutor fala de um lugar marcado por esses princípios. Isso nos leva a inferir que o discurso do governo está sempre na posição do capital, pois na

sociedade capitalista, em detrimento dos interesses do trabalho, sempre prevalecerão os interesses do capital.

A partir dessas considerações, o que se pode afirmar é que o presidente Lula (cujo mandato foi de 1º. de janeiro de 2003 a 1º. de janeiro de 2011), como seus antecessores, apenas conseguiu governar tendo em mente a manutenção dos compromissos com as camadas mais abastadas da sociedade brasileira e com os grupos econômicos e políticos hegemônicos que detêm o controle da economia e da política no país. Todos os que governaram o Brasil fizeram o mesmo, ou seja, não resolveram ou minimizaram os graves problemas sociais e educacionais do país.

Ora, como já dissemos, sabemos que os problemas da educação e do país não são conjunturais, mas sim estruturais, ou seja, os problemas estão ligados à estrutura do sistema capitalista. Assim, de nada adianta pensar em reformar, melhorar, revitalizar, maquiagem o sistema para solucionar os problemas da miséria, da educação e da desigualdade social. Para resolver esses problemas, dentre outros, é necessário trocar, substituir a estrutura do nosso sistema capitalista, que até os dias atuais não conseguiu resolver nenhum dos grandes e graves problemas do país.

Entendemos que somente através da prática social e política é que poderá ocorrer uma mudança nessa estrutura de exclusão. A realidade do analfabetismo não pode ser dissociada da falta de melhores condições de vida por que passam os milhões de analfabetos em nosso país. Não é casual que analfabetos sejam os pobres, os excluídos, porque para eles falta não só a escrita, mas também os bens materiais e culturais, emprego, moradia, lazer, transporte, assistência à saúde, etc. O discurso da mudança social coloca toda a responsabilidade no acesso à leitura e à escrita, sobretudo nas propagandas governamentais de Programas de Alfabetização. No *jingle* da propaganda ora em análise, os *slogans* depois da música dão ênfase ao processo de alfabetização com o viés da mudança social. Porém, acreditamos que a educação é um instrumento que permite à pessoa reescrever a própria história, independentemente da idade ou classe social, mas que a educação, por si só, não pode resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a miséria e a injustiça social. A alfabetização ajuda, porém não garante um futuro brilhante ou uma vida digna para ninguém. Isto se comprova com os profissionais que concluíram cursos universitários e aceitam subempregos, que não são de sua área de conhecimento, por falta de oportunidades no mercado de trabalho.

Para finalizar, queremos novamente ressaltar que o discurso da propaganda “BRASIL ALFABETIZADO! A EDUCAÇÃO MUDANDO O BRASIL” possibilita a constatação de que os referidos discursos se inscrevem no conjunto das práticas discursivas voltadas para a reprodução da ordem capitalista. As sequências discursivas analisadas falam de um lugar marcado pela Formação Discursiva de Mercado, cujos princípios são a individualidade, a liberdade e a igualdade, que regem a ordem desse tipo de sociedade. É um discurso que coloca o sujeito na posição de único responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso, o que implica o processo de culpabilização das vítimas. A Formação Ideológica é própria do capitalismo excludente, da classe dominante. Sabemos que nas sociedades capitalistas o que se constata é a exploração do homem pelo homem e que a individualidade está sempre submetida à lógica do capital. A lógica capitalista é predadora, transformando tudo em mercadoria, em lucro. Dito de outro modo, a riqueza é produzida pelos trabalhadores, porém é apropriada pela classe dominante.

Esta análise é apenas uma possibilidade de leitura dos discursos velados nessa propaganda sobre alfabetização de adultos, sem a pretensão de ter conseguido esgotá-la aqui. Esperamos ter contribuído para que os educadores possam fazer uma análise crítica das propagandas governamentais referentes à alfabetização de adultos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABOLIÇÃO da escravatura: o fim da escravidão no Brasil (Resumo). Disponível em: <<http://www.historiadobrasil.net/abolicaodaescravatura/>>. Acesso em: 2 mar. 2010

ALFABETIZAÇÃO de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2009, 23:00.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ALVES, José Eustáquio Diniz; BRUNO, Miguel Antonio Pinho. **População e crescimento econômico de longo prazo no Brasil**: como aproveitar a janela de oportunidade demográfica? Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/datacenterie/pdfs/seminarios/pesquisa/texto1311.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2010.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **A (des) razão do mercado**: efeitos de mudança no discurso da qualidade total. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

_____. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ARCARY, Valério. **Crise da educação pública e mobilidade social em perspectiva histórica**. Disponível em: <<http://primeiralinha.org/home/?p=3866>>. Acesso: 31 out. 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE AGÊNCIA DE PUBLICIDADE. **Publicidade e propaganda**. Disponível em: <<http://www.aaaa.org/pages/AgencySearch.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS AGÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO. **Slogan Brasil**: um país de todos. 2003. Disponível em: <http://www.abracom.org.br/noticias/clipping_not.asp?cod=1250>. Acesso em 10 dez. 2010

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas: UNICAMP. IEL, v. 19. p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira; Rev. trad. Marina Appenzeller. São Paulo: M. Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. _____. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. (Original russo, 1929).

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da Universidade no Brasil**: um discurso (re)velador. Maceió: EDUFAL, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1966, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

_____. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. Brasília: Liber livro, 2004.

_____. **O Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.cgu.unicamp.br>>. Acesso em 27 set. de 2009.

_____. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. Campinas: Pontes, 1991.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. Trabalho, educação e crise do capital: a privatização do público. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge Luís; SANTOS, Deribaldo (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o1891.htm>. Acesso em: 9 nov. 2010.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o1934.htm>. Acesso em: 8 nov. 2010.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 9 nov. 2010.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 9 nov. 2010.

_____. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de março de 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>.

Acesso em: 9 nov. 2010.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de dezembro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>

Acesso em: 9 nov. 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, Brasília 13 de set. de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em 15 de abril de 2009.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (1824). **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**, Rio de Janeiro, de 25 de março de 1824. (Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil A Fls. 17 do Livro 4 de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais. Rio de Janeiro, em: 22/04/1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>

_____. Governo Federal. Secretaria de Comunicação e Gestão Estratégica. **Manual visual**. 2003. Disponível em: <<http://dc395.4shared.com/doc/SDhBoT3s/preview.html>>. Acesso em: 5 maio 2010.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 dez. 2010.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 dez. 2010.

BRASEL. Lei n. 10.172 de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 9 de dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil alfabetizado**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº. 11/2000. Diretrizes nacionais curriculares para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000, Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 9 de dez. 2010.

_____. **Programa Brasil alfabetizado**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/inicio.asp>>. Acesso em: 24 out. 2010, 17:00.

_____. Ministério da Justiça. Direitos Humanos. PNDH-3. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **GTI População Negra**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em 5 jun. 2010.

_____. Ministério de Justiça. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, em 1966**: Decreto nº 65.810 - de 8 de dezembro de 1969. Parte I, Artigo I. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminao_disc_racial.htm>. Acesso em: 9 jun. 2010.

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. **Visão retrospectiva e prospectiva do movimento brasileiro de alfabetização**: primeiro encontro de secretarias estaduais de educação, divisões de educação dos territórios e superintendências do ministério do interior, 1971.

CAPANEMA, José Antônio. **Cifra da Música**: “pra aprender a ler, pra isso não tem hora. Sete Lagoas, 2011.

CARVALHO, Castelar. **Para compreender Saussure**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Educação de jovens e adultos: autonomia ou adaptação? **Revista de Estudos da Educação**, Maceió: EDUFAL, n. 24, 2006.

_____. **Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais**: simulacro de um discurso modernizador. Tese (Doutorado, 2002Maceió: EDUFAL,.

_____. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas. **Revista Leitura: Análise do discurso**, Maceió: EDUFAL n. 23, 1999.

_____. (Org.): **As malhas de discursos (re) veladores**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador.** Maceió: EDUFAL, 2007a.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MAGALHÃES, Belmira Rita. História, consciência e inconsciente: o sujeito na análise do discurso. **Revista Leitura: Ideologia e Práticas Discursivas**, Maceió: EDUFAL, n. 40. 2007b.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1941. **Anais...** Rio de Janeiro, MEC: 1941.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 1958. **Anais...** Rio de Janeiro: MEC, 1958.

CONTINS, Márcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**: IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

COSTA, Ana Rita et al. **Orientações metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos**. 7. ed. rev. e ampl. de acordo com as normas da ABNT. Maceió: EDUFAL, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris: Larousse, n. 62, p. 9-128, Juin, 1981.

COURTINE, Jean Jacques. Définition d'orientations théoriques et méthodologiques en analyse de discours. **Philosophiques**, Paris, v. 9, n.2, 1981.

DECICINO, Ronaldo. Questão habitacional: urbanização se acelera. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/geografia/questao-habitacional.jhtm>>. Acesso em: 10 fev. 2010, 12:30.

DICIONÁRIO de Sociologia. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_m.html#mobilidade-social-e-cultural> Acesso em: 10 jun. 2011.

DUCROT, Oswald. **Dire et ne pas dire**. Paris: Herman, 1972.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 2003, Bangcoc, **Anais eletrônicos...** Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2004. (Educação para todos). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em 4 jan. 2009.

ESTATÍSTICA do PISA: estatística sobre inclusão digital. Jornal **O Correio Brasiliense**, Brasília, DF, 29 jun. 2011. Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____.; SANTOS, João Bosco (Org.). **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, Ricardo Luiz da Silva. Movimento negro no Brasil: mobilização social e educativa afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 6, p. 1-15, 2009.

Disponível em:

http://www.africaeffricanidades.com/documentos/Movimento_Negro_no_Brasil.pdf Acesso em: 10 de fev. 2010.

FIGUEIREDO, Celso. **Redação publicitária: sedução pela palavra**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-192

FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. O enunciado e a polifonia em Bakhtin. **Revista Leitura. Discurso: História, Sujeito e Ideologia**, Maceió: EDUFAL, n. 30. 2002.

_____. A escola e a leitura como prática social: um trabalho possível. **Revista de Estudos da Educação**, Maceió: EDUFAL, n. 24, 2006.

_____. A heterogeneidade em textos produzidos no contexto escolar. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). **Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002.

_____. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. et al. **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. _____. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Gadotti, Moacir; Martin, Lillian Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. _____. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. **Educação de jovens e adultos: uma leitura das políticas e ações no Brasil nas últimas décadas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Começar pelo começo: o que temos a oferecer aos jovens? **Revista Caros Amigos**. ano 15, n. 53. São Paulo: Casa Amarela, 2011.

FREITAS, Newton. **História econômica do Brasil**: PIB. 25/08/2009. Disponível em: <<http://www.newton.freitas.nom.br/curriculo.asp>>. Acesso em: 18 out. 2010.

GEOGRAFIA: questão habitacional. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/geografia/questao-habitacional.jhtm>>. Acesso em: 12 nov. 2010

GOLDEMBER, José. Entrevista concedida ao jornal. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 ago. 1991.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica lingüística**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **Ações afirmativas e os processos da igualdade efetiva**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/variados/var02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

O GOVERNO Lula: continuidade da política neoliberal no Brasil? **Revista Espaço Acadêmico**. n. 62, Jul. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/062/62andrioli.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **AD: descrever: interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história**. In: NAVARRO, Pedro (Org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

_____. Michel Pêcheux e a história epistemológica da lingüística. **Revista Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 99-111, jun. 2005.

_____.; BARONAS, Roberto (Org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 3. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

HENRY, Paul. **A Ferramenta Imperfeita: língua sujeito e discurso**. Tradução: Maria Fausta Pereira de Castro, Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1992

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Michel Pêcheux & análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. 2. ed. São Carlos: Clara luz, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados estatísticos da alfabetização de adultos: (2000-2009)**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1>. Acesso em: 29 out. 2010, 14:00.

_____. **Dados sobre o PIB**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=549&id_pagina=1>. Acesso em: 20 maio 2008.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios síntese de indicadores, 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1>. Acesso em: 29 out. 2010, 14:00.

_____. _____. 2007. Disponível em: <http://images.ig.com.br/publicador/ultimosegundo/arquivos/cdocuments_and_settingscsouzameus_documentospnad.pdf>. Acesso em: 22 set. 2008, 23:50.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2004-2009**. Disponível em: <http://images.ig.com.br/publicador/ultimosegundo/arquivos/cdocuments_and_settingscsouzameus_documentospnad.pdf>. Acesso em: 22 set. 2008, 23:50.

JAKOBSON, Roman. **Essais de linguistique générale**. Paris : Éditions de Minuit, 1963.

KOTLER, Philip . **Administração de marketing**: a edição do novo milênio. Trad. Bazán Tecnologia e Lingüística; rev. técnica: Arão Sapiro. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio Janeiro: J. Zahar, 1998.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; _____. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Bomtempo, 2002.

_____. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge Luís; SANTOS, Deribaldo (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**: segundo tratado sobre o governo. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. (Temas de Ciências Humanas, v. 4).

_____. **O Problema da ideologia**. Trad. Ester Vaisman.. Roma: Riunti, 1981.

_____. **A Reprodução**. Trad. Sérgio Lessa. Maceió: 1992. (mimeo).

_____. **O trabalho**. Trad. Ivo Tonet. Maceió: 1997. (mimeo).

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MACEDO, Marcelo da Silva. **Dicionário de rimas da língua portuguesa-Brasil**. 2006
Disponível em: <<http://rimas.mmacedo.net/index.php?Escolha=7>>. Acesso em: 23 fev. 2010

MAGALHÃES, Belmira. **As marcas do corpo contando a história**: um estudo sobre a violência doméstica. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **O sujeito do discurso**: um diálogo possível e necessário. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina: Editora UNISUL, v. 3, n. Especial. 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indurski. São Paulo, UNICAMP, 1993.

_____. _____. Trad. Freda Indurski. São Paulo, UNICAMP, 1989.

_____. **Análise de textos de comunicação**. SP: Cortez Editora, 2001.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MANHANELLI, Carlos. **Jingles eleitorais e marketing político**: uma dupla do barulho. São Paulo: Summus, 2011.

MARX, Kal. **O capital**. livro 1. Rio de Janeiro: Editora Brasileira, 2003. v. 1.

_____. _____. 2. ed, São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *Trabalho assalariado e capital*. Lisboa: Avante: 1974.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1988.

MASAGÃO, Vera; et al. **Síntese do debate alfabetização analfabetismo**: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

MAWAKDIYE, Alberto. Casa própria: tragédia anunciada: déficit habitacional exige a adoção de medidas urgentes. **Revista Problemas Brasileiros**, ano 11, n. 378, nov./dez. 2006. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=260&Artigo_ID=4083&IDCategoria=4579&reftype=1>. Acesso em: 10 fev.2010.

MELO, Kátia Maria Silva. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÍDIA: "Brasil um país de todos". Slogan do governo ganha nova cara. Ribeirão Preto OnLine, Ribeirão Preto, 8 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.ribeiraopretoonline.com.br/antigas/midia-brasil-um-pais-de-todos-slogan-do-governo-ganha-nova-cara/1388>>. Acesso em: 29 out. 2010, 22:30.

MOEHLECKE, Sabrina, (2002). **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217, nov.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Educação de jovens e adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996

NAVARRO, Pedro (Org.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OBSERVATÓRIO da educação: histórico das confinteas, 2008. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 set.2008.

OBSERVATÓRIO social: os investimentos das multinacionais no Brasil. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.observatoriosocial.org.br/download/ied-br.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A concepção sócio-histórica da linguagem e o ensino da produção textual escrita. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (Org.). **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a educação, a ciência e a cultura: “Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos”. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. **Anais...** Hamburgo, 1997. (versão provisória)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2000.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da UNICAMP, 2001.

_____. **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Editora UNICAMP, 1993.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. edição. Campinas: Pontes, 2006a.

_____. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. ; RODRIGUES, Suzy Lagazzi. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006b.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PATRÍCIO, Elizângela. **Um olhar discursivo sobre o livro didático de EJA**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: as três épocas**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Para uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Papel da memória**. In: ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas, In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. Trad. Maria do Rosário V. Gregolin, 2000. (mimeo.)

_____. **Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

PIOVEZANI, Calors; SARGENTINI, Vanice (Org.). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

PROGRAMA Educacional de Jovens e Adultos: proposta pedagógica. Maceió, [S.n.], 2002.

SABRINA, Moehlecke. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 20 out. 2010.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANDMANN, Antônio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Hélio. et al. Políticas públicas para a população negra no Brasil: Relatório, 1999. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFobia E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2011, Durban. **Anais...** (África do Sul). [Relatório ONU - 1999]

SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Claraluz, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SCHERER, André Luís Forti. **Investimento direto estrangeiro, fusões e aquisições e desnacionalização da economia brasileira: um balanço da década do Plano Real**, 2004. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/256/448>>. Acesso em: 15 out. 2010.

SCHMALZ, Stefan; ANDRIOLI, Antônio Inácio. O governo Lula: continuidade da política neoliberal no Brasil? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 62, Jul. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma “introdução”. In: Silva, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1999.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: EDUFAL, 2007.

TASSIGNY, Mônica Mota. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a07.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2010, 12:30.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Educação e formação humana. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge Luís; SANTOS, Deribaldo (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: EdUUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

_____. A propósito de "glosas críticas". In: MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo "o rei da Prússia e a reforma social" de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, n. 17/18, São Paulo: Ensaio, 1989.

VESTERGAARD, Torben; SCHORODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: M. Fontes, 1994.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF:Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Movimento dos Sem-Terra na imprensa**: um exercício de análise do discurso. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

WOOD, Ellen Meiksins. **A Origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Context, 2009.

_____. (Org.). **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

ZWEIG, Stefan. **Brasil, país do futuro. 2001-1941**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/paisdofuturo.html>>. Acesso em: 2 jul. 2010.

ZWEIG, Stefan. **Brasil, país do futuro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

