

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ALINE ALMEIDA INHOTI

A IDENTIDADE DO SUJEITO ANALFABETO EM CONTRADIÇÃO NA MÍDIA

MARINGÁ

2011

ALINE ALMEIDA INHOTI

A IDENTIDADE DO SUJEITO ANALFABETO EM CONTRADIÇÃO NA MÍDIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos, e na linha de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

MARINGÁ

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

I55i Inhoti, Aline Almeida
A identidade do sujeito analfabeto em contradição
na mídia / Aline Almeida Inhoti. -- Maringá, 2011.
150 f. : il. col., figs.

Orientador: Prof. Dr. Ismara Eliane Vidal de
Souza Tasso.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.

1. Identidade - Análise do discurso. 2.
Analfabetismo. 3. Mídia - Políticas inclusivas. 4.
Análise do discurso. 5. Discurso midiático - Sujeito
analfabeto. I. Tasso, Ismara Eliane Vidal de Souza ,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 401.41

GVS-000113

ALINE ALMEIDA INHOTI

A IDENTIDADE DO SUJEITO ANALFABETO EM CONTRADIÇÃO NA MÍDIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos, e na linha de pesquisa Estudos do Texto e do Discurso.

Aprovado em **30 de setembro de 2011.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá ó UEM
Presidente

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá ó UEM
Membro Titular

Prof. Dr. Nilton Milanez
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Membro Titular Externo

À Deus, por Ele, para Ele e dEle são todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Tenho uma dívida substancial com numerosos familiares e amigos com os quais contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço a todos que (in)diretamente colaboraram para a construção desta pesquisa. Reconheço a importância de cada um neste trajeto e destaco alguns nomes.

Minha professora e orientadora Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, por ter me acolhido e orientado nestes anos, por ser uma profissional competente e por seus trabalhos me inspirarem. A minha admiração e o meu carinho estarão sempre com você; o seu exemplo de professora estará sempre comigo.

Professor Nilton Milanez, por aceitar compor a banca de defesa pública. Obrigada pelo tempo dispensado e a confiança em nossa pesquisa.

Professor Renilson José Menegassi, obrigada pela partilha do saber. Os seus contributos foram valiosos para a pesquisa.

Professora Kátia Menezes, pela leitura atenciosa e as contribuições para o crescimento do trabalho.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida durante um ano de curso.

Meus pais, Celso Carlos Inhoti e Ana Maria Almeida Inhoti, por acreditarem em mim e por me incentivarem em todos os momentos. Meu amor por vocês é atemporal e incondicional. Eu não existo sem vocês.

João Paulo Boschini, por estar presente até nos meus momentos de ausência. Obrigada por compreender o meu silêncio e acreditar no meu trabalho. Os seus sentidos me completam e me constituem.

Minha prima Selma Greice Matos, pelas longas conversas ao telefone. A sua imagem é muito linda para mim.

Amigos e integrantes do Grupo de Estudos Discursivos da UEM, GEDUEM. Obrigada pelas trocas de materiais, experiência e companheirismo.

Raquel Fregadolli, obrigada pelo companheirismo, os sorrisos e as divertidas viagens para os congressos.

Ricardo Gomes da Silva, meu amigo Ric Lee. Obrigada por ser tão prestativo, desde os tempos da biblioteca... O seu olhar foi essencial para o meu trabalho.

Minha grande amiga Karen Lane Silva, por me entender sem me questionar; pelos cafés e as longas tardes de conversa que só me fazem bem. O seu estímulo não me deixou esmorecer.

Minha amiga Valquiria Botega, por você ser tão prestativa e me ajudar sempre. Agradeço o contínuo apoio, força, amizade e atenção sem reservas.

Familiares e amigos que sempre se interessaram pelo meu trabalho. Obrigada por me apoiarem e por significarem tanto para mim.

Os verdadeiros analfabetos são aqueles que aprenderam a ler e não lêem.

(Mario Quintana)

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática e como objetivo a constituição identitária do sujeito analfabeto pela revista *Época*, 2010. Por observarmos que, na contemporaneidade, a mídia circula discursos que versam sobre as políticas públicas de inclusão social do sujeito analfabeto, o trabalho busca demonstrar como a revista *Época*, 2010, pelo exercício do biopoder, (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto brasileiro. Devido à mídia compor lugares de manifestações de saberes e poderes que possibilitam mobilizar a constituição de sujeitos na contemporaneidade, ela conjura-se como superfície de emergência de enunciados que se submetem ao que pode e ao que deve ser dito nos acasos de sua irrupção. Nosso movimento teórico-analítico fundamenta-se na Análise do Discurso de linha francesa, especificamente nos estudos de Michel Foucault. Recorremos, ainda, aos estudos culturais para compreendermos a constituição de identidades na contemporaneidade e na história da educação e dos processos de alfabetização, analfabetismo, alfabetismo, alfabetização funcional em nossa sociedade. Os quadros metodológicos são guiados pelos conceitos-chave: norma/normaçoão/normalização, biopoder, biopolítica, disciplina, saber, poder, verdade, contradição, arquivo, enunciado e função enunciativa. Este aporte teórico permitiu-nos formar um arquivo de materialidades midiáticas veiculadas em 1971; 2003; 2008; 2009 e 2010, sendo apresentadas como: a) mídia impressa; b) mídia televisiva e c) mídia cinematográfica. Na busca pela verticalidade do campo associado, observamos que as práticas discursivas midiáticas irrompem na contradição no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto. Esta contradição concentra-se, principalmente, no campo legislativo, no campo científico e no campo político/social. Dessa forma, o discurso mina-se na contradição que instaura um jogo de (re)significações na subjetivação do sujeito analfabeto, visível em práticas discursivas midiáticas. Estas, no último século, são regidas por dois conjuntos de mecanismos de funcionamento do biopoder, as disciplinas e a biopolítica. Nestes trâmites, servimo-nos da expectativa deste trabalho contribuir na atuação de professores, especialmente profissionais de Letras, Pedagogia e alfabetizadores, na medida em que norteia caminhos que desconstroem evidências de sentidos postas na história da educação. Não obstante, esperamos também colaborar no aperfeiçoamento da prática de leitura imagética, ao instigar profissionais a recorrerem à produção visual na docência escolar.

Palavras-chave: Identidade. Contradição. Analfabeto. Biopoder. Biopolítica

ABSTRACT

This research has as its theme and objective the establishment of identity of the illiterate subject by *Época* magazine, 2010. By observing that, in contemporary society, the media circulates discourses that deal with public policies for social inclusion of the subject illiterate, this work seeks to demonstrate how the magazine *Época*, 2010, by the exercise of biopower (de)constructs the identity of the subject illiterate Brazilian. Because of the media composing places of demonstrations of knowledge and powers that enable to mobilize the creation of the contemporary subject, it casts itself as surface emergency statements, statements that are subject to what can and what should be said in the irruption of their appearance. Our movement theoretical and analytical framework is based on Discourse Analysis of the French line, specifically in the studies of Michel Foucault. Appealed also to cultural studies to understand the constitution of identities in contemporary history and the processes of education and literacy, illiteracy, literacy, functional literacy in our society. The methodological frameworks are driven by key concepts: normalization, biopower, biopolitics, discipline, knowledge, power, truth, contradiction, file, function and expository statement. This theoretical approach has allowed us to build an archive of material broadcast media in 1971, 2003, 2009 and 2010, being presented as: a) print b) television media and c) film media. In the quest for verticality of the associated field, we observed that the discursive practices conflict erupted in the media point of view and conceive the subject illiterate. This contradiction is concentrated mainly in the legislative field, in science and in the political/social. The discourse mine in the contradiction which establishes a set of (re)signification in the subjectivity of the subject illiterate, visible in discursive media. In the last century these are governed by two sets of operating mechanisms of biopower, biopolitics and disciplines. In these procedures, we used the expectation of this work contribute to the performance of teachers, especially professionals of literature, pedagogy and literacy, as guiding paths that deconstruct evidence senses put in the history of education. Nevertheless, we also hope to collaborate on improving the practice of reading imagery, to instigate the production professionals to make use visual teaching in schools.

Keywords: Identity. Contradiction. Illiterate. Biopower. Biopolitics

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa Revista Veja de 1971.....	53
Figura 2: Primeira cena PDE.....	57
Figura 3: Segunda cena PDE.....	57
Figura 4: Terceira cena PDE.....	57
Figura 5: Quarta cena PDE.....	57
Figura 6: Capa do filme <i>Narradores de Javé</i>	77
Figura 7: Cena em que os moradores de Javé estão reunidos para contar a Antonio Biá a história do Vale.....	78
Figura 8: <i>Antonio Biá</i>	79
Figura 9: Cena em que as águas invadem o Vale de Javé.....	79
Figura 10: Os analfabetos em <i>Narradores de Javé</i>	80
Figura 11: Cena 1 ó JN.....	92
Figura 12: Cena 2 ó JN.....	92
Figura 13: Cena 3 ó JN.....	93
Figura 14: Cena 4 ó JN.....	94
Figura 15: Cena 5 ó JN.....	95
Figura 16: Capa da Revista <i>Época</i>	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pilares que sustentam a pós-modernidade.....	85
Quadro 2: Transcrição dos enunciados verbais orais que compõem a reportagem selecionada.....	91
Quadro 3: Esquema do movimento descritivo-interpretativo arqueogenalógico.....	111
Quadro 4: Primeira parte da reportagem Revista Época.....	111
Quadro 5: Segunda parte da reportagem Revista Época.....	111
Quadro 6: Terceira parte da reportagem Revista Época.....	112
Quadro 7: Síntese da relação saber-poder.....	121
Quadro 8: Tabela síntese das regras da contradição.....	122
Quadro 9: Tabela Função Enunciativa.....	125

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1. REGIMES DE (IN)VISIBILIDADES NA HISTÓRIA E MEMÓRIA: O SUJEITO ANALFABETO CONSTRUINDO SENTIDOS.....	22
1.1 História da educação e a Revolução Francesa	23
1.2 Governamentalidade: biopoder, biopolítica e disciplina	28
1.3 História e memória: a educação para todos e a atualização do saber(es).....	34
1.4 Sociedade de normalização e a educação	41
1.5 A existência de uma população (an)alfabetizada: do saber ler e escrever à mídia nacional	44
1.6 Gesto de leitura da mídia televisiva	56
2. A LEI E A CIÊNCIA: A NORMATIZAÇÃO DO CORPO ANALFABETO	63
2.1 Concepções de linguagem, língua, leitura, alfabetização e analfabetismo.....	64
2.3 A contemporaneidade: do pré ao pós-moderno	81
2.4 Identidade e diferença: o analfabeto em tela	89
3. MÍDIA VISUAL E VERBAL: MATERIALIDADE DO DISCURSO.....	97
3.1 A Função Enunciativa.....	99
3.2 (In)visibilidades na mídia: do palhaço ao político?	103
3.3 Mídias impressa, televisiva e cinematográfica: por um efeito de fim.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS.....	137

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos recentes têm debatido a importância do papel da mídia na cultura e na sociedade, no período contemporâneo. Desde as mais antigas formas de comunicação até as mais novas tecnologias computacionais, o desenvolvimento da mídia transformou, e ainda vem transformando, a natureza da produção e da circulação de efeitos de sentidos na sociedade. A mídia constitui, assim, a condição de possibilidade do exercício de práticas discursivas. Sendo um dos principais palcos de enunciação, a mídia pode ser considerada a superfície de emergência de enunciados, cujos mecanismos de saber-poder, que sustentam a diversidade de temas, podem apagar, retomar, replicar, transformar, deslocar ou atualizar a configuração de identidades (SILVERSTONE, 2002).

Construídas ao longo e em discursos, práticas e posições que podem ser antagônicas ou semelhantes, as identidades firmam-se na contemporaneidade como fragmentadas, indeterminadas ou fraturadas. Isso porque as transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, associadas à modernidade e à globalização, desestabilizaram a concepção de indivíduo pautado nas tradições. Diante dessas transformações, identidades antes unidas, centradas e estáveis abrem lugar para a concepção de sujeito descentralizado dos seus lugares sócio-históricos e de si mesmo (WOODWARD, 2000; HALL, 2000).

Tais identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas de simbólicos em que elas são representadas. Na linguagem e nos sistemas de representação formam-se práticas discursivas e processos de subjetivação que nos posicionam enquanto sujeitos. As identidades, por não serem unívocas, podem disputar contradições no seu interior. Contradições estas ora negociadas ora firmadas no campo social, no campo histórico, no campo jurídico e no campo científico, determinantes de posições a serem assumidas no discurso.

Constituído por uma esfera tecnológica, o discurso da mídia desenvolve-se como um dos principais mecanismos de subjetivação de identidades na contemporaneidade. Na articulação das dimensões verbais, sonoras e visuais, os efeitos de sentidos - possibilitados pela mídia criam condições de consolidar ideais modelares de sujeitos, traçados por políticas públicas de inclusão. Daí a importância da investigação entre mídia e educação, uma vez que é impossível desconsiderar o papel da intervenção midiática na constituição dos sujeitos (TASSO, 2006).

Ao observarmos a importância das práticas midiáticas na constituição de identidades, atentamo-nos na regularidade em que a mídia veicula produtos cuja temática versa sobre políticas públicas de inclusão do sujeito analfabeto. Nestas práticas discursivas inscrevem-se, em sua maioria e principalmente na contemporaneidade, a igualdade e a solidariedade sócio-educacional. Esta, enlaçada com a liberdade igualitária, intimamente se relaciona com a vida social dos cidadãos. A educação, assim, constitui um direito de todos os cidadãos e, também, um dever atribuído a todos os cidadãos por meio da solidariedade. Inseridos na ordem governamental contemporânea, vários discursos educacionais e não educacionais, governamentais e não-governamentais solicitam, convocam e convidam à participação de todos os brasileiros no processo educativo.

No ano de 2010, no Brasil, vivenciamos o processo de eleição para a ocupação dos cargos de Presidente da República, Senador, Deputado Federal, Estadual e Governador. Com grande polêmica e visibilidade na mídia, o Deputado Federal Francisco Everardo Oliveira Silva, cognominado Palhaço Tiririca, foi o candidato mais votado do país, totalizando mais de um milhão de votos. A polêmica eleitoral gerada em torno da posse do Deputado Federal deu-se, não apenas, mas também, pelo modo como foi feita a sua campanha. Em propagandas eleitorais, na rede de televisão, o Palhaço Tiririca utilizou-se da comicidade e afirmou não saber das atribuições de um Deputado Federal no Congresso brasileiro; com trocadilhos verbais, afirmou que a política brasileira não ficaria pior do que está; em entrevistas, não pontuou seus planos e projetos; mas asseverou que, após eleito, ajudaria a sua família. Atuou na campanha política caracterizado do personagem ãTiriricaõ e teceu vários pronunciamentos em ãtom irônicoö.

Além das afirmações na campanha eleitoral, o candidato foi acusado pela Justiça Eleitoral de São Paulo por falsidade ideológica, por suspeitarem do documento entregue por ele declarando saber ler e escrever, requisito para poder se candidatar a um cargo político. Isso porque, segundo o Capítulo IV, Artigo 14, §4º da Constituição Federal de 1988¹ é proibido a candidatura e, conseqüentemente, a posse do cargo de Deputado Federal por pessoas que não sabem ler e escrever. De acordo com a grafia apresentada na declaração de Tiririca, iniciou-se uma polêmica quanto à autenticidade do documento e a suspeita de que uma terceira pessoa havia se passado pelo candidato. Diante desta controvérsia, o Ministério

¹ Fonte: http://www.tse.gov.br/internet/jurisprudencia/codigo_eleitoral/index.html. Acesso em 22 agosto 2011.

da Justiça aplicou um teste avaliativo para certificar se se tratava de um candidato alfabetizado ou não.

As inúmeras contestações manifestadas acerca da candidatura do Palhaço Tiririca e registradas em debates televisivos (ao vivo e gravados), em reportagens e matérias da mídia impressa, alusivas aos temas: alfabetização, escrita, leitura, testes de alfabetização e analfabetismo no Brasil parecem-nos estabelecer não só um paradoxo, mas também relações de conflito com a política governamental cujos princípios de igualdade instituíram o slogan *o Brasil, um país de todos*. Mesmo em meio a mobilizações políticas, sociais e culturais de inclusão do sujeito analfabeto, a candidatura do Palhaço Tiririca não ficou isenta de polêmica e controvérsias, logo após as eleições, dada a constatação do seu nível de alfabetização. Acontecimento factual e discursivo que mobilizou saberes acerca do sujeito analfabeto.

A contradição no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto no campo das ciências linguísticas, no campo político, no campo jurídico e no campo social é a condição de existência do discurso. E é no discurso, lugar de emergência de conceitos, que o saber e o poder se articulam em práticas discursivas que possibilitam mobilizar a constituição de sujeitos. Na batalha entre diferentes e iguais, notamos que a identificação da pessoa analfabeta é construída nas especificidades de outros campos do saber, tais como o campo político/social, o campo científico e o campo legislativo. Tais campos discursivizam a identidade do sujeito analfabeto, estabelecendo estatuto de normalização. Porém, balizados na contradição, os campos do saber estabelecem diferentes modos de ver e conceber o sujeito analfabeto em nossa sociedade. A mídia, palco de visibilidade dos discursos e da contradição, desempenha papel fundamental na (re)construção de significados, nos modos de subjetivação e na formação de sujeitos. Ora concebidos como capazes (incluídos e normais) ora como incapazes (excluídos e diferentes), a mídia pode ser considerada como superfície de emergência de enunciados que deslocam, retomam e ressignificam sentidos do sujeito analfabeto brasileiro.

Sensíveis a essa problemática e fundamentados como estudiosos da linguagem, buscamos demonstrar como a revista *Época*, 2010, pelo exercício do biopoder, (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto brasileiro. Sob tal perspectiva, guiamo-nos pelas seguintes inquietações: os mecanismos, as estratégias e dispositivos linguístico-discursivos, empregados pela Revista *Época*, 2010 podem promover formas de conduta modelar para o sujeito analfabeto? E, nessa ordem, exercem efeitos desfavoráveis à sua inclusão, criando condições

de possibilidade de discriminação, preconceito e acentuando o distanciamento entre iguais e diferentes?

A partir desses questionamentos, as reflexões e discussões partem de campos de saber basilares em cujo jogo discursivo se inserem, impulsiona-nos a questionar o modo como

- (i) o campo jurídico, firmado na Constituição Brasileira pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, é contraditório na promulgação da lei de inelegibilidade de candidatos analfabetos;
- (ii) o campo social, historicamente marcado por avanços nos direitos do cidadão, dentre eles o direito à educação, seja na fase inicial seja na educação de jovens e adultos, é um espaço de conflito ao retomar, no discurso, uma memória pejorativa do sujeito analfabeto;
- (iii) o campo político, guiado no irromper do discurso pela ordem governamental do Brasil, um país de todos e por políticas públicas de inclusão social (ou afirmativas), possibilita mobilizações contrárias a sua inclusão.

Em busca de respostas ao nosso questionamento, foi composto o *corpus* da presente pesquisa que consiste em uma série enunciativa que circunscreve sentidos acerca do sujeito analfabeto brasileiro. Realizamos o seguinte recorte de materialidades para o presente trabalho: mídia impressa (1971; 2010), mídia cinematográfica (2003) e mídia televisiva (2008; 2009). Salientamos que a extensa constituição do nosso *corpus* de pesquisa permitiu a organização de um arquivo de materialidades midiáticas veiculadas entre 1970 a 2011. Este arquivo compõe o modo de atualidade dos enunciados e o sistema de seu funcionamento (FOUCAULT, 2009, P. 147).

Esclarecemos que o recorte das materialidades para nossa prática teórico-analítica deveu-se a três fatores: o primeiro é a temática em si mesma; o segundo, por abranger tanto a mídia impressa, a mídia televisiva quanto a mídia cinematográfica, ou seja, vimos a possibilidade de analisar o modo como a temática circula e materializa-se em diferentes meios de comunicação; e, por último, vimos a possibilidade de compreender como se processam as articulações entre as dimensões verbal, visual e sonora, em razão de o funcionamento dos mecanismos e de estratégias linguísticos-discursivos e imagéticos constituírem as condições de produção de como esses dispositivos atuam sobre a formação da identidade do sujeito analfabeto nacional.

Importa destacar que as mídias selecionadas para as análises teórico-metodológicas são mídias consolidadas no mercado de comunicação brasileiro. A Revista Veja circula desde o ano de 1968, possuindo atualmente cerca de 8 milhões de leitores. Segundo o Grupo Abril, é a maior revista brasileira e a terceira maior revista semanal de informação do mundo². A revista *Época* é veiculada desde 1998 e possui como objetivo a abordagem de temáticas amplas e diversificadas. Segundo a Editora Globo, a revista *Época* é pioneira no modo de encarar os fatos, aplicando uma visão otimista e o conceito de notícia útil (*news you can use*), um estilo de reportagem de serviço consagrado nos mercados europeu e americano que *Época* trouxe ao Brasil.³

O Jornal Nacional é veiculado desde 1969, destacou-se ao longo dos anos pela tecnologia e prêmios de excelência conquistados pelo seu jornalismo⁴. Já a produção cinematográfica *Narradores de Javé*, lançada no Brasil em 2003, recebeu vários prêmios, dentre eles o prêmio da crítica no Festival Internacional de Friburgo, realizado na Suíça, 2003; ganhou sete troféus Calunga e ainda recebeu o prêmio da crítica e o Prêmio Gilberto Freyre no Cine PE - Festival do Audiovisual; prêmios de melhor filme do júri oficial e do júri popular e ainda o prêmio de melhor ator para José Dumont no Festival do Rio 2003⁵.

A propaganda PDE⁶, veiculada em setembro de 2008 em horários diversificados na rede Globo de Televisão, tem como temática o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Programa Brasil Alfabetizado, realizado pelo MEC desde 2003, é desenvolvido em todo território nacional, e atende cerca de 1.900 municípios.

Estes produtos formam um amplo campo de enunciados que discursivizam o sujeito analfabeto. A partir da série enunciativa que compõe o arquivo desta pesquisa, podemos investigar a condição de emergência de saberes sobre o analfabeto, a coexistência de outros enunciados no jogo enunciativo, que define, pela relação de saber-poder, as regras do aparecimento ou do apagamento de enunciados (FOUCAULT, 2009).

² Informações disponíveis em <http://www.grupoabril.com.br/institucional/historia.shtml>. Acesso em 20 agosto 2011.

³ Informações disponíveis em <http://corp.editoraglobo.globo.com/historia/>. Acesso em 28 agosto 2011.

⁴ Informações disponíveis em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/04/confira-historia-do-jn.html>. Acesso em 20 agosto 2011.

⁵ Informações disponíveis em <http://www.meucinemabrasileiro.com/filmes/narradores-de-jave/narradores-de-jave.asp>. Acesso em 20 agosto 2011.

⁶ Informações disponíveis em <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=180>. Acesso em 22 agosto 2011.

Para analisarmos nosso arquivo, debruçamo-nos no caminho metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, essencialmente nas considerações de Michel Foucault (1996; 1999; 2007; 2007b; 2008; 2009). Estabelecemos relações entre o discurso e sua condição de emergência, de existência e de possibilidade, condições estas que permitiram compreender por que determinados efeitos de sentidos foram possíveis e não outros em seu lugar. Pautamo-nos também nos teóricos dos Estudos Culturais (CORRÊA, 2006; DEMO, 2002; HALL, 2000; SILVA, 2000; 2001), dos estudos da mídia (DAVALLON, 2007; AUMONT, 1993; FISCHER, 2001; HERNANDES, 2006; SILVERSTONE, 2002; TASSO, 2006; 2008) e dos estudos linguísticos (CORACINI, 2003, 2005; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; SOARES, 2004, 2001; STREET, 1984; TERZI, 1992).

Assim embasados teoricamente, estabelecemos como objetivo geral demonstrar como a revista *Época*, 2010, pelo exercício do biopoder, (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto brasileiro.

Estruturalmente, nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo buscamos traçar uma breve história da constituição escolar no âmbito da história educacional. Trajeto estabelecido com a finalidade de refletir sobre a constituição dos saberes acerca do sujeito analfabeto. Utilizamos como eixo teórico norteador a relação governo e população com o propósito de demonstrar as relações que fundamentam a sociedade democrática e a educação para todos.

No segundo capítulo, a partir dos conceitos de história e memória discursiva, buscamos demonstrar como são criadas as condições de possibilidade e de emersão da educação para todos os cidadãos no século XVIII. Incluindo-se ainda no capítulo uma discussão sobre o modo como o analfabetismo tornou-se uma questão de âmbito nacional, tocante nos campos legislativo e político/social. Coube, neste capítulo, a apresentação de diferentes concepções de linguagem, língua, leitura, alfabetização e analfabetismo em vigor nos períodos compreendidos entre a modernidade e a pós-modernidade, com o objetivo de demonstrar como esses dispositivos nocionais concorrem para a constituição identitária de cada um dos períodos expostos. Salientamos que o termo pós-modernidade é utilizado para compreender a contemporaneidade, não abrangendo neste trabalho as diferentes nomenclaturas e definições sucintas no período. O capítulo contempla ainda uma discussão sobre o modo como o campo legislativo brasileiro, no que diz respeito à educação, organiza suas leis; e como a mídia constrói sentidos acerca do sujeito analfabeto.

No terceiro, e último capítulo, apresentamos a metodologia de análise das práticas discursivas. Dispensamos um gesto de leitura para a discursivização, pela mídia, do caso Tiririca, por ser este um acontecimento discursivo que possui com princípio fundador a contradição no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto na contemporaneidade.

Na sequência do trabalho apresentamos algumas considerações finais e retomamos o objetivo e as hipóteses que nortearam nosso estudo.

Dessa forma, a expectativa deste trabalho de pesquisa é poder contribuir na atuação de professores, especialmente profissionais de Letras, Pedagogia e alfabetizadores, na medida em que norteia caminhos que desconstroem evidências de sentidos postas na história da educação. Não esgotaremos as discussões e reflexões sobre o tema, haja vista os trabalhos desenvolvidos que tematizam o (an)alfabetismo no Brasil e o amplo campo a ser investigado no país.

Além disso, este trabalho se justifica na análise das materialidades midiáticas, uma vez que não podemos ãescapar das mídiasõ que se fazem presente em nossa vida cotidiana. Analisá-las consiste no desejo de nos posicionar frente à mídia de uma forma intelectual aceitável e manter certa distância entre nós e o objeto. Para nós, compreender as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade moderna é também compreender o desenvolvimento da mídia, bem como o funcionamento da linguagem e do discurso por ela veiculados. Destacamos ainda que os estudos foucaultianos e as categorias nocionais erigidas por Foucault fundamentam-nos na compreensão da situação atual da nossa sociedade.

Enfim, acreditamos que nossas inquietações acerca da constituição e da representação do sujeito analfabeto em práticas discursivas midiáticas nacionais possam contribuir aos Estudos de Análise do Discurso, principalmente na análise do texto imagético. Não obstante, esperamos também colaborar no aperfeiçoamento da prática de leitura imagética, ao instigar profissionais a recorrerem à produção visual na docência escolar.

1. REGIMES DE (IN)VISIBILIDADES NA HISTÓRIA E MEMÓRIA: O SUJEITO ANALFABETO CONSTRUINDO SENTIDOS

No presente capítulo, pretende-se revelar diferentes condições e regimes de visibilidade que permitiram a constituição de determinados sentidos e não outros acerca do sujeito analfabeto na e pela história. À luz dos estudos de Michel Foucault (1999; 2007; 2008; 2009), as discussões e reflexões contempladas neste capítulo visam compreender as condições de existência enunciativa circunscritas ao campo da história educacional do presente. Isso em busca da constituição dos saberes acerca do sujeito analfabeto, saberes que normalizam, disciplinam, controlam e produzem relações de poder.

É importante salientar que não se pretende traçar a história da educação no mundo ocidental, ou especificamente no Brasil, de modo linear e cronológico, documentados por registros que comprovem os *œquilibrium establis* (FOUCAULT, 2009, p. 03) do passado. Ao contrário, busca-se na história da educação a atualidade do saber, pautada nas transformações históricas no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto brasileiro cuja irrupção perturba a continuidade histórica e a produção histórica do saber acerca do analfabeto. O capítulo apresenta, ainda que brevemente, o quadro político e social da França anterior a Revolução Francesa para, posteriormente, discutir o conceito teórico de história e memória discursiva, em busca da compreensão de como o século XVIII possibilitou a emersão da educação para todos os cidadãos. Com tal propósito, buscamos estabelecer segundo quais condições se constituíram saberes que possibilitaram aparecer determinados enunciados e não outros sobre o sujeito analfabeto na contemporaneidade.

Ao tratar da história e de como o sujeito analfabeto nela foi inscrito, observa-se que a configuração do Estado e da população após a Revolução Francesa condiciona a compreensão de uma memória discursiva contemporânea do analfabetismo. Esta memória, resultante da historicidade do saber acerca do sujeito analfabeto, inscreve-se em enunciados atuais que discursivizam o analfabetismo como um problema, impasse para a educação salvadora e para a felicidade do povo. Tal memória é resgatada e ressignificada em práticas discursivas midiáticas atuais que normalizam o sujeito analfabeto em políticas públicas de inclusão.

Neste ínterim, apresentamos o modo como o analfabetismo tornou-se uma questão de âmbito nacional, tocante nos campos político e social.

1.1 História da educação e a Revolução Francesa

Na historicidade da educação no mundo ocidental, a escola, no sentido *lato sensu*, fundamenta-se como uma instituição capacitada, legitimada e formadora dos conhecimentos e valores norteadores da nossa civilização. Na instituição escolar foi depositada a responsabilidade maior do progresso civilizacional, a elevação da cultura, a solução dos problemas educacionais, a sociabilidade dos sujeitos e a possibilidade de ascensão social para indivíduos excluídos, principalmente do sistema capitalista. A instituição escolar, regida por três forças vetoriais que a direcionam: o vetor social, o vetor cultural e o vetor econômico. Ela fragmenta-se e promove ações desarticuladas e divergentes. Esta ausência de unidade do sistema educacional, dividida em escola pública e privada, constitui-se em um espaço de contradição. Para poucos, ensino de qualidade e privado; para muitos, ensino compensatório e público. Fixando nossos olhares para o ensino público, observamos, na história educacional moderna, a organização do ensino escolar em três instâncias: federal, estadual e municipal (LDB, 1996). Com políticas estreitas, objetivos divergentes e regimes de olhar diferentes, a desarticulação entre os sistemas de ensino fragilizam a tradição escolar, na ausência de uma unidade no sistema de ensino em seus diferentes níveis: do fundamental ao superior.

Diante das forças vetoriais que estabelecem a resistência que guia a escola ora para um lado social, ora para o econômico ora para o cultural, a exclusão social escolar centra-se na distribuição desigual do conhecimento e envolve o sistema educacional desde a esteira grega. No contexto da Grécia Antiga, mulheres e escravos não participavam da educação escolar, que visava, na educação dos homens, à possibilidade de expansão territorial (BUSQUETS et al, 1993). Na contemporaneidade, sujeitos da sociedade grafocêntrica que não pertenceram ou pertencem ao sistema educacional e, conseqüentemente, não possuem o domínio do código verbal escrito são excluídos de participação política, social e cultural. Dessa forma, a divergência na distribuição do conhecimento, por meio da escola, compõe um mecanismo de produção e reprodução da desigualdade social. O domínio do conhecimento e do saber intimamente relaciona-se com o poder.

E é neste campo de atuação, centralmente cruzado por relações de saber e poder, que a instituição escolar constitui-se como um espaço de promoção incondicional de inclusão e exclusão social. Instituição esta que organiza, disciplina e interfere (in)diretamente na conduta e no modo de vida dos sujeitos. Dada a sua importância na sociedade grafocêntrica, a

educação é um dos alvos estratégicos de lutas sociais e históricas e umas das principais conquistas sociais.

Na história da humanidade, a Revolução Francesa marcou o esforço de sujeitos para legitimar e defender os direitos sociais, precisamente o direito à educação. O lema "Igualdade, Liberdade e Fraternidade" fundamenta pilares da sociedade democrática e ocidental, e, no Brasil, está circunscrito em discursos de diferentes campos de conhecimento. Seja da ordem política, econômica, cultural ou social, os discursos na contemporaneidade brasileira apontam a educação como um dispositivo de inclusão social de sujeitos. Aqueles que estão incluídos na instituição escolar posicionam-se na ordem do saber da nossa época e, juntamente com o saber, possuem um mecanismo de poder da sociedade grafocêntrica: o domínio do código verbal escrito.

Se a educação, precisamente o ensino na instituição escolar, possibilita a inclusão social de sujeitos, o analfabetismo demarca obstáculos a esta inclusão. Desde o Brasil Colônia, o analfabetismo permeia a história e posiciona sujeitos à margem social, impossibilitando-lhes viver condignamente e usufruir de mínimos direitos muito antes da adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos no século XX pela Organização das Nações Unidas (ONU) ou ainda no século XVIII, com a Revolução Francesa.

Índios, mulheres e crianças, por séculos, não participaram da educação principalmente porque não lhes foi concedido o direito. Vista como ignorante e mentalmente incapaz, a grande parcela da população brasileira era analfabeta e explorada em trabalhos escravos, participando da construção da riqueza monárquica, mas sem dela usufruir. Somente após ecoar mundialmente os preceitos revolucionários franceses e as mudanças tecnológicas no processo produtivo, em nível econômico e social com a Revolução Industrial, o analfabetismo emergiu como um entrave que dificultava a instrumentalização dos trabalhadores, para manusearem máquinas e exercerem o trabalho em fábricas (NÓVOA, 1998).

Dessa forma, a sublevação francesa do século XVIII contribuiu para alguns dos movimentos assentadores da vida política e social da civilização ocidental, possibilitando um maior conhecimento do homem, da filosofia da vida humana e do governo. A condição de vida social na Europa, no período anterior a Revolução Francesa, era de desigualdade e corrupção. Crianças, jovens e adultos viviam em situações degradantes, enquanto as classes superiores usufruíam de luxo e riqueza provenientes do labor das classes menos favorecidas (EBY, 1962, p. 268).

A atmosfera revolucionária francesa, incentivada pelos filósofos ou enciclopedistas iluministas, dominou a sociedade, a política e a cultura do Ocidente. Os pensadores do século XVIII viam na universalização da instrução educacional a saída para a desigualdade social. O lema "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", inscrito nas constituintes contemporâneas dos direitos humanos, fomentou os ideais franceses baseados nos princípios democráticos e transformou o mundo inteiro.

Fundamentalmente, segundo Chartier (2009), o papel desempenhado pelos intelectuais, os chamados "homens de letras" e pela literatura da época foi imprescindível para a eclosão do acontecimento factual e discursivo. A existência de uma sociedade discriminatória, excludente e exploradora possibilitou aos "homens de letras" a discussão dos ideais, da representação política e do poder na França. Fundamentou-se, nos entremeios dos campos político, social e educacional, a condição de emergência do analfabetismo como um impasse para o progresso civilizacional. Foi neste período, principalmente com os avanços das ciências, que apareceram as primeiras definições do analfabeto.

A movimentação política, social, filosófica e cultural fazia frente aos abusos do governo. E a educação para todos, almejada pelos revolucionários, constitui um dos pilares que sustentam os direitos humanos. Sujeitos-cidadãos alfabetizados e sensíveis a um sistema educacional igualitário deram início a uma literatura social crítica e denunciatória, a reação contra um poder opressivo da Monarquia francesa e a representação de um mundo ponderado. O papel assumido pelos intelectuais franceses desligou o poder da autoridade monárquica e posicionou a discussão pública fora das instituições governamentais (CHARTIER, 2009, p. 36-37).

De forma geral na cultura Ocidental, este período foi de instabilidade em diferentes campos do conhecimento e da vida social, como na economia, direito, política, religião, moral, cultura (PAIVA, 2010, p. 56). Chartier (2009, p. 29), ao refletir sobre as considerações de Monet acerca das origens culturais da Revolução Francesa, afirma que o processo de novas ideias no século XVIII foi evidente e obrigatório para a eclosão da Revolução, ápice histórico e cultural de aspiração dos direitos humanos e de grande ruptura no momento histórico-cultural da França. Para ele, as novas ideias repercutiram de Paris para as cidades periféricas, das classes refinadas para a burguesia, e desta para o povo.

No decorrer do século, o processo evoluiu constantemente para, em 1750, conflitos e mobilizações surgissem e determinassem os princípios revolucionários franceses. Tocqueville

(apud CHARTIER, 2009, p. 36) atenta-se à função dos intelectuais, na oposição fundamental entre a administração monárquica e a política literária abstrata, desenvolvida pelos homens de letras. Após 1750, a autoridade tinha sido desligada do poder, a política separada da administração, e a discussão pública tinha lugar fora das instituições governamentais (CHARTIER, 2009, p. 37). O poder não estava mais centrado na Monarquia e na administração política. O papel desempenhado pelos homens de letras era de substituição de um poder, porém eles não possuíam poder real algum, na governamentalização do Estado. A sociabilidade intelectual do século XVIII formou uma sociabilidade democrática, em que o uso da razão e do julgamento era exercido sem a submissão obrigatória à autoridade antiga. O espírito filosófico foi articulado em todas as classes da população, com princípios fundamentais, como a crítica ao fanatismo religioso, exaltação da tolerância, confiança na observação e na experimentação, exame crítico de todas as instituições e reformulações dos vínculos políticos e sociais com base na ideia de liberdade (CHARTIER, 2009, p. 44).

O processo de exclusão social possibilitou ideias e discussões acerca da representação do mundo e do poder no século XVIII. Aqueles desprovidos das letras elegiam intelectuais como seus porta-vozes, para advogarem em seu favor:

Foi o processo de exclusão que deu importância plena aos debates centrados no conceito de representação durante o século XVIII. Eliminado da esfera pública política por sua inadequação literária, o povo necessitava fazer sentir sua presença de alguma maneira, representado por aqueles cuja vocação era serem seus mentores ou porta-vozes, e os quais expressavam pensamentos que o povo era incapaz de formular. Isso era ainda mais verdade uma vez que as várias linhas de discurso político que fundamentavam a esfera do poder público desenvolveram, cada uma à sua maneira, uma teoria de representação (CHARTIER, 2009, p. 52).

Segundo Chartier (2009, p. 44-50), as disparidades que existiam entre a representação do mundo e as práticas efetivas resultaram em discordâncias e novas divisões sociais, dentre elas um novo segmento conceitual: a opinião pública, distante do controle do Estado e fundamentada em críticas aos atos do poder estatal (CHARTIER, 2009, p. 44-50). Com a consolidação da opinião pública, os homens de letras assumiram o controle da política e, mais, da educação política, moldando o sentido nacional e a visão de vida dos franceses. A imprensa, apesar de certas proibições da Monarquia de publicação de determinadas obras e da França possuir uma população em grande número não alfabetizada, foi essencial na disseminação das novas ideias e em assentar a autonomia dos homens de letras. O novo estilo

de leitura, com textos mais numerosos e menos duráveis, torna-se um ato individual, de leitura mais livre, casual e marcada pela crítica.

Esse novo saber, instituído por homens inseridos no sistema educacional e por uma literatura social crítica e denunciatória, disseminado principalmente pela comunicação escrita, possibilitou o deslocamento do poder do Monarca e constituiu uma nova esfera pública, composta por homens iguais por natureza e livres das obrigações para com o soberano. Cafés, salões e clubes tornavam-se os lugares para a discussão e produção artística. As pessoas que ali se reuniam criavam uma comunidade crítica, formada por leitores, ouvintes e espectadores cultos e ricos. A maioria da população estava alheia a estes debates políticos e era fielmente representada pelos homens esclarecidos capazes de lhe dar voz (CHARTIER, 2009, p. 53). O que demarcava a separação da esfera pública do povo não era uma hierarquização de sujeitos, imposta principalmente pelo uso abusivo do poder monarca, mas sim o saber daqueles que detinham o domínio da leitura e da escrita e daqueles que não detinham. O saber convive com o poder (DEMO, 2002, p. 31).

Dessa forma, a dinâmica do poder revela tanto o lado do poder - monarca quanto o lado do poder daqueles que dominavam a leitura e a escrita e lideravam os debates públicos. A Monarquia, impossibilitada de proibir os debates públicos, foi obrigada a participar deles para tentar explicar, persuadir e obter aprovação da população e restabelecer o seu poder. Porém, o uso abusivo e autoritário do rei proliferou movimentações e protestos da população. O rei não era mais santificado, sagrado. A sacralização caminhou para a imagem do povo e da nação (BOTO, 1996, p. 72). O saber simbólico relacionado ao rei na ordem e prática política deslocou-se e tornou concebível o protesto. Como exemplo, temos o protesto contra as *maisons de force* que, por mandado soberano, detinham mendigos e vagabundos. As detenções, porém, incluíram os filhos de artesãos, mercadores e trabalhadores (CHARTIER, 2009, p. 174-175).

Diante de tal horizonte, a população, revoltada, transformou o significado e a simbologia atribuída à representação real por meio da linguagem oral e escrita, espalhando declarações adversas pelas cidades e considerando o rei responsável pelas desgraças do Estado e do povo (CHARTIER, 2009, p. 177). As revoltas tornaram-se revoltas armadas, consideradas revoltas populares, cujo principal objetivo era denunciar extorsões fiscais do Estado. Tais revoltas impulsionavam a população que

se baseavam em solidariedades locais. Cavalheiros, padres e funcionários locais tomavam parte delas e desempenhavam seus papéis ao lado dos camponeses e da população urbana menos favorecida, todos unidos contra a ameaça aos direitos que consideravam ancestrais e inalienáveis (CHARTIER, 2009, p. 211).

As revoltas e contestações continuaram, principalmente na área rural, o que acarretou, posteriormente, razões similares entre os protestos dos trabalhadores rurais e urbanos. Um dos requerimentos nos protestos era melhores condições no trabalho e moradia. Os trabalhadores rurais e urbanos para a fundamentação dos seus direitos recorriam aos processos jurídicos e, representados pela esfera literária pública (CHARTIER, 2009, p. 227), eram legitimados em uma sociabilidade democrática.

A partir de então, os princípios da Revolução Francesa, principalmente o referente à educação como um direito social e não mais como privilégios de alguns, fundamentam a sociedade democrática. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1790, marca da Revolução, acena para um futuro sustentado na educação e na prática educacional para todos os cidadãos. A educação era, assim, vista como indispensável para a felicidade do povo (BOTO, 1996, p. 101).

1.2 Governamentalidade: biopoder, biopolítica e disciplina

A partir do quadro político e social exposto, focalizamos a problematização entre segurança, população e governo com a finalidade de refletir sobre a noção governamentalidade e apresentamos o modo como esse conceito foi empregado em diferentes práticas discursivas. Pautados em Foucault (2007, p. 277), remontamos o século XVI para investigar a governamentalidade, também definida como a arte de governar.

Na genealogia foucaultiana, o século XVI possibilita a constituição do problema de como governar e como ser governado. E é no contexto preciso da Revolução Francesa e de Napoleão, quando se colocou a questão de como e em que condições se pode manter a soberania de um soberano sobre um Estado (FOUCAULT, 2007, p. 278). Com o século XVI, entramos na era das condutas e na era dos governos com sentido político. Conduzir, nesta acepção, significa condução e, também, a maneira como a pessoa se conduz, como se deixa conduzir, como é conduzida e como ela se comporta sob o efeito de uma conduta. A

conduta constitui um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental.

Sob os princípios foucaultianos (2008), o pastorado é um tipo de poder que realiza-se por meio da conduta dos homens. O pastor busca conduzir o seu rebanho da melhor forma possível, procurando a sua salvação, o seu cuidado e o seu zelo. O poder do pastor é um poder de bem-fazer, atuante ao mesmo tempo na coletividade do seu rebanho e na individualidade das suas ovelhas.

Quer dizer, é verdade que o pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigido bem na medida em que não haja uma só ovelha que lhe possa escapar. O pastor canta as ovelhas, canta-as de manhã, na hora de levá-las a campina, canta-as a noite, para saber se estão todas ali, e cuida delas uma a uma. Ele faz tudo pela totalidade do rebanho, mas faz tudo também para cada uma das ovelhas do rebanho. É aqui que chegamos ao célebre paradoxo do pastor, que adquire duas formas.

Por um lado, o pastor tem de estar de olho em todos em cada um, *omnes et singulatim*, o que vai ser precisamente o grande problema tanto das técnicas de poder no pastorado cristão, como das técnicas de poder, digamos, modernas, tais como foram introduzidas nas tecnologias da população de que lhes falava (FOUCAULT, 2008, p.172).

No seguimento da temporalidade, Foucault aborda diferentes artes de governar presentes nos séculos XVI a XVIII. Com a retomada do texto de Le Vayer (apud FOUCAULT, 2007, p. 280), o autor especifica três tipos de governo, são eles: o governo de si mesmo, referente à moral; a arte de governar adequadamente uma família, referente à economia; e a ciência de bem governar o Estado, relacionada à política. As artes de governar, apesar de singularidades, possuem uma continuidade ascendente e descendente. Na continuidade ascendente, o governante do Estado deve se governar, governar sua família e seu patrimônio. Já na continuidade descendente, quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem governar suas famílias, patrimônios e, por fim, os indivíduos sabem se comportar. Foram essas artes de governar que nortearam a passagem da racionalidade proposta pelo *O Príncipe*, de Maquiavel, para o governo de um Estado. O qual fundamenta-se precisamente na arte de exercer o poder segundo o modelo da economia, por considerar que, na governamentalidade, a economia é o seu saber mais relevante.

Com a instauração dos Estados administrativos e territoriais e, desta forma, com a desestruturação do feudalismo, houve uma ruptura com as formas da arte de governar. Apesar

desta ruptura, o século XVII ainda mantinha sua arte de governar bloqueada pela organização da sociedade de soberania. Na soberania, o poder atuava por meio de mecanismos que apreendiam coisas, tempo, corpos e, principalmente, a vida. A assimetria no direito de vida e de morte conferia-lhe o privilégio mais característico deste tipo histórico de sociedade. Exatamente porque o soberano podia matar que ele exercia seu poder sobre a vida. Poder que resume-se no *õfazer morrer ou de deixar viverõ* (FOUCAULT, 2007b, p.146). Dizer que o soberano tem o direito sobre a vida e a morte significa analisar que a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito da vontade do soberano. *õO* efeito de poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matarõ (FOUCAULT, 1999, p. 286).

Nas transformações do século XVIII já expostas, pudemos observar a configuração de outro tipo de poder que completa o direito de soberania de *õfazer morrer ou de deixar viverõ*. Este novo direito não apaga ou anula o direito de soberania, mas complementa, perpassa e modifica o poder. Este novo direito exerce a ordem inversa do poder: do *õfazer morrer ou deixar viverõ*, característico do direito soberano, passa-se para o *õfazer viver ou deixar morrerõ*. Na sucessão do direito soberano, surge a problemática da população, ou seja, configura-se o problema da vida no campo do pensamento político.

Diante do imperativo de que o objetivo do exercício do poder é manter, reforçar e proteger a população e o seu território, temos uma pluralidade de formas de governo e práticas de governo com relação ao Estado: a família, a escola, a igreja e, evidentemente, o próprio Estado.

Governar um Estado é *õter* em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de famíliaõ (FOUCAULT, 2007, p. 281). Ao prosseguir o seu texto, Foucault retoma a inquietante definição de governo de La Perrière (apud FOUCAULT, 2007, p. 282), em que podemos ver o poder esfacelado e não mais centrado em uma instituição. Segundo tal definição, o governo de homens refere-se

não a um território e sim um conjunto de homens e coisas. Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc.; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, etc.; finalmente, os homens em suas relações

com outras coisas que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc. (FOUCAULT, 2007, p. 282)

Centrado na forma específica do governo do Estado, Foucault faz quatro observações na definição de governo por La Perrière. As duas primeiras observações dizem respeito à introdução da economia no exercício político e o governo de coisas e homens. Governar um Estado é, assim, uma forma de vigilância e controle, tática de governo. Governar um conjunto de coisas e homens, no exemplo metafórico utilizado por Foucault, é como governar um navio. Governar um navio é governar tanto os marinheiros, a nau, a carga como também é atender-se aos ventos, tempestades, etc. Governar uma casa é ter como objetivo os indivíduos, que compõem a família, suas riquezas e prosperidades; é prestar atenção aos acontecimentos possíveis, às mortes, aos nascimentos, às alianças com outras famílias [...] (FOUCAULT, 2007, p. 283). Tema este encontrado nos séculos XVI e XVIII, principalmente na literatura denominada por Foucault de *Anti-Maquiavelö*.

A terceira observação do texto de La Perrière refere-se à definição de governo. Governo definido em como dispor corretamente coisas para chegar a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar. O que permite chegar a esse propósito não é, como no exercício da soberania, a obediência à lei. Nesta definição, o que permite alcançar o objetivo de bem dispor as coisas é o próprio fato de dispor as coisas, usufruir e utilizar mais táticas do que leis, ou ainda, de utilizar as leis como táticas. Os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas (FOUCAULT, 2007, p. 284). A quarta, e última consideração feita por Foucault pautado nas definições de governo de La Perrière, é que, diferentemente da arte de governar soberana que fazia morrer para deixar viver, temos agora uma arte de governar pautada na sabedoria e diligência. Sabedoria no sentido de conhecer as coisas, sua disposição e seus objetivos. Diligência na consideração de que se governa apenas a serviço dos governados.

Baseados, então, no traço questionador conduzido por Foucault (2007), até o século XVIII governou-se nas bases da soberania, pautados no modelo de família. O mercantilismo, devido a fatores históricos e sociais, é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo, é com ele que se começa a constituir um saber sobre o Estado que pode ser utilizável como tática de governo (FOUCAULT, 2007, p. 286-287). Este desbloqueio da arte de governar a família tem como condição de emergência o problema da população. Mais especificamente, a ciência do governo possibilitou isolar problemas estreitos da população. E

este isolamento da economia da população possibilitou o problema do governo. Utilizou-se, no mercantilismo, a estatística como um fator técnico de desbloqueio.

Dessa forma, a família deixa de ter papel central no modelo de governo. O que se encontra é a família no interior da população, como segmento secundário e instrumento da população. Ainda, a população aparecerá como objetivo e objeto final do governo, e este impera por melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc. (FOUCAULT, 2007, p. 289). Para tanto, a governamentalidade tem nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Campanhas de ação (in)direta na população, técnicas e táticas agem na população e permitem, ao mesmo tempo, o seu aparecimento como sujeito consciente de suas necessidades frente ao governo e como inconsciente daquilo que o governo quer que ela faça.

As múltiplas relações entre população, território e riqueza possibilitaram que, com a emergência do problema da população, também emergisse um novo saber de governo, a economia política. Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política (FOUCAULT, 2007, p. 290).

A partir do século XIX, uma nova configuração de poder, posterior ao poder exercido no direito de soberania, apresenta-se como o poder que faz gerir, reforçar, sustentar, multiplicar a vida e pô-la em ordem. Do poder matar para poder viver, tática do direito soberano, tem-se o fazer viver ou deixar morrer. Poder que não exclui o direito da soberania, mas que o complementa e que age positivamente sobre a vida (FOUCAULT, 2007b, p.149-151).

Por conseguinte, as guerras que eram antes enfrentadas em nome do soberano, passam a serem travadas em nome da existência da população. Passa-se de uma existência jurídica dos combates para uma existência biológica de uma população. Este novo direito marca o biopoder. Desenrolou-se a partir do século XVII e tem dois pólos de desenvolvimento interligados: a disciplina e a biopolítica.

Exercidas por procedimentos de poder, as disciplinas centram-se no corpo como máquina, no seu adestramento, no aumento da sua utilidade, na otimização de suas forças, na sua integração em sistemas eficientes e econômicos. Centram-se, em resumo, na anátomo-política do corpo humano e lidam, praticamente, com o indivíduo e o seu corpo

(FOUCAULT, 2007b, p.153). Já a biopolítica centra-se no corpo espécie, na gestão da vida que não vê o corpo como individual, mas como uma massa global afetada por um conjunto de processos que são essencialmente da vida, como o nascimento, o óbito, as doenças, a fecundidade. Também as tecnologias da biopolítica vão intervir em conjuntos de fenômenos universais e acidentais, que acarretam consequências pautadas na incapacidade, na exclusão. Tais conjuntos referem-se à velhice, por exemplo, ou às consequências de processos que submetem sujeitos como incapazes, posicionando-os fora do campo das capacidades (FOUCAULT, 1999, p. 291).

Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, urna massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289)

Ao longo do século XIX, com a emergência de novos modelos de governo, economia e sociedade, a escola fundamenta-se no dispositivo de poder essencial para a homogeneização da cultura e afirmação de uma cidadania nacional. A força simbólica da escola libertadora moderna inscreve nos diversos contextos nacionais a racionalidade e a tecnologia de progresso em nível mundial. A modernidade tinha no progresso das ciências e da tecnologia o maior incentivo da racionalidade.

Desde o século XVIII, vivencia-se a governamentalidade. E devido a governamentalização do Estado pode-se delimitar quais ações competem ao Estado e quais não competem; o que é público e o que é privado, ou seja, compreende-se as táticas gerais da governamentalidade, na sociedade controlada por dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2007, 292-293).

1.3 História e memória: a educação para todos e a atualização do saber(es)

Com uma dedicação atenciosa para as relações de saber e poder no mundo social, Michel Foucault estimula a busca por discursos que articulam o pensamento, diz e faz-se os acontecimentos históricos e discursivos.

A análise histórica, assim concebida por Foucault (2009), possibilita buscar as perturbações da continuidade, a crítica e os questionamentos da autenticidade e veracidade dos documentos. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta restituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros (FOUCAULT, 2009, p. 07). A proposta arqueológica, então, é destituir do documento a finalidade de ser em si mesmo a própria história. A história defendida *monumentaliza o documento*, tem em si o efeito de superfície que multiplica as rupturas na história. Esta consequência da história nova tem, como problema,

constituir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou quadros daí a multiplicação dos estratos, seu desligamento, a especificidade do tempo e das cronologias que lhes são próprias; daí a necessidade de distinguir não mais apenas acontecimentos importantes (como uma longa cadeia de conseqüências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente [...] (FOUCAULT, 2009, p. 08-09).

No prosseguir de suas definições, Foucault toma a noção de descontinuidade como a segunda consequência da análise histórica. Pois, para a história tradicional, o descontínuo era apagado, impensável, para aparecer a continuidade dos acontecimentos. Em oposição a esta visão, a descontinuidade aparece com um triplo papel (FOUCAULT, 2009, p. 10):

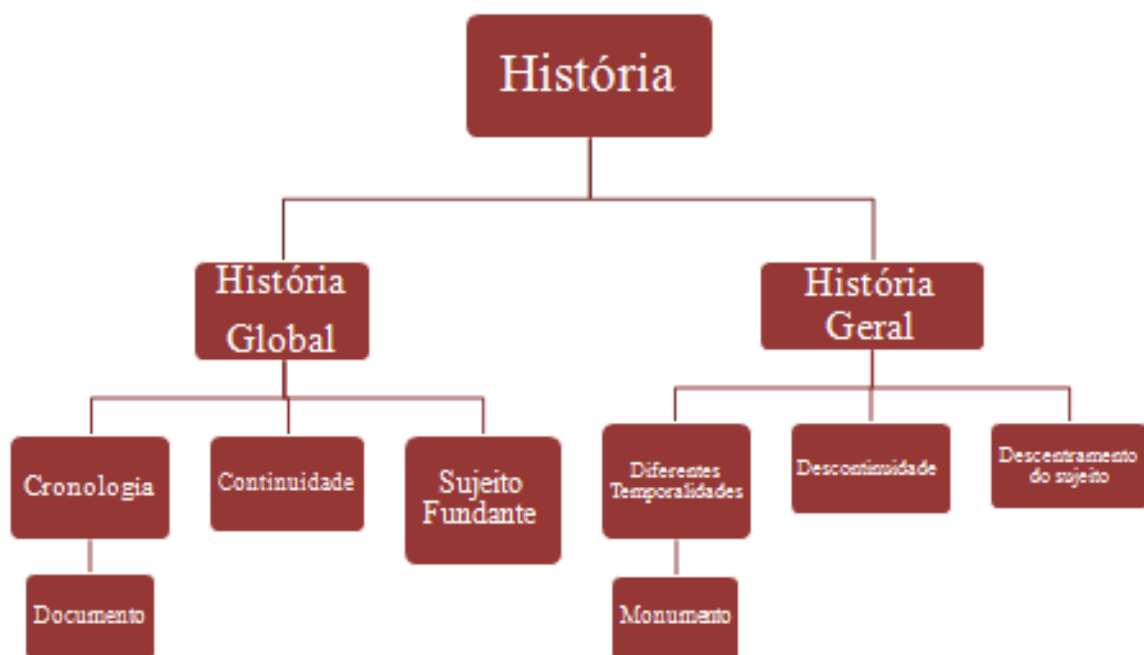
- a) Constitui uma operação deliberada do historiador, que deve distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhes convêm.
- b) É resultado de uma de sua descrição (e não mais o que se deve eliminar sob o efeito de uma análise).
- c) Ela toma uma forma e uma função específica de acordo com o domínio e o nível em que é delimitada.

Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem de obstáculos à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise (FOUCAULT, 2009, p. 10).

A terceira consequência desta análise histórica é o esboço de uma *história geral*. A descrição de uma história geral desdobra o espaço de dispersão dos acontecimentos; relaciona-os em jogos das correlações e dominâncias; interpreta os efeitos das defasagens ou das permanências e, ainda, constituem séries.

A quarta, e última consequência abordada por Foucault nas suas delimitações de uma história geral, é o aparecimento de um certo número de problemas metodológicos, entre eles: a constituição de *corpus* coerentes e homogêneos de documentos (*corpus* abertos ou fechados, acabados ou indefinidos); o estabelecimento de um princípio de escolha; a especificação de um método de análise; a delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulam o material estudado (FOUCAULT, 2009, p.11 ó 12).

Para sintetizar a proposta de uma história geral explorada por Foucault, temos a divisão da história em global e geral, esquematizada logo abaixo:



Segundo Veiga-Neto (2007, p. 44)

foi na Arqueologia do Saber que Foucault explicou detalhadamente como colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento.

Analisando os processos históricos da Revolução Francesa, observamos que eles mobilizaram a estrutura política e, ainda, criaram a condição de possibilidade de uma revolução epistemológica. Este novo conjunto de enunciados, de princípios e de regras pensadas em determinada época (VEIGA-NETO, 2007, p. 96), ou seja, este novo campo de saber(es), no século XVIII, condiciona e emersão da educação como direito de todos os cidadãos e como salvação da população. É aqui que este saber se dispõe e produz o efeito de verdade. O século XVIII, como explicitado no capítulo anterior, marcou a passagem de uma arte de governar herdada pela Idade Média para um governo de coisas e homens (FOUCAULT, 2007, p. 284).

Na história õvista de baixoõ (VEIGA-NETO, 2007), atentamo-nos que a população, no período histórico-cultural e social francês após a eclosão da Revolução Francesa, era marcada por uma memória coletiva e uma memória discursiva⁷ de opressão, de exclusão social, de desigualdade e servidão. Era necessária uma nova consciência popular, principalmente no que concerne ao um novo posicionamento político, para a formação integral do homem livre e igual, pertinente ao ideário defendido pela Revolução. Desta forma, a nova civilização no Ocidente, mais autônoma e pautada na racionalidade da ciência, levaria o homem idealmente à plena liberdade, igualdade e fraternidade (BOTO, 1996, p. 72).

Segundo Boto (1996, p.99-101), para a formação do povo e configuração do Estado após a Revolução, o patriotismo e a unificação linguística eram instrumentos essenciais que possibilitariam a regeneração social e a emancipação da cidadania. Na escola foi depositado o maior encargo para a transformação social, transformação esta pautada na liberdade,

⁷ Segundo Davallon (1999, p. 25) a memória coletiva vivencia o acontecimento passado, que sai da insignificância e vive na consciência do grupo que o mantém. Já a memória discursiva, de acordo com Coracini (2007, p.16) õe responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos, saberes esses ó muitas vezes anônimos ó que, ao permanecerem, se transformam; ao serem lembrados, são esquecidosõ.

igualdade e fraternidade. A Revolução tomou a educação como pertinente das políticas públicas.

A educação era, assim, necessária para a felicidade do povo. A nobreza já apregoava a ignorância dos não letrados como um problema a ser extinto e a instrução dos homens possibilitaria a eles a compreensão das transformações políticas e sociais francesas (BOTO, 1996). É visível, aqui, um jogo entre história e memória que possibilita a construção de um referencial histórico presente nas práticas discursivas, principalmente as midiáticas, atuais: o analfabetismo definido como um problema a ser extinto. Isto é possível porque o que se diz sobre o analfabetismo/analfabeto/alfabetização e alfabetizado hoje está carregado do que ficou silenciosamente, de acordo com Coracini (2007, p. 59), abafado na memória discursiva. Salienta-se que não nos referimos a uma memória cognitiva, consciente, individual e biológica e sim a uma memória que restabelece os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Pierre Nora (1981, p. 09-10) faz uma distinção entre memória e história. Afirma que o presente justifica-se pela iluminação do passado. A história é, assim, ãa reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. Já a memória é

a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1981, p. 09).

Na tentativa de relacionar a história com os hiatos da memória, Nora (1993) vê na história uma aceleração que a torna frágil e suscetível de esquecimento. Aí a necessidade do registro, da escrita, dos arquivos, na história. A memória, por sua vez, tem na história sua legitimidade. ãA necessidade de memória é uma necessidade de história (NORA, 1981, p. 14).

Nos estudos discursivos é crucial a noção de memória discursiva ou interdiscurso. Segundo Orlandi (2001, p. 59), para que nossas palavras façam e tenham sentido é necessário que elas já tenham sentido. Nessa perspectiva, os sentidos não são aprendidos e sim filiam-se a redes de memórias que determinam o dizer e as possibilidades de dizer. O interdiscurso ou a memória discursiva é a memória que firma-se pelo esquecimento, fundamentando-se como o

espaço de constituição dos sentidos. Na definição de Orlandi (2005, p. 60), a memória discursiva ou o interdiscurso é

Um conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2005, p.60).

As possíveis relações de um enunciado com outros enunciados no campo interdiscursivo constituem o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Segundo Foucault (2009, p. 31-32), um enunciado, apesar de ser único enquanto acontecimento, está aberto à repetição, à transformação, à reativação, pois um enunciado liga-se a outros enunciados que o precedem e o sucedem. A sua existência insere-se em um campo de uma memória, em que o passado é a própria tessitura do acontecimento discursivo. Essa relação de interdiscursividade mobiliza todo um campo de coexistência de fatos do discurso, e permite trazer à luz a sucessão, o funcionamento mútuo, as transformações independentes ou correlativas dos discursos. Para Foucault (2009, p. 50-52) estas relações são colocadas em um campo exterior ao do objeto discursivo e caracterizam o discurso enquanto uma prática.

Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois esta imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso, de outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc (FOUCAULT, 2009, p. 51).

Nesse sentido, Foucault (2009, p.54) afirma que para fazer uma história dos objetos discursivos é necessário estabelecer a coerência da regularidade que rege a sua dispersão. Neste jogo de relações, identifica-se a condição de emergência do enunciado que rege um olhar sobre o analfabeto/analfabetismo: um olhar que o concebe como um problema que atrapalha a ordem de uma nação. Daí a constituição de uma memória discursiva acerca do analfabetismo que o vê como problema, incapacidade, obstáculo para o progresso, ignorância.

Nessa historicidade, a nacionalidade francesa firmava-se na educação política. Na proposta expressa em 1792 pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa Francesa,

elaborada pelo Marquês de Condorcet, a perfeição só seria alcançada pela educação. A educação, assim, comprometia-se com a construção da sociedade aberta ao talento do indivíduo (BOTO, 1996, p. 114).

O projeto de Condorcet apresentado na Assembléia Geral, apesar de não ter sido aprovado, simboliza a vitória da democracia concebida pela Revolução Francesa e a construção de uma nova educação. Segundo Boto (1996, p. 117), desboçava-se uma pedagogia de conteúdo cívico, capaz de oferecer uma certa competência linguística que adequasse o povo aos novos tempos que se supunha principiar. Parte do projeto elaborado e resultado dos valores Iluministas, o ensino fundamental gratuito incluía a educação para todos, inclusive a população desprovida de recursos financeiros. O sistema educacional habilitaria o homem para os diferentes lugares de uma sociedade, seja no âmbito familiar, seja no social, seja na vida pública. A educação era responsabilidade, no projeto citado, dos poderes públicos, mas não poderia depender deles. A progressão dos conhecimentos presumia partilhá-los com o maior número de indivíduos. Para tanto, fundamentou-se como recurso escolar o livro didático impresso, resultado da importância dada aos livros pelos filósofos da Revolução (BOTO, 1996, p. 114-123).

Por conseguinte, a solidificação do sistema educacional igualitário e a unificação linguística, no projeto de Condorcet, dividiam-se em diferentes graus de instrução, dentre eles a escola primária, a escola secundária, os institutos e os liceus. A escola primária destinou-se o ensino universal para todos, com conteúdos elementares de leitura e escrita de língua materna, algumas noções de gramática, os princípios de aritmética e do cálculo, além dos novos instrumentos de medida (BOTO, 1996, p. 122). A escola secundária, por sua vez, destinou o ensino para crianças de famílias que tinham um suporte financeiro e que não necessitariam do trabalho infantil. A estrutura curricular abrangia o ensino de matemática, história natural, química, princípios da moral, ciência social e comércio. Segundo Boto (1996, p. 125), percebe-se pela estrutura curricular das escolas secundárias a preparação dos sujeitos para empregos públicos sem complexidade teórica. Já os institutos, segundo a autora, habilitariam os indivíduos para empregos públicos mais complexos e, ainda, para a preparação de professores das escolas secundárias. O ensino dos liceus abrangia o nível universitário.

Como preceito da equalização social, defende-se a gratuidade do ensino em todos esses quatro graus de instrução, de maneira a possibilitar que as

crianças e jovens provenientes das camadas sociais economicamente menos favorecidas pudessem desfrutar da possibilidade real de desenvolvimento de suas capacidades (BOTO, 1996, p. 135).

Em relação à religião, o projeto elaborado por Condorcet defende a laicidade do ensino, visando à igualdade entre os sujeitos, uma vez que as disparidades religiosas repeliriam algumas parcelas da população (BOTO, 1996, p. 134). Corrêa (2006, p. 211) ressalta que o projeto de cidadania do século XVIII surge na formulação e sob a forma de direitos civis, sendo a liberdade o direito mais manifesto. Desta forma, o primeiro sentido histórico de cidadania na modernidade firma-se: cidadania como igualdade humana básica de participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos (CORRÊA, 2006, p. 212).

Porém, o capitalismo tem a desigualdade como característica conflitante e necessária no seu sistema. Na modernidade brasileira, os direitos sociais são regulados pela classe privilegiada econômica e politicamente, o que torna a grande fração de excluídos subalternos à ordem burguesa. A cidadania, desta maneira, foi consentida de cima para baixo, não resultante de uma conquista dos menos favorecidos (CORRÊA, 2006, p. 217). Corrêa (2006, p. 217) analisa a dimensão jurídica da cidadania, na sua relação entre nacionalidade e direitos humanos. O autor retoma a ótica de Sièyes, protagonista da Revolução Francesa, ao dividir a cidadania em civil e política. A divisão está presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, definida como cidadania civil o pertencimento de todos à nação, ou seja, todos recebem a proteção jurídica do Estado enquanto cidadãos; e cidadania política ocupada por representantes do poder econômico.

A ligação cidadania e direitos humanos pressupõe um elo simbólico entre a *polis* e as leis, obtendo uma ordem igualitária de direitos. No Estado capitalista, a nacionalidade e a cidadania dimensionam-se, também, politicamente. Os direitos humanos constroem-se, ao mesmo tempo, na dimensão concreta, no sentido de aparecem nas diversas Declarações Constitucionais e na dimensão idealizada, uma vez que não são necessariamente praticados. A cidadania, na contemporaneidade, é uma via de acesso ao espaço público, deixando o cidadão de ser eminentemente jurídico e firmando-se como cidadão político (CORRÊA, 2006, p. 218-230).

Neste tópico, a busca pela compreensão da história, proposta por Foucault, da memória discursiva acerca do analfabetismo e da configuração do Estado, da cidadania e do

sistema escolar guiou as discussões feitas. No próximo subitem que configura o presente capítulo, focalizou-se a definição de sociedade de normalização e a circulação da norma tanto nos dispositivos disciplinares quanto nos dispositivos de segurança.

1.4 Sociedade de normalização e a educação

Para compreender a contemporaneidade, principalmente no que concerne às leis e à sociedade, buscamos em Foucault (1999, p. 27-48) algumas importantes reflexões acerca das regras de direito, dos mecanismos de poder e dos efeitos de verdade. O filósofo apresenta sua série de pesquisas sobre a guerra como análise das relações de poder e afirma que, em suas pesquisas anteriores, apreendeu os mecanismos de poder em dois pontos: o primeiro ponto refere-se às regras de direito que delimitam formalmente o poder; o segundo ponto refere-se aos efeitos de verdade que o poder produz e, conseqüentemente, reconduz este poder. Segundo o autor:

numa sociedade como a nossa ó mas, afinal de contas, em qualquer sociedade ó múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Dessa forma, não há o exercício do poder sem o discurso de verdade, na qual, a partir e através dele funciona o poder. Na relação entre poder, direito e verdade somos forçados, ao mesmo tempo pelo poder, a produzir a verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. A verdade, de acordo com o autor, é a norma, o discurso verdadeiro que emana efeitos de verdade (FOUCAULT, 1999, p. 28-29). Historicamente, Foucault analisa o pensamento jurídico das sociedades ocidentais. Para o autor, o pensamento jurídico ocidental formou-se em torno do poder régio ou do corpo do rei, para servir de seu instrumento ou justificação. O poder do monarca efetivava o corpo do rei como corpo vivo da soberania e igualmente mostrava a limitação do poder do monarca a certas regras de soberania. Em resumo, a teoria jurídico-política da soberania problematiza-se em relação à monarquia e ao monarca, justificado em quatro pontos pelo autor: a teoria da soberania se referiu a um poder da monarquia; serviu de instrumento e de justificação para as monarquias administrativas; foi instrumento de luta política e teórica nos sistemas de poder do século XVI e XVII e, por

último, no século XVIII, construiu um modelo alternativo contra as monarquias administrativas, as democracias parlamentares.

Na explicação do filósofo, quando funcionava o feudalismo, os problemas da teoria da soberania cobriam a mecânica do poder. Já no século XVIII, um novo mecanismo de poder surge, mecanismo de poder que age sobre os corpos, demandando deles tempo e trabalho, exercido por vigilância e coerções materiais. A economia desse poder, invenção da sociedade burguesa, é fazer ão mesmo tempo que cresçam as forças sujeitadas e a eficácia daquilo que as sujeitaö (FOUCAULT, 1999, p. 42), diferentemente da mecânica do poder exercida no feudalismo, que agia sobre a terra e os produtos da terra e não sobre os corpos e o que eles faziam. Porém, apesar da distinção nos pontos de exercício da mecânica do poder, na sociedade disciplinar, as regras de direito encobrem o que pode haver de dominação e de técnicas de dominação na disciplina, que, por meio da soberania do Estado, encontra-se os direitos soberanos.

Temos, pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até os nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articulados em torno do princípio da soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao Estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social. Ora, essa trama não pode de modo algum ser transcrita nesse direito, que é, porém, seu acompanhamento necessário [...] O poder se exerce, nas sociedades modernas, através, a partir do e no próprio jogo dessa heterogeneidade entre um direito público da soberania e uma mecânica polimorfa da disciplina (FOUCAULT, 44-45).

Nos limites heterogêneos do direito público da soberania e da mecânica da disciplina, foi-se constituindo aos poucos as ciências humanas. Com discursos próprios, as disciplinas exercem a normalização e se referem ao campo das ciências humanas, pautadas na jurisprudência do saber clínico. Direito organizado em torno da soberania e técnicas de disciplina: dois mecanismos e discursos heterogêneos constitutivos de mecanismos de poder em nossa sociedade. Sociedade esta de normalização, na qual técnicas de disciplina alastram-se no direito (FOUCAULT, 1999, p. 45-48).

Na discussão acerca de um modelo estratégico para a análise das relações de poder, Foucault analisa como, na teoria da soberania, o sujeito dotado de capacidades, direitos, etc., pode e deve tornar-se sujeito, como elemento sujeitado em uma relação de poder. Para compreender as relações e os operadores de dominação, o filósofo exime-se do tríplice

primitivismo que atua a teoria da soberania: o ciclo do sujeito ao sujeito - do sujeito que deve ser sujeitado; o ciclo do poder e dos poderes - da fundamentação da unidade do poder; e, por último, o ciclo da legitimidade e da lei ó legitimidade que deve ser respeitada. Na teoria da dominação, procura-se mostrar como são as relações de sujeição que fabricam os sujeitos no funcionamento dos dispositivos de dominação õque fazem dos procedimentos de dominação a trama efetiva das relações de poder e dos grandes aparelhos de poderö (FOUCAULT, 1999, p. 52).

Nas análises do modo de atuação do poder, nos séculos XVII e XVIII, Foucault (1999, p. 285-292) serve-se da teoria da soberania como base para examinar o direito do soberano de vida e de morte, mais especificamente, o direito do soberano de fazer morrer e deixar viver. Na segunda metade do século XVIII e no século XIX, o campo da vida começa a problematizar-se no campo político e a teoria do direito, por sua vez, transforma-se do õfazer morrer e deixar viverö para o õfazer viver e deixar morrerö. Segundo Foucault (1999, P.289), o nível da transformação baliza-se nos mecanismos, nas técnicas e nas tecnologias de poder. A nova técnica de poder que trata a biopolítica aplica-se não no homem-corpo, como na tecnologia de poder disciplinar, mas no homem-vida, no homem espécie.

A norma, por sua vez, circula entre o mecanismo disciplinar e o regulamentador. õA norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que quer se disciplinar quanto a uma população que quer regulamentarö (FOUCAULT, 1999, p. 302). Desta forma, a disciplina õpartia de uma norma e é em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormalö, processo definido como normalização. Já na normalização têm-se a identificação do normal e do anormal, o delineamento da curva de normalidade e a consistência da normalização é trazer à normalidade as atribuições menos favoráveis. Parte-se do normal para a normalização do considerado menos normal. A sociedade de normalização constitui-se do cruzamento da norma da disciplina e da norma da regulamentação, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina e da regulamentação.

Para melhor entendermos a sociedade brasileira e modo como a educação foi instituída no país, no próximo tópico daremos início a uma trajetória breve sobre a educação no Brasil. Analisaremos ecos da Revolução Francesa no domínio político brasileiro, atrelado ao revolucionário Tiradentes. Ainda, iremos expor como a legislação brasileira compreende o sujeito analfabeto e o analfabetismo no país.

Definida a sociedade de normalização, o último subitem do presente capítulo abrange a história da educação no Brasil. Da Inconfidência Mineira aos dias atuais, o estudo focaliza a educação no Brasil-colônia, a instituição no campo jurídico da instrução gratuita e a condição de existência do analfabetismo como questão nacional e política.

1.5 A existência de uma população (an)alfabetizada: do saber ler e escrever à mídia nacional

Com o objetivo primeiro de compreender como (a) o analfabetismo no Brasil tornou-se uma questão de âmbito nacional, nos campos jurídico e político-social e (b) como o sujeito analfabeto ganhou visibilidade na mídia, discorreremos sobre a história da educação no Brasil, no tocante ao sistema escolar no Brasil Colônia até os dias atuais.

No decorrer da história do domínio português sobre o Brasil, muitos foram os motins, as revoltas e as conspirações no território nacional. Porém, o movimento que claramente manifestou suas intenções em romper com a repressão portuguesa no colonialismo ocorreu de 1788 a 1789, em Minas Gerais, movimento conhecido como Inconfidência Mineira. A luta do seu maior representante, Alferes Joaquim José da Silva Xavier, Tiradentes, teve como sentido maior a busca por uma identidade brasileira e por uma nação. As contradições de um Brasil Colônia explorado por Portugal evidenciaram as inquietações de uma população que crescia, numerosamente e no progresso material, de colonos cada vez mais autônomos em meio a exportações cada vez maiores.

No momento histórico, político e econômico brasileiro antecedente da Inconfidência Mineira, o Brasil transitava do feudalismo ao capitalismo, ápice do sistema mercantil. Pode-se observar na historiografia brasileira relações de saber e poder exercendo suas forças na educação, constituindo, na história, a vivacidade da memória (DAVALLON, 2007, p. 26). Focalizaremos o período colonial brasileiro, por considerarmos o período social a condição emergente de uma construção identitária do sujeito analfabeto.

De 1504 a 1759, a alfabetização no Brasil esteve sob o domínio português e responsabilidade jesuítica. A alfabetização para os jesuítas representava adesão plena à nova cultura que aqui se impunha, e os colégios, pensados primeiramente para os índios, preparariam os novos missionários da terra ainda desconhecida. A organização educacional

determinou, segundo Paiva (2010, p. 44), a organização da sociedade. «Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, uns a mais, outros a menos.»

Segundo Paiva (2010, p.45) os portugueses, com apenas uma visão de sociedade, centrada na hierarquia e pautada na religião, preservavam por imposição a cultura portuguesa nos colégios, em terras brasileiras. Estas, em sua singularidade, muito diferenciavam da cultura européia, seja pelos nativos, seja pela floresta virgem, seja pela dizimada população portuguesa que aqui residia ou, ainda, pela falta de recursos em todos os aspectos. O cenário que os portugueses encontraram era, prioritariamente, de guerra, uma vez que precisavam de terra e, conseqüentemente, de escravos para trabalharem nelas. Os nativos, em números mais elevados do que os portugueses, viviam um cotidiano de ataque e defesa. A posse tranquila da terra, para os portugueses, consistia na expulsão dos índios. «Criar um povoado era, antes de mais nada, construir uma fortificação» (PAIVA, 2010, p. 45).

Diante deste complexo cenário, os jesuítas, com artifício linguístico, tentavam persuadir os índios para prestarem serviços aos portugueses. A guerra penetrava nas escolas jesuíticas, porém, os currículos e as disciplinas não sofriam influência explícita de distorções de conteúdo. Havia uma disparidade, segundo Paiva (2010, p. 47), entre teoria e prática, mas não havia espaço e consciência para uma transformação social. A cultura européia, assim, expressava-se por meio da divisão da sociedade entre a ação, subjugada aos interesses portugueses, e a explicação de um mundo ideal a ser buscado. O colégio, essencialmente teocêntrico, modelava os alunos para a cultura portuguesa e esperava que, no futuro, fossem «vigilantes culturais». Para os chamados letrados eram destinados a preservação da pureza da cultura portuguesa e, desta maneira, um modelo social vai sendo construído diante da prática nova e de seus argumentos.

O colégio propunha o modelo do comportar-se, tanto no foro interno como no externo: justificava o modelo e ensinava a interpretação. Do colégio saía os letrados, que se desincumbiriam da função de vigilantes da cultura, função com efeito de todos os que tinham subalternos: a concepção de sociedade e de sua organização era, toda ela, de caráter hierárquico. Vigilância para que a ordem fosse preservada. Tratava-se de uma função nobre. É nesse contexto que se deve compreender a Inquisição: vigilância máxima pela pureza da ordem. A quem se obstinasse em afrontar o código seriam aplicados penas e castigos (PAIVA, 2010, p. 51).

Após a exploração do pau-brasil, o açúcar tornou-se a base da economia da colônia até o início do século XVIII. Este, no entanto, foi o século da mineração, essencialmente da

exploração do ouro. Vista como uma saída para os problemas portugueses, a economia mineradora e o controle para garantir a captação dos impostos metropolitanos construíram uma burocracia na região (SOUZA, 1989, p. 17-18).

Portugal, em profunda crise econômica, debatia-se com a perda do monopólio do comércio das especiarias orientais e do açúcar. A exploração do ouro no Brasil e a cobrança do quinto, imposto exigido no valor de um quinto da produção de ouro para ser entregue à Coroa portuguesa, ameniza as dificuldades econômico-financeiras dos portugueses. Entretanto, uma economia baseada em um produto não-renovável não perdura por muito tempo. A crise dos portugueses intensificou-se com a queda da mineração. A economia lusa dependia do ouro arrecado em terras brasileiras, principalmente para viabilizar as relações Portugal-Inglaterra e pagar as dívidas dos lusitanos com o país inglês. De acordo com Souza, a escassez do ouro levaria, portanto, o comércio exterior português a uma situação de colapso (1989, p. 21). Os impostos cobrados aumentaram, endividando a população de Minas Gerais, região mais explorada.

Diante do panorama histórico de intensa exploração, novas ideias e mobilizações revolucionárias eclodiram, com a finalidade de transformar a realidade construída. Não satisfeitos com a exploração e influenciados pela discussão do momento de independência das treze colônias inglesas e dos ideais debatidos na França, a população brasileira buscava, cada vez mais, uma nacionalidade e independência. O momento de transição do feudalismo para o capitalismo firmava-se e o monopólio financeiro mundial em domínio de alguns países inviabilizava o livre comércio. As novas classes liberais ou proprietários de minas e comerciantes, desconfortáveis com a intensa exploração dos portugueses, movimentaram-se em rebeliões que ecoaram nacionalmente, na busca pela instauração de uma República no país. A Revolução Americana e o espírito revolucionário francês influenciaram indivíduos como Tiradentes, líder de movimentos que defendiam a liberdade, a República, a Abolição e a Industrialização brasileira (SOUZA, 1989, p. 23).

Por conseguinte, a prática revolucionária brasileira, nos esforços de Tiradentes, pautava-se na confiança do grande potencial de desenvolvimento do Brasil. Outrossim, a formação de uma língua nacional foi de extrema importância no período. Ideólogos da Inconfidência, como Claudio Manuel da Costa e Tomás Antonio Gonzaga foram agentes para a formação da língua nacional em seu aspecto político, social e simbólico (LIMA, 2009, p. 469). Juntamente com as mobilizações revolucionárias, a educação, a literatura e a imprensa

deliberaram decisivamente na formação e na expansão interna de uma língua e do Estado. Para que o Estado consolidasse sua soberania sobre o território e a população, a permanência das várias formas de especificidade cultural, étnica, linguística incomodava (LIMA, 2009, p. 470).

Como observável, havia grande diversidade de culturas, povos e línguas no país. Diante das circunstâncias, em 1757 a política metropolitana decreta a obrigação dos habitantes da colônia a falar o português. Até então, a língua predominante no território brasileiro era a língua geral, cuja base compunha-se da língua indígena tupinambá. O surgimento de uma língua geral, caminho para a unidade linguística, usada por missionários, escravos africanos, colonos e povos falantes de outras línguas indígenas deu-se pela transformação do tupinambá (LIMA, 2009, p. 471-476). A tentativa de unificação linguística, mesmo não sendo a base a língua portuguesa, foi o primeiro passo para uma política linguística. Esta, por sua vez, formulou-se no Diretório pombalino, na qual impunha a língua portuguesa como língua nacional, ato associado a objetivos administrativos entre o rei e seus vassallos.

E foi em meio a movimentos de uma política linguística e movimentos revolucionários que o cenário da Inconfidência Mineira formou-se. O ano de 1789, ano que aconteceria a derrama, foi escolhido para a ação dos inconfidentes. Porém, as traições, a violência da repressão metropolitana, a condenação de morte a alguns revolucionários, inclusive Tiradentes, impossibilitou a ação e, em consequência, fez com que a revolução, posteriormente, fosse dizimada na geografia brasileira. Criou-se a busca por uma identidade nacional, firmada na nação brasileira e pautada na independência do país (SOUZA, 1989).

De acordo com Tasso (2008, p. 44), a partir de 1808 a economia, a cultura e a educação tomaram novos rumos, principalmente com a chegada da família real ao Brasil. E com uma grande participação na formação da nação brasileira, o século XIX, marcado pela instalação da imprensa no Brasil, possibilitou a mudança da vida social, política e intelectual de quem aqui residia. A palavra impressa em folhetins, panfletos políticos, jornais diários e livros incitou o uso da língua portuguesa. Segundo Anderson (2008, p. 71-80), as origens da consciência nacional têm, nas línguas impressas, bases para a sua formação. A reprodutibilidade e a disseminação da imprensa, pelo capitalismo, possibilitou um novo modo de tecnologia de comunicação e a diversidade linguísticas.

Reportamo-nos para a Europa. Nos países europeus, as línguas vernáculas ascendem para as línguas oficiais, principalmente após a Reforma e a Contra-Reforma, na qual traduções da Bíblia disseminaram-se, configurando um novo público leitor, formado por comerciantes e mulheres, com finalidades de mobilizações político-religiosas. Desta forma, Anderson (2008, p. 80) aponta três maneiras que a língua impressa contribuiu para uma nova comunidade imaginada da nação moderna. A primeira maneira relaciona-se ao fato de que as línguas impressas possibilitaram que os falantes de diferentes variantes linguísticas pudessem se entender por meio de letras e papel, uma vez que formou-se a comunicação impressa de línguas consideradas abaixo do latim e acima de vernáculos falados; a segunda maneira é que, com a língua impressa, formou-se uma fixidez à língua, caráter necessário para uma ideia de antiguidade essencial à subjetividade da nação; e, por último, a terceira maneira firma-se no fato de que com o comércio de línguas impressas criou-se línguas oficiais diferentes das anteriores.

Assim, a nação tornou-se objeto de aspiração consciente. Os nacionalismos puderam emergir, principalmente após a Revolução Francesa, em que textos contrários à política e sociedade europeia da época foram publicados intensamente. Para Ferraro (2009), o movimento da alfabetização e instrução escolar impulsionou-se a partir das grandes revoluções da segunda metade do século XVIII, como a Revolução Industrial na Inglaterra, a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa. Porém, por outro viés, o autor afirma que o capitalismo e a sua ideologia liberalista mantêm uma relação contraditória com a escola que, por um lado, constitui-se necessária e, por outro lado, desperta temor ao Estado a ideia de um povo instruído de saber e ambição.

No Brasil, a língua portuguesa manteve laços estreitos com o português falado em Portugal, padronizado em gramáticas e valorizando a norma gramatical culta. A normatização da língua nacional, na gramática prescritiva, impunha um poder centralizador que incluía e excluía sujeitos. Mesmo sendo declarada nas Constituições, a partir de 1824, instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, muitos lutaram para ingressarem nas escolas. Excluídas pessoas livres, porém pobres e escravos das escolas, a língua formava um dos caminhos para incorporação social (LIMA, 2009, p. 483).

A colonização exploradora delineava as novas relações sociais e delimitava, com distância, a vida social daqueles que participavam da escolarização e daqueles que não participavam. Porém, em 1831, ano da abdicação de D. Pedro I, o país vivia uma forte

participação política popular em oposição ao absolutismo. A Revolução do 7 de abril resultou de intrigas na imprensa, no Parlamento e, principalmente, em movimentos de protesto popular, que reuniam centenas de pessoas. As facções políticas que estavam à frente dos movimentos em oposição a D. Pedro denominavam-se de liberais moderados e exaltados. Os primeiros apresentavam-se como seguidores doutrinários de Locke, Montesquieu, Guizot e Benjamin Costant. Requeriam, dentre outros pontos, garantir os direitos civis de cidadania outorgados na Constituição, visando instaurar uma liberdade moderna que não ameaçasse a ordem imperial. Já os exaltados, inspirados em Rousseau, Montesquieu e Paine, almejavam mudanças políticas e sociais com a instalação de uma república federativa, ãa extensão da cidadania política e civil a todos os segmentos livres da sociedade, o fim gradual da escravidão, relativa igualdade social e até uma espécie de reforma agráriaö (BASILE, 2009, p. 61). Um terceiro grupo, chamado caramuru, formou-se na vertente conservadora do liberalismo e posicionavam-se contra qualquer reforma na Constituição de 1824.

A hibridez nos movimentos político e intelectual integrou pessoas até então excluídas de participação política. Sujeitos analfabetos acompanhavam os debates políticos na praça pública, lugar de reunião política, em que pessoas realizavam leituras e comentários dos impressos em voz alta. (BASILE, 2009).

Posteriormente, no século XIX, na Província, havia discussões sobre a necessidade de escolarização, principalmente da chamada camada inferior da população. Diversas leis provinciais decretavam obrigatória a frequência da população livre à escola, porém limites foram enfrentados em uma sociedade desigual, escravista e autoritária (FILHO, 2010, p. 135). As escolas denominadas de primeiras letras, destinadas pelo governo para os pobres, generalizavam o saber ler, contar, escrever sem projetar a continuação da escolarização para os níveis secundário e superior. A escola para os pobres, brancos e livres projetava-se apenas no ensino das primeiras letras.

Em 1827 promulgou-se uma lei que dissipava em todos os lugares escolas de primeiras letras. Lei esta resultante de um período político-cultural de construção da nacionalidade brasileira e do Estado Nacional, período que via a instrução educacional popular como a principal estratégia de civilização. ãA instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do paísö (FILHO, 2010, p. 137). Desta forma, a instrução vista como um mecanismo de governo possibilitaria apontar os melhores

caminhos para um povo livre e, principalmente, não permitiria que o mesmo povo trilhasse outro caminho.

Nos anos 60 do século XIX, o saber ler, contar e escrever foram associados a outros conhecimentos e valores, sendo substituída a escola de primeiras letras pela escola elementar. O sentido de escola elementar ampliava o conhecimento para o elemento primeiro que em nenhuma instrução básica poderia faltar. Na medida do possível, a educação elementar projetou o caminho para a educação secundária. Com a complexidade do ensino e do sistema educacional no período, Rui Barbosa preocupou-se em uma reforma educacional em todo o sistema escolar, visando o progresso da nação no progresso das letras. Em 1872, segundo Ferraro (2009, p. 49), realizou-se o primeiro censo no Brasil que demarcava a situação gritante de analfabetismo no país. O censo realizado visibiliza taxas altíssimas de analfabetismo no Brasil (82,3% da população livre e escrava com idade igual e/ou superior a 5 anos era analfabeta), em todas as regiões do país e, na comparação da instrução escolar entre homens, mulheres e escravos, havia disparidades. Destaca-se que apenas com a Reforma do Ensino de Leônicio de Carvalho, em 1879, na emergência dos debates da reforma eleitoral, foi eliminada a proibição dos escravos de frequentarem as escolas.

No período de 1878 a 1881, o analfabetismo surge como questão nacional e estritamente ligada à política. Ferraro (2009) atenta-se nas condições em que emerge a eleição brasileira, na introdução do voto direto, no período do fim da Monarquia e proclamação da República. Dois projetos eleitorais destacam-se no debate acerca do analfabetismo após a queda da Monarquia: os projetos eleitorais dos gabinetes Sinimbu e Saraiva (1878). No projeto proposto pelo Visconde de Sinimbu foi delegada a impossibilidade de incluir a elegibilidade dos acatólicos, a exclusão do voto dos analfabetos e a exigência de renda líquida anual de 400.000 reis, fatos que suscitaram, dentre outros fatores, o fracasso do projeto. Após este projeto, surgiram várias discussões que giram em torno do analfabetismo, nas defesas de uns a favor dos votos dos analfabetos (como exemplo temos a fala de José Bonifácio nos Anais da Câmara, logo abaixo descrita), uma vez que 3/4 da sociedade brasileira era constituída por analfabetos e nas restrições de outros políticos que viam no analfabetismo a incapacidade eleitoral necessária de discernimento, inteligência e independência (trouxemos, para visualização, a fala de Lafayette, ministro da justiça em 1879).

Realmente a descoberta é de pasmar! Esta soberania de gramáticos é erro de sintaxe política (*apoiados e risos*). Quem é o sujeito da oração? (*hilaridade*)

prolongada). Não será o povo? Quem é o verbo? Quem é o paciente? Ah! Descobriram uma nova regra: é não empregar o sujeito (*hilaridade*). Dividem o povo, fazem-se eleger por uma minoria, e depois bradam com entusiasmo: Eis a representação nacional . [...]

A leitura e a escrita podem considerar-se em relação ao votante como condição de direito, como exigência de prova, e como recurso indireto para forçá-lo a aprender. Como condição do direito de voto é insustentável; porque, nem a leitura por si só significa instrução, podendo o analfabeto saber mais do que escreve e lê, aprendendo pela palavra falada; nem tão pouco o discernimento e a vontade dependem da imaginada condição. Como exigência de prova envolve o modo de votar, e em todo caso, se há meios de garantir a verdade dos atos da vida civil, praticados por analfabetos, por que excluí-los cruelmente do exercício da vida política? Como penalidade indireta, por não saberem ler e escrever, é monstruosa iniquidade, em um país como o nosso (CÂMARA, Anais, sessão de 28/04/1879, p. 748 *apud* FERRARO, 2009, p. 62)⁸

Em 29 de maio de 1879, após a eclosão do discurso de José Bonifácio, Lafayette, ministro da justiça, posiciona-se a favor do projeto. Abaixo uma parte da fala do ministro, referida no mês posterior:

Mas, admita-se, senhores, que oito décimos da população do Império se compõe de analfabetos, eu pergunto-vos? ó a ignorância, a cegueira, por que se torna vasta e numerosa, por que se generaliza, adquire o direito de governar? (Apoiados). Se há no Império oito décimos de analfabetos, eu vos direi, esse oito décimos devem ser governados pelos dois décimos que sabem ler e escrever (CÂMARA, Anais, sessão de 29/06/1879 *apud* FERRADO, 2009, p. 69).

Já o projeto de reforma eleitoral de José Antonio Saraiva (FERRARO, 2009, p. 70-84), apesar de a lei designar todo cidadão brasileiro como eleitor, excluía, na invisibilidade, os analfabetos, uma vez que todo eleitor deveria assinar, com o próprio punho, o nome do candidato escolhido e uma ata. O projeto foi aprovado e os analfabetos ficaram por mais de um século sem o direito de voto, a partir de 1881. Ressalta-se que a memória pejorativa do analfabetismo já era constituída e permeava as discussões políticas, delimitando um regime de olhar que concebia os analfabetos como cegos, dependentes, incapazes e ignorantes e, por conseguinte, o analfabetismo como chaga, erva daninha a ser erradicada, sinônimo de incapacidade e pouca inteligência. Em 1891, o analfabeto aparece, pela primeira vez, no título IV, referente ãAos Cidadãos Brasileirosö, na Seção I ãDas qualidades do cidadão brasileiroö,

⁸ Transcrição da fala de José Bonifácio após a proposta de reforma eleitoral pelo projeto Sinumbu.

como inelegível (SILVA, 2001, P.139-140). Esta inelegibilidade permanece atualmente em nossa Constituição.

Pertencente ao século XIX e, também, ao século XX, Mariza Viera da Silva (2001, p. 141) remonta em seu artigo, parte de um estudo maior, sua tese de doutorado, uma definição lexicográfica de analfabeto presente no *Diccionario de Língua Portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva (1789-1949), na 8.^a edição. Esta definição é norteadora para instituir e legitimar a diferença entre analfabeto e alfabetizado. Segundo o dicionário, analfabeto é a pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a, b, c. Pessoa que não sabe ler e escrever, excluída do direito de voto e de ser votado.

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional* e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado (UNESCO, 2008, p. 23)⁹.

Mesmo diante deste campo político, social e linguístico, observamos que o período após a Proclamação da Independência possibilitou uma maior discussão sobre a instrução educacional. Segundo Filho (2010, p. 137-140), pautados nos ideários iluministas, os debates acerca da instrução viam mais do que um processo de construção de uma nacionalidade, eles alargavam para a maioria da população o acesso ao jornal, aos livros, à escola, ao teatro, enfim, às práticas sociais, culturais e civilizatórias. Em contrapartida, o agravamento das desigualdades e o início da regionalização iniciaram-se no Brasil nos anos de 1920 e 1960, em meio à crise do café, Revolução de 1930, industrialização, urbanização, crise da borracha e construção de Brasília. E a educação, por sua vez, constitui um dispositivo de poder que distancia aqueles que frequentam a escola e possuem o domínio simbólico do código verbal escrito e aqueles que não frequentam e não possuem este domínio. Desta forma, a nossa

⁹ Disponível em <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

sociedade privilegia o domínio da língua escrita não apenas como uma necessidade, mas também como um dispositivo de distinção cultural e social (FERRARO, 2009).

Baseado no mecanismo disciplinar que delimita, demarca e distribui sujeitos, a estatística, Ferraro (2009, p. 105) analisa que as taxas de analfabetismo reduziram a partir da segunda metade da década de 1950, entretanto o autor acredita que a alfabetização poderia ter avançado se não tivesse no percurso o Regime Militar com sua visão tecnicista da alfabetização. Temos, como uma das iniciativas da Ditadura Militar no que concerne a alfabetização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização óMOBRAL e o Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-1974. Este reafirmava a obrigatoriedade escolar já estabelecida nas constituições de 1934, 1937 e 1946. Porém, a constituição prevê ensino gratuito apenas nos estabelecimentos oficiais, e não havia estabelecimento oficial suficiente para a população.

Por outro viés, é contraditória a proclamação da universalização e democratização do ensino em um regime totalmente autoritário e excludente. Ainda, o mesmo Estado que obriga a todos frequentarem a escola até os 14 anos, reduz para a idade mínima de 12 anos o ingresso no mercado de trabalho. No que tange à redução do analfabetismo de adolescentes e adultos, Ferraro (2009, p. 105-116) aborda que o Regime Militar suprimiu movimentos sociais e de educação popular nos anos 50 e início dos anos 60. Para atenuar a situação, criou o MOBRAL, uma criação típica do modelo político-econômico-social da ditadura, com o objetivo de eliminar o analfabetismo de jovens e adultos. Porém, segundo Ferraro (2009), a manipulação das estatísticas no campo educacional de maior interesse do Regime constata o acréscimo (e a falência do sistema educacional), de 1970 para 1980, de mais de 727.184 analfabetos no grupo de escolarização obrigatória, de 7 a 14 anos.

Observamos na mídia impressa e televisiva, a partir da década de 1970, maior veiculação e visibilidade de temas que versam sobre a alfabetização e o analfabetismo no



Figura 1: Capa Revista Veja, de 1971.

Brasil. Como um exemplo, temos a capa veiculada pela Revista Veja em 1971¹⁰.

No plano da visibilidade, o enquadramento no foco nas mãos evidencia e impulsiona o movimento de escrita de uma mão negra, com marcas do tempo e da idade, que recebe ajuda de uma mão branca, com as unhas pintadas e bem feitas, de uma suposta professora/alfabetizadora. O sujeito analfabeto, assim, escreve com letras ainda não firmes, o enunciado verbal em questão: *õMobral: os primeiros dois milhões* sobre as linhas de um caderno. A materialidade midiática utiliza mecanismos linguísticos e imagéticos para a composição da estratégia discursiva. Avançando para o processo de constituição do discurso, observamos relações de poder e saber, pressupostos foucaultianos, materializados no enunciado.

Diante dos saberes legitimados, observamos o papel da educação como um dispositivo de inclusão social, em que sujeitos analfabetos (no caso, analfabeto e negro) estão excluídos de participação ativa na sociedade grafocêntrica. Porém, na materialidade abordada, o sujeito analfabeto, através da técnica educativa *õMobral* está incluído, juntamente com dois milhões de outros analfabetos, então alfabetizados. Vislumbra-se uma memória histórica e discursiva sendo retomada neste enunciado, aquela em que sujeitos negros, inseridos em um processo histórico de marginalização, não possuíam os direitos mínimos de cidadãos. Há também uma retomada de preceitos da Revolução Francesa ó igualdade, solidariedade e fraternidade ó que deslinda pela constituição discursiva.

Dentre a memória histórica, há a retomada do processo de alfabetização, ou seja, o alfabetizado como aquele que sabe *õler e escrever*. Na disseminação do poder, notamos o possível efeito de sentido emitido pela composição imagética, as posições das mãos, sendo a detentora do poder a *õmão branca, alfabetizadora, professora* em detrimento aquele que está tentando se *õapoderar* deste domínio de poder e saber *õler e escrever*. É interessante ressaltar o papel da educação, que na instância da memória histórica, é um aparelho de poder que, ao mesmo tempo, inclui e exclui sujeitos. A educação, assim vista e reconhecida, culmina a preocupação com a leitura e a escrita como um meio de submissão da população. Pensando na perspectiva de que todo poder tem resistência (FOUCAULT, 2008), observamos um enunciado de resistência (racismo, analfabetismo, idoso, incompetência lingüística) sendo

¹⁰ Disponível em <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em: 14 jun. 2010.

apagado no ato das duas mãos juntas, a do branco e a do negro, compassadas, interagindo no saber educacional.

Há, desde a década de 1970 (FERRARO, 2009, p. 119- 171), a preocupação e insistência da UNESCO com o conceito de analfabetismo funcional e a tentativa eximir-se, em seus relatórios, da memória pejorativa do analfabetismo ao conceituá-lo. Segundo a UNESCO (2008, p. 61) o analfabetismo funcional é a ausência de capacidades para fazer uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos da vida social, mesmo após alguns anos de escolarização. Ainda há mais de 50 anos, a UNESCO preocupa-se com a relação analfabetismo e escola, ao constatar que a proporção de analfabetos em idade escolar é mais elevada do que entre pessoas de mais de 15 anos. Nesta perspectiva, existem duas formas de exclusão escolar: a exclusão da escola e a exclusão na escola. A exclusão da escola é definida como o não acesso à escola, a evasão escolar. Já a exclusão na escola está inserida no processo escolar, como a repetência.

Esta disparidade é visível nos discursos de universalização do ensino em 1980, que estritamente associa alfabetização e escolarização com os números alarmantes de não frequência ou exclusão da escola no mesmo ano. Dessa forma, o PROFLUXO¹¹, método de diagnóstico da escolarização, focado na reprovação e na repetência, minimiza os problemas da evasão e do não acesso à escola. O método, por dar como realizada a universalização do ensino, deixa à margem o problema do acesso à escola (FERRARO, 2009, p. 182-183). Ainda analisando a década de 1980, e especialmente na década 1990, Ferraro (2009) atenta-se à exclusão no processo de escolarização e, principalmente, nas expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação e repetência. Nessas décadas, a incorporação de crianças excluídas da escola não supera o fenômeno da exclusão na escola, uma vez que tal fenômeno só poderia ser reduzido na diminuição de reprovação.

Na delimitação de desigualdade social acerca do analfabetismo, o autor constatou uma associação entre cor ou raça, *status* socioeconômico e gênero, uma vez que o censo realizado em 2000 apresenta enormes desigualdades entre homens e mulheres e entre negros(as) e brancos(as) em cada uma das categorias na ocupação. Em relação à posição na ocupação, ela

¹¹ O PROFLUXO, desenvolvido durante os anos de 1980, define-se como um modelo matemático que permite fornecer informações quantitativas e estimar índices sobre o estado e funcionamento de ensino. O PROFLUXO utiliza bases de dados demográficos para estimar a performance do sistema educacional, pois esta forma de estimativa, em geral, possibilita mais precisão do que os Censos Escolares. Informações disponíveis em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/pnadsemfoco/fletcher.pdf>. Acesso em: 24 agosto 2011.

delimita maiores desigualdades em termos de média de estudo, o que intensifica a necessidade de se avaliar a perspectiva de classe social no estudo da educação. Após os preceitos da Revolução Francesa, principalmente àquele que prima pela igualdade, as mulheres, por sua vez, iniciam uma inversão histórica no que se refere à alfabetização por meio dos movimentos feministas e dos estudos centrados no sexo feminino. Fato esse que explica a média de anos de estudo mais elevada do que a do homem, com a exceção ao trabalho não remunerado em ajuda a membro de família, em que o homem possui média de anos superior. Em relação à mulher negra, segundo o autor, em algumas posições na ocupação, a média de anos chega a equiparar-se à dos homens (FERRARO, 2009, p. 186-194).

1.6 Gesto de leitura da mídia televisiva

Diante de práticas discursivas midiáticas atuais, que focalizam o sujeito analfabeto e sua inclusão, trouxemos uma campanha do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que tem como protagonista o brasileiro Alexandre de Sena. Pela análise, observamos quais estratégias e mecanismos foram empregados na materialidade midiática que possibilitaram determinados sentidos e não outros em seu lugar. A escolha pela propaganda PDE deveu-se a alguns fatores, dentre eles: por a propaganda PDE, veiculada em setembro de 2008 em horários diversificados na rede Globo de Televisão, ter como temática o Programa Brasil Alfabetizado, voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos; por a propaganda ser um produto veiculado em 2008, o que fundamenta a sua temática contemporânea; por ter sido veiculada na rede de televisão aberta, em horários alternados, sendo visível para a grande massa da população. Como eixo norteador de nosso gesto de leitura, tivemos as noções e a relação discurso, história e memória, assentes à teoria foucaultiana.

De início, apresentamos o Spot que acompanha a exibição do vídeo. Na primeira parte, um enunciador não identificado emite o seguinte enunciado: *Alexandre de Sena, 55 anos, aprendeu a ler em 2003 no Brasil Alfabetizado*. Após este enunciado, o protagonista Alexandre de Sena apresenta, lendo com hesitação, na posição de sujeito-que-narra (recém alfabetizado) o texto:

Enunciador: *Alexandre de Sena, 55 anos, aprendeu a ler em 2003 no Brasil Alfabetizado*



Figura 2: Primeira cena PDE



Figura 3: Segunda cena PDE

Alexandre de Sena: *A partir de agora você que já é professor de escola pública tem um papel muito importante no programa Brasil Alfabetizado.*



Figura 4: Terceira cena PDE

Alexandre de Sena: *Inscreva-se como voluntário para ensinar jovens e adultos a partir – aprender, desculpa - aprender a ler e a escrever. Procure a Secretaria da Educação do seu município para saber mais. Você vai receber por isso e terá uma recompensa ainda maior: vai me ver chegar até o fim da leitura de muitos textos como esse. Ministério da Educação, Brasil um país de todos.*



Figura 5: Quarta cena PDE

Como exposto acima, dividimos o vídeo em quatro partes. Servimo-nos da articulação entre os elementos verbo-visuais e sonoros, para realizarmos um gesto de leitura, tendo em vista a possibilidade de outros. Na primeira etapa de um movimento de descrição e interpretação, atentamos para os aspectos visuais da composição. Nessa ordem, na figura 2, primeira cena representativa da materialidade, temos um senhor, da faixa etária de 50 anos, andando em um corredor longo, com janelas grandes e paredes brancas. Na composição imagética, o senhor veste roupa clara e segura em uma das mãos um caderno ou livro. Possui uma postura ereta e um olhar firme. A cena, por sua vez, não possibilita indícios de tempo e espaço. Assim, concomitante à dimensão visual, na dimensão sonora um narrador não identificado situa o telespectador e, congruente ao plano verbal, apresenta Alexandre de Sena, sua idade e o assunto a ser abordado.

Na visibilidade, notamos, no canto superior esquerdo do personagem, o seguinte enunciado: "Aprendeu a ler em 2003, no Brasil Alfabetizado". Não obstante, no plano do enunciável, a composição visual-verbal e sonora possibilita efeitos de sentido ao sujeito-telespectador, como Alexandre de Sena ser um alfabetizado no Programa proposto pelo Governo Federal. Esse efeito de sentido é intensificado no enunciado verbal que não carrega, na verbalização, o sujeito da frase (aprendeu - conjugado na terceira pessoa do singular), porém, este sujeito é preenchido pelo aspecto visual do protagonista Alexandre de Sena. Em todas as cenas da propaganda a marca "PDE o Programa de Desenvolvimento Educacional" está presente no canto superior. Efeitos de sentido de efetivação, de satisfação e de inclusão do sujeito alfabetizado são possíveis ao sujeito-telespectador, ao vislumbrar o olhar firme e a postura ereta do protagonista. Dessa forma, ao mesmo tempo, resgata-se uma memória de exclusão social, política, educacional, cultural e cidadã do sujeito analfabeto e (re)significa esta memória com a inclusão desse sujeito, através do programa governamental, em nossa sociedade.

Na figura 3, representativa da segunda cena da propaganda PDE, observamos o protagonista entrando em uma sala de aula vazia. A sala possui características singulares do sistema educacional, tais como carteiras ordenadas, janelas grandes e paredes claras. Na invisibilidade, certos efeitos de sentido são possíveis ao atentar na organização da sala de aula, remetendo a uma possível organização do Governo que mantém o centro educacional e, ainda, na inclusão de Alexandre de Sena no sistema escolar.

Na sequência, na figura 4 temos, em primeiro plano, a imagem de Alexandre de Sena sentado em uma das carteiras escolares que compõe o ambiente. O foco da imagem não está centralizado no protagonista, o que permite o espectador perceber um mundo mágico sendo construído atrás do personagem, no momento em que abre o livro e inicia sua leitura. Imagens surgem nas paredes claras, como letras que caem de flores envolvendo um cantor, pássaros que carregam livros, uma igreja, com o símbolo de uma cruz. Ainda percebemos um homem que recebe um livro e, após a leitura deste livro, o desenho posiciona-se no centro do globo terrestre. Um possível efeito de sentido é o novo posicionamento na sociedade dos sujeitos alfabetizados, ou seja, resgata-se uma memória social pejorativa, historicamente constituída pela marginalização do sujeito diante de seus direitos e deveres de cidadãos e, no momento da inclusão social deste sujeito no campo educacional, a posição à margem da sociedade transporta-se para o centro do mundo que agora gira em torno da leitura e da escrita. Há um efeito de sentido que apaga a memória da não participação na sociedade do sujeito analfabeto para, após o aprendizado da leitura e da escrita, sua efetiva participação. Assim, esse enunciado está ancorado a uma memória discursiva histórica que remete a perspectiva da educação como um direito de todos os cidadãos, capaz de atender às necessidades, de promover a apropriação de conhecimento, de garantir a interação na sociedade letrada e de facilitar a verdadeira inclusão social (SOARES, 2004). Tais efeitos de sentidos permeiam a explanação, ainda com hesitação, de Alexandre de Sena.

Na sonoridade, observamos o protagonista convocar professores da rede pública para fazerem trabalho voluntário no processo de alfabetização de jovens e adultos, proposta do Programa de Desenvolvimento Educacional, do Governo Federal. Nesta cena, podemos observar elementos de uma Formação Discursiva Educacional ao convocar professores para o voluntariado e, também, de uma Formação Discursiva da Sociedade, uma vez que tal convocação é feita através da mídia televisiva, direcionado ao sujeito-telespectador. No plano da invisibilidade, efeitos de sentido de um programa educacional efetivo, ao mostrar um recém-alfabetizado conseguindo exercer a prática de leitura, são emitidos no ato de ler, ainda com deslizes, do protagonista.

Outros efeitos de sentidos possíveis permeiam a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever, ou seja, o Governo, de forma concreta, faz a sua parte neste processo. Cabe agora à população e, essencialmente verbalizado pelo protagonista, aos professores a qualidade de ensinar e incluir sujeitos. Aqui, podemos observar a governamentalidade (FOUCAULT, 2007,

p. 277-282) sendo exercida ao determinar a conduta e as regras para a alfabetização. Um possível efeito de sentido é a transferência de responsabilidade educacional do Governo para os professores de rede pública. Nota-se que, no Brasil, a formação de professores de rede pública, muitas vezes, é defasada. Estipulam-se então voluntários e professores com uma formação muitas vezes insuficiente para alfabetizarem jovens e adultos. Efeitos de sentido possíveis são que sujeitos sem uma formação capacitada são os responsáveis por aqueles ditos incapacitados, formando um ciclo de analfabetismo que se prolonga desde o professor até os alunos.

Na quarta e última cena, Alexandre de Sena termina sua leitura e, ao mesmo tempo, o mundo mágico criado ao seu redor desaparece. A marca do programa do Governo surge e, no complemento da sonoridade, o protagonista enuncia o Ministério da Educação, Brasil um país de todos. A governamentalidade, assim, se exerce no aspecto verbal-visual e sonoro, ao podermos observar um jogo de vozes que atravessam o discurso, produzindo efeitos de sentidos que pressupõe que a responsabilidade da alfabetização não é somente do governo, mas de todos os cidadãos e, principalmente, dos professores. Tal efeito de sentido é corroborado na marca do Governo Federal do Brasil, um país de todos e, também, na convocação que o protagonista faz aos professores da rede pública para filiarem-se como voluntários no Programa Brasil Alfabetizado.

Nota-se por meio dos efeitos de sentidos produzidos pelos recursos visuais-sonoros e verbais que o sujeito analfabeto é atravessado por vozes de diferentes formações discursivas. Esse efeito de sentido é possível ao observarmos vozes advindas de uma Formação Discursiva do Governo e, também, da Educação (A partir de agora você que já é professor de escola pública tem um papel muito importante no programa Brasil Alfabetizado) e de discursos de inclusão, que convidam e convocam a comunidade a fazer parte desse processo de inclusão social de analfabetos. Entrementes, filiando-se a Foucault (1996), é possível acrescentar que esse sujeito analfabeto é classificado e relacionado à sua identidade a partir de relações de poder, por uma educação que ao mesmo tempo inclui sujeitos que se enquadram nos arquétipos almejados pela sociedade e exclui aqueles que não possuem condições mínimas de cidadania.

As considerações feitas acerca da história da educação no Brasil possibilitaram a compreensão de como o analfabetismo tornou-se tema do campo político-social. Desde os

tempos coloniais, ao Brasil Império, ao das Repúblicas ó velha, nova e contemporânea ó e durante a ditadura militar, o analfabetismo está presente na nossa história. .

Pautados nas materialidades acima apresentadas, observamos que a emergência do discurso inclusivo pode ser encontrada não apenas na língua, mas também na imagem fixa ou na imagem em movimento. Enunciados e imagens balizam-se na educação como dispositivo de inclusão social. Esta alfabetização fundamenta-se, principalmente, no saber ler e escrever. Ora com uma memória pejorativa acerca do analfabeto ora com uma memória de capacidade, o discurso de inclusão problematiza o presente e possibilita mobilizar novos saberes acerca do sujeito. A memória discursiva de incapacidade, do analfabetismo ser uma doença, chaga que deve ser erradicada pode ser mobilizada. Já a propaganda PDE ressignifica esta memória pejorativa ao visibilizar um sujeito analfabeto lendo o discurso governamental e, desta forma, sendo objetivado pelo programa.

Assentes nos mecanismos e estratégias de poder da nossa sociedade, observamos que, a partir do século XVIII, o analfabetismo problematiza-se na economia do poder que faz com que cresçam as forças sujeitadas e aquilo que as sujeita. No jogo discursivo, inserido nesta economia de poder, atuam duas forças: uma que adentra o corpo analfabeto, tornando-o útil, demandando tempo, trabalho e otimizando suas forças; e a outra força que gere a vida à população e vê na salvação da ignorância uma estratégia biopolítica. Diante deste jogo discursivo, observamos que a obrigação de incluir o sujeito analfabeto para ser feliz, ser útil, ter participação e longevidade na sociedade grafocêntrica é uma estratégia do biopoder. Salvar da ignorância é uma estratégia da biopolítica. Não pretendemos polarizar as duas forças de poder atuantes no jogo discursivo; pelo contrário, vemos dentro do jogo discursivo estas duas tecnologias de poder que se complementam e que possibilitam regimes de olhares ora para o sujeito analfabeto enquanto corpo a ser utilizado, docilizado, disciplinado e, assim, possibilitando otimizar suas forças ora como população a ser gerida.

Observamos que debates sobre o analfabetismo mobilizam novos saberes acerca do sujeito analfabeto na contemporaneidade, fato intimamente relacionado com os avanços nas pesquisas da ciência linguística. Dessa forma, os campos de saber e poder, ao afirmarem e formularem discursos de inclusão social, utilizam técnicas e estratégias de poder cujos efeitos normalizam o sujeito. Porém, baseados em uma possibilidade econômica e política favoráveis, tais efeitos mascaram a sujeição do analfabeto e a sua objetivação diante e por meio de políticas inclusivas.

No próximo capítulo focalizamos o analfabetismo no campo da ciência linguística e, também, no campo jurídico, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Constituição Federativa Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Após conceituar as diferentes concepções de leitura e escrita, (an)alfabetismo, alfabetização funcional e letramento(s), o capítulo 2 contemplará a estrutura social da contemporaneidade ou da pós-modernidade.

2. A LEI E A CIÊNCIA: A NORMATIZAÇÃO DO CORPO ANALFABETO

Conforme exposto no capítulo anterior, verdades sobre o sujeito analfabeto foram construídas ao longo da história. Apesar do percurso traçado, não houve aqui interesse em compreender ou mesmo em se deter sobre acontecimentos factuais de uma história cronológica, mas sim em uma história dos acontecimentos discursivos que intervieram no regime de visibilidade, nas formas de governo de uma população pela qual transformações puderam ser realizadas, modos de conduta foram modificadas por mecanismos disciplinares, bem como o estabelecimento do espaço a ser ocupado pelo analfabeto e a categorização desse sujeito reconhecido e identificado como analfabeto, inapto, incapaz, iletrado, entre outros. Tratamos os discursos midiáticos como materialidades discursivas, cujos efeitos de saber-poder incidem ao mesmo tempo sobre o corpo analfabeto e sobre a população, possibilitando efeitos disciplinares e regulamentadores.

Tais apontamentos indicaram a necessidade de discutir as verdades construídas sobre o sujeito analfabeto no campo da ciência linguística e no campo jurídico. Acrescenta-se que, na contemporaneidade, com as rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais provocadas pela globalização, são produzidas diferentes identidades para os sujeitos. O multiculturalismo, no apoio à tolerância e respeito para com a diversidade e a diferença, tende a naturalizar e a normalizar identidades tidas socialmente como destoantes (SILVA, 2001). Desta forma, a identidade e a diferença são construções sociais, históricas, culturais e, conseqüentemente, discursivas, criadas por meio de linguagem e sistemas de significação.

A pluralidade de identidades como efeito do processo de globalização encontra, na mídia, o palco de enunciação. Superfície midiática que pode apagar, transformar, ressignificar e promover tais identidades.

Assentes nestas considerações, o presente capítulo objetiva conceituar as diferentes concepções de leitura e de escrita, (an)alfabetismo, alfabetização funcional e letramento(s), no período da modernidade e da pós-modernidade. O campo jurídico é também abordado e, no que diz respeito à educação, à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, à Constituição Federativa Brasileira e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação são transcritos trechos desses documentos.

É importante observar que a expressão *“pós-modernidade”* corresponde ao espaço temporal demarcado após a segunda metade do século passado, período de formação da

estrutura social da contemporaneidade. Há o reconhecimento de que a literatura acerca deste período diverge nas denominações e delimitações de sua definição. Alguns teóricos usam as expressões pós-modernismo, modernidade líquida, modernidade tardia e, ainda, alguns consideram o período como uma extensão da modernidade. Devido às divergências teóricas, utilizamos a expressão pós-modernidade para entendermos a contemporaneidade. Sob tal perspectiva, buscamos neste capítulo compreender as concepções de linguagem, língua, alfabetização e analfabetismo, atreladas ao momento histórico-social em que estão inscritas. Além do campo linguístico, buscamos a compreensão do campo jurídico, no que concerne às leis referentes à educação. Realizamos um gesto de leitura da mídia cinematográfica *Narradores de Javé*, uma vez que o filme versa sobre o analfabetismo no país e possibilita pensar o modo a mídia (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto.

2.1 Concepções de linguagem, língua, leitura, alfabetização e analfabetismo

O grafocentrismo na sociedade atual coloca a leitura, a escrita e a alfabetização em posição relevante. O ato de ler envolve tanto capacidades perceptivas, cognitivas, afetivas, sociais quanto discursivas e linguísticas (ROJO, 2009). Por isso, a leitura pode ser pensada como um processo neurofísico, articulando aparelho visual e funções cerebrais e também pode ser pensada como um processo de letramento, prática imprescindível para a inserção de um sujeito em certo contexto social.

Na segunda metade do século passado até os dias atuais, desenvolveram-se muitas pesquisas e teorias científicas que discutem, analisam, investigam e iluminam a compreensão do desenvolvimento do processo de leitura, de escrita e de alfabetização, como por exemplo, a Educação, a Sociologia, a Psicologia, a Comunicação, a História e a Ciência Linguística. Salientamos que, devido ao caráter e os objetivos do presente trabalho, abordaremos as concepções na acepção da Ciência Linguística, foco do nosso estudo.

Remontaremos algumas concepções de leitura, escrita e alfabetização que percorreram tanto a perspectiva da modernidade quanto a da pós-modernidade. Não iremos polarizar esses dois momentos, mas refletir sobre essas temporalidades tanto quanto o modo como se constituem e possibilitam a hibridez característica da contemporaneidade. Isso posto, vale destacar que as concepções ancoradas na modernidade tem suas bases firmadas pelo Iluminismo. Dessa forma, o imperativo da ordem para alcançar o progresso, racionalidade e a

ciência tomam o lugar da religiosidade exagerada. Identidades reguladas em um mundo da certeza, *õtudo e todos* no seu devido lugar, lugares pré-determinados, segurosö (CORACINI, 2005, p. 17) firmavam o mundo estabilizado, previsível, sólido pelo capitalismo pesado.

De acordo com Coracini (2005, p. 17) a concepção ancorada na pós-modernidade encontra-se em um momento de liquefação da ordem e da segurança, identidades pautadas na ilusão da escolha. Ilusão esta, principalmente, moldada pelo desejo de consumo, de escolher o que já está escolhido. E é no consumo que são construídas fantasias de identidades. Em um mundo fragmentado, dividido, sujeitos buscam em vão a completude, porém a totalidade e a verdade única são sempre adiadas.

Exposto o momento histórico-social em que as concepções de leitura e escrita inserem-se, centramos nosso olhar para três concepções, atrelando-as com as concepções de escrita e alfabetização. São elas:

- 1ª) Concepção de leitura enquanto decodificação;
- 2ª) Concepção de leitura enquanto interação social;
- 3ª) Concepção de leitura enquanto processo discursivo.

Focamos o momento histórico-social da modernidade. Segundo Rojo (2009, p. 75), no início da segunda metade da década do século XX, a leitura, de maneira simplista e breve, era vista enquanto uma decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para descobrir o sentido do texto. O leitor, seja espectador de uma obra de arte ou leitor de um livro, busca *des-cobrir* ou *des-vendar* o sentido, o significado que se encontra na obra ou no livro. Este significado estaria atrelado ao signo, independente de qualquer condição. Isentava-se, nessa acepção, a subjetividade do signo linguístico, seja verbal ou não, vendo-o apenas como instrumento de comunicação (CORACINI, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, alfabetizar-se seria conhecer o alfabeto, em uma associação da visão, da memória de grafemas (letras, símbolos) e, ainda, da percepção dos sons da fala (fonemas). O sujeito assim alfabetizado poderia, de forma gradativa, chegar da letra à palavra, da palavra à frase e desta ao texto, sempre buscando os significados em cada uma das etapas (ROJO, 2009, p. 75-77). Rojo elenca algumas capacidades de decodificação, dentre elas: *õcompreender* diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções

gráficas; conhecer o alfabeto; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber ler reconhecendo globalmente as palavras (2009, p. 76).

A escrita ou a produção de textos, nessa acepção, compõe algumas crenças e práticas escolares que transitaram, e ainda transitam, na escola nos últimos dois séculos. Uma destas crenças relatadas por Rojo (2009, p. 84-85) refere-se ao ato de escrever como um dom, portanto, não precisa de ensino; o texto literário como modelo padrão de boa escrita, a avaliação focada na correção gramatical; o aluno guiado na produção textual por regras pré-determinada etc. Essa memória é fundamentada, principalmente, na inserção da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. A disciplina é introduzida em 1838, nos anos iniciais do currículo do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Nesse contexto, a Língua Portuguesa convivia com a formação clássica da gramática, retórica e lógica ou dialética.¹²

As modificações da língua portuguesa foram tímidas ao longo dos anos. Apenas em 1960 a situação começa a se transformar, devido ao processo de democratização do ensino, antes restrito à elite, agora a população poderia ter um acesso à escola. Isso porque, na Ditadura Militar, um novo modelo de economia cresce no Brasil, com desenvolvimento do capitalismo e expansão industrial. Atribui-se à escola a responsabilidade dos recursos humanos para o crescimento do país. Há modificações não só no âmbito econômico e político, como também no âmbito cultural. O acesso da população à escola molda um novo perfil de alunado e professorado, o que possibilita novas práticas de letramento. As políticas educacionais, no período, propõem a profissionalização compulsória de sujeitos, ou seja, priorizam a formação de profissionais capazes de dominar as máquinas e de conduzir os processos de produção (ROJO, 2009, p. 86-89).

À luz do estudo de Rojo (2009, p. 86), a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 define a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Com outros objetivos inscritos na disciplina, com novos perfis do alunado e professorado e, principalmente, com o avanço midiático no contexto de intensa industrialização e comunicação de massa, a língua portuguesa inicia uma atenção à realidade prática, incluindo na disciplina o estudo dos gêneros veiculados na mídia.

¹² Nesse período histórico-social o analfabeto foi definido como *pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a, b, c.* (Definição presente no Dicionário de Língua Portuguesa, de Antonio de Moraes Silva 1789-1949). Ver capítulo 1, item 1.5.

O desenvolvimento de pesquisas e estudos, nos últimos cinquenta anos, possibilitou maiores compreensões sobre o ato de ler, escrever e alfabetizar. Desenvolveu-se a concepção de leitura enquanto interação social.

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como uma ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (ROJO, 2009, p. 77).

Coracini (2005, p. 20) aborda que a leitura enquanto interação social, em um primeiro momento, focalizou a compreensão do texto nos seus estudos. A centralização no texto e no leitor, na extração de informações do texto, determinou capacidades mentais da leitura, denominadas de estratégias do leitor, como estratégia cognitiva, metacognitiva etc. Em um segundo momento, o ato de ler foi abordado como uma interação entre leitor e o mundo (ROJO, 2009, p. 77). A leitura constitui, assim, um processo cognitivo que coloca o leitor na busca pelas pistas deixadas ao longo do texto pelo autor. O autor, em um processo consciente, deixaria ao longo do seu texto marcas de suas intenções, logo de significados no texto. O texto é o mediador entre o autor e leitor e nele é que são deixados os sentidos, que possibilitam a interação autor-leitor.

Segundo Coracini (2005, p. 22), nessa acepção, a leitura é relacionada a um nível de compreensão, diferenciando da concepção de leitura enquanto decodificação relacionada, obviamente, a um nível de decodificação. A leitura, no nível da decodificação, é a decifração dos significados contidos no texto, desconsiderando a participação do autor e do leitor. O leitor, em um ato isolado e passivo, apropria dos significados que estão contidos no texto e este, constituído por signos, é isento de subjetividade, mero instrumento de comunicação.

Já na perspectiva interacionista (CORACINI, 2005), leva-se em conta a existência dos sujeitos autor e leitor do texto. A inter-ação entre o autor e o leitor possibilita um diálogo entre a informação presente no texto e o conhecimento prévio do leitor. A leitura é resultante da interação autor-leitor e o resultado desta interação é a compreensão do texto. O leitor é ativo, visto que o sentido é construído a partir do seu conhecimento prévio. O autor é responsável e consciente pelos sentidos deixados no texto e o bom leitor é aquele capaz de percorrer e compreender estes sentidos. A concepção interacionista considera os sujeitos autor e leitor ativos no processo de leitura, idealmente conscientes das marcas impressas no texto,

das intenções deixadas e da situação de enunciação em que o texto se insere. As condições de produção inscritas no contexto sócio-histórico das práticas de leitura e de escrita não são determinantes na construção do sentido, uma vez que o autor é conscientemente responsável pelos sentidos. Ressaltamos que o presente trabalho focaliza a concepção discursiva de leitura, que afirma o momento histórico-social determinante dos sentidos possíveis em uma leitura e, não o texto em si, como concebe a concepção interacionista. Ligado com a concepção discursiva de leitura, o letramento encontra sua condição de produção nas práticas orais e escritas, sendo a alfabetização uma destas práticas. (ROJO, 1995; SOARES, 2011; STREET, 1984; TERZI, 1992).

Além das mudanças relacionadas à leitura, houve mudanças também no que diz respeito ao conceito de alfabetização e analfabetismo. Soares (2004) afirma que é impossível um conceito genérico de analfabetismo, uma vez que há uma emergência de reconhecer uma prática social de leitura e escrita mais avançada que a capacidade de ler e escrever, característica do processo de alfabetização. Na primeira metade do século passado, o analfabeto foi definido como aquele que não sabe ler e escrever. Na coleta do censo de 1940, por exemplo, bastava o indivíduo afirmar que sabia ler e escrever substancialmente o próprio nome para ser identificado como alfabetizado. De acordo com Rojo (2009, p. 45), em 1958 a UNESCO define alfabetizado como a pessoa capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado simples, de tema da vida diária.

A mudança ocorreu, também, no campo legislativo. Em 1948, foi promulgada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que estabelece o direito de todos os cidadãos à educação, especificamente à educação elementar:

ARTIGO 26º DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos.¹³

No censo de 1950, apenas a afirmação de saber ler e escrever não garantia se uma pessoa era ou não alfabetizada. Desenvolve-se o conceito de alfabetização funcional, sendo o alfabetizado funcional aquele que consegue exercer uma prática de leitura e escrita, ou melhor, aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples.

A partir de 1950 até o momento atual, a obtenção de informações sobre o analfabetismo da população se dá por meio da aplicação de duas perguntas, uma delas de auto-avaliação (sabe ler e escrever?) e a outra de determinação da série ou ciclo escolar concluído (o tempo de estudo). Ser alfabetizado passou, então, a abarcar a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática de leitura e escrita comum em nossa sociedade. Implícita ao critério do tempo de estudo, subjaz a consideração de que, após alguns anos de aprendizagens escolares, as pessoas não só terão aprendido a ler e escrever, como a fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, consolidando tais habilidades, de modo a afastar o risco de regressão ao analfabetismo (UNESCO, 2008, p.60).

No mesmo relatório da Unesco (2008, p. 61), mesmo com respaldos de usarem o termo de forma não pejorativa, define-se o analfabetismo funcional como a ausência de capacidades para fazer uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos da vida social, mesmo após alguns anos de escolarização. Segundo Soares (2011, p. 28-29), a utilização de termos como analfabeto e analfabetismo são decorrentes na nossa sociedade e de fácil compreensão. A utilização de substantivos formados pelo prefixo grego a(n), cuja ideia é a de negação ó *analfabetismo*, *analfabeto* ó é um fenômeno semântico significativo. Isto porque, na historicidade educacional, o estado ou a condição de analfabeto é familiar. Já o termo oposto ao analfabetismo, o alfabetismo¹⁴, não se tornou necessário, uma vez que as demandas sociais não intensificaram a diferenciação entre leitura e escrita. Somente após estudos recentes que enfrentam e analisam uma realidade social não satisfeita apenas com o ó saber ler e escrever, o termo alfabetismo conjurou-se como necessário.

Pelo critério adotado nas pesquisas censitárias, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudo. O Instituto Paulo Montenegro tem como recurso o

¹³ Disponível em UNESCO, 2008, p. 36.

¹⁴ Segundo Soares (2011, p. 29), há uma preferência em bibliografias recentes pela palavra letramento em detrimento à alfabetismo. Essa preferência amplia-se também na dicionarização da palavra: em 2001, o Dicionário Houaiss dicionarizou tanto a palavra letramento quando o adjetivo letrado.

INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)¹⁵ que pesquisa e revela os números de alfabetismo funcional na população adulta brasileira. O seu objetivo principal é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, possibilitando debates públicos, iniciativas da sociedade civil e, ainda, subsídios na formulação de políticas públicas e auxílio no seu monitoramento.

Segundo o Instituto, as pesquisas do INAF mensuram os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residente em zonas rurais e urbanas de todo o país. O alfabetismo é dividido em quatro níveis, assim especificados¹⁶:

Analfabetos funcionais:

Analfabetismo - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Alfabetismo rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Alfabetizados funcionalmente:

Alfabetismo básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e tem noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Alfabetismo pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos.

Com o avanço de estudos e pesquisas, surge em 1980, simultaneamente no Brasil, na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra o conceito de letramento. Este novo

¹⁵ Informações disponíveis em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em: 15 jun. 2011.

¹⁶ Idem.

conceito emerge na constatação de que indivíduos alfabetizados não possuíam as habilidades de leitura e escrita fundamentais para exercerem-nas em práticas sociais distintas, de forma efetiva e competente (SOARES, 2011). A partir de 1990, intensificaram-se pesquisas sobre letramento na literatura acadêmica no Brasil para estabelecer a distinção entre alfabetização e letramento, na esfera docente do país, e também para discutir propostas de trabalho com ensino da leitura e da escrita que visavam ao letramento escolar. Nesse contexto de investigação acadêmica, fundamentamo-nos, além do trabalho de Rojo (2009), nos trabalhos de Soares (2011); Terzi (1992); Kleiman (1995) e Street (1991) por serem referências nos estudos de letramento e, também, por se filiarem na abordagem discursiva de leitura e escrita.

Esse novo conceito de letramento atrela-se com a concepção de leitura enquanto processo discursivo. Inserida em um momento característico de tensão e de hibridez, a leitura enquanto processo discursivo é sócio-historicamente constituída. A leitura assim concebida é carregada de subjetividade, é sempre interpretação e a cada leitura desfigura-se, pulveriza-se a linearidade do texto, antes impenetrável, agora constitutiva do próprio leitor. Este, inserido em um mundo pré-organizado, cheio de sentidos já-ditos, repete inconscientemente dizeres já antes construídos, para sempre ser diferente em cada dizer e em cada leitura (CORACINI, 2005, p. 23-24).

O texto, de conformidade com tal aceção, é a materialidade do discurso. Segundo Orlandi (2001, p. 9), os processos de produção dos discursos implicam três momentos relevantes: (i) o primeiro momento é o da sua constituição, que se fundamenta a partir da memória do dizer e que faz intervir o contexto histórico-ideológico amplo; (ii) o segundo momento é da sua formulação, basilar nas condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas. É na formulação dos discursos que a memória do dizer se atualiza e que os sentidos tomam corpo. Sendo o sujeito constituído na/pela linguagem, ele é inscrito na história para significar e possuir sentidos. [A formulação] é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto (ORLANDI, 2001, p. 10). E, por último, (iii) o terceiro momento de produção dos discursos é o da circulação, realizado em determinadas condições.

De acordo com a autora (2001, p.10-21), é na formulação que a memória do dizer, ou o interdiscurso, se atualiza e se materializa. O discurso é, então, um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular. Inscreve-se na tensão entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito, o dito e o que se tem a dizer, sendo constituído por vários outros discursos que

o precederam e que o sucederão. Por isso, a necessidade de abordar questões sócio-históricas em que práticas discursivas são inscritas, pois os sentidos estão no funcionamento do texto, na sua historicidade e nos mecanismos de processos de significação.

No âmbito dessa questão, descrever os objetos do discurso não é apenas descrever o entrecruzamento de coisas e palavras, a relação direta entre o campo lexical e o campo semântico. De acordo com Foucault, faz necessário um esforço a fim de

não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes, que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse *õmaisö* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2009, p. 55).

É no olhar do discurso enquanto produção sócio-histórica que a concepção de leitura enquanto prática discursiva permite pensar a leitura e a escrita como interpretação, uma vez que: não há sentido sem interpretação; a interpretação está presente em quem fala e em quem analisa e, por último, é fundamental que se compreenda como o texto funciona. Trabalha-se a opacidade do texto e nesta opacidade vê-se a presença do político, do simbólico, do ideológico no fato de que a língua se inscreve na história para que ela signifique (ORLANDI, 2001, p. 21).

Estudiosos relacionam o letramento a práticas discursivas. Segundo Terzi (1992, p. 45), todos os grupos sociais estão submetidos a práticas culturais e discursivas que desenvolvem habilidades de leitura e escrita, porém a maioria destas habilidades culturalmente determinadas e desenvolvidas em ambientes não escolares, como o lar, não são privilegiadas pela escola. Dessa forma, sujeitos que dominam as habilidades não privilegiadas pela escola são excluídos por não se enquadrarem ao padrão escolar. Aí a necessidade de pesquisas que apontem para as características de letramento nas comunidades e para a falha no sistema educacional que não considera estas características.

Em seu estudo, Terzi (1992) relata a construção da leitura por crianças inseridas no meio não letrado. Na sua conclusão, cada comunidade possui práticas de letramento e, por imposição e como um dispositivo de distinção histórico-social, as práticas de letramento da classe média são tidas como modelos nas escolas. Desse modo, a mesma escola que se fundamenta nos preceitos revolucionários franceses e como dispositivo de salvação de uma

população, condicionante para a felicidade do povo, exclui sujeitos economicamente não favorecidos. Nesse jogo discursivo são atuantes duas formas de revestimento do biopoder, uma que disciplina os analfabetos, adentra o corpo em uma instituição disciplinar a escola e se utiliza de mecanismos normalizadores, modelos de letramento da classe média, para incluir e excluir tais sujeitos, e outra que vê na educação a salvação da população.

Na complexidade das concepções alfabetismo e letramento, Rojo estabelece uma distinção entre ambas. De acordo com a pesquisadora, o alfabetismo tem um foco mais individual, ditado principalmente pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas, competências estas valorizadas nas práticas escolares de leitura e de escrita. Já o termo letramento possibilitou contribuições na superação do olhar técnico e instrumental da alfabetização, e passa a compreender o conjunto e usos de práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados (2009, p. 98). O letramento permite uma relação entre desenvolvimento cognitivo e a atividade exercida pelos sujeitos em determinado momento histórico-social, em contextos sociais díspares, seja o familiar, a igreja, a mídia seja a escola. É a partir dessas vivências, nas quais a linguagem escrita está presente, que as pessoas apreendem comportamentos, gestos, valores e conhecimentos, descobrem papéis, funções e modos de atuar em cada situação (UNESCO, 2008, p. 71).

Para Kleiman, o letramento é concebido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (1995, p. 19). As práticas escolares, que modelavam os parâmetros da prática social e definiam o letramento, transcorrem, nessa definição, como mais uma prática que determina o modo de utilizar o conhecimento sobre a escrita. O letramento extrapola o campo da escrita e, muitas vezes, a escola preocupa-se apenas com uma prática de letramento, a alfabetização.

Cunhados em Street (1984) e nos estudos de Kleiman (1995), discorreremos sobre duas concepções de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico. Na perspectiva do pesquisador britânico, o modelo autônomo de letramento refere-se à característica de autonomia da escrita, ou seja, refere-se ao processo de desenvolvimento de habilidade de aquisição da escrita, na qual o sujeito adquire as tecnologias da escrita e da leitura dissociadas de um contexto sócio-histórico. (STREET, 1984, p. 19-42; KLEIMAN, 1995). A escrita seria um produto completo, técnico e independente da sua condição de produção. A ênfase neste

modelo autônomo de letramento guiado pela lógica possibilita outras características e perigos, como exemplo tem-se a relação direta entre a aquisição e o desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo. Segundo Kleiman (1995, p. 27), a comparação e, conseqüentemente, a classificação de grupos não letrados e grupos letrados normatizam os grupos letrados ou escolarizados em detrimento aos grupos de não letrados. Constituindo-se como norma, os efeitos de verdade sobre os grupos letrados podem gerar ainda mais o preconceito contra aqueles que não são escolarizados.

Outra característica da concepção de letramento pautada no modelo autônomo que tem como prerrogativa o estudo do letramento independentemente das práticas discursivas é o fato de privilegiar a escrita e desprivilegiar a oralidade. A escrita, sob tal perspectiva, seria o texto planejado e com conteúdos formais. Já a oralidade seria pouco planejada e carregada de conteúdos informais. Porém, a diferença entre a oralidade e a escrita não pode ser assim concebida, de acordo com Kleiman (1995, p. 28), pois nem toda escrita é planejada e nem toda oralidade é informal e sem planejamento. Não há, assim, uma supremacia da escrita e a desvalorização da oralidade. O contínuo entre a escrita e a oralidade, para a autora, parece ser a melhor maneira de associar o que o modelo polariza. Além desta constatação, têm-se a consideração de que a linguagem é constituída por uma polifonia de vozes, que comumente se encontra tanto no texto escrito quanto no oral, cada qual com sua complexidade intrínseca aos gêneros que pertencem.

Em contrapartida ao modelo autônomo, Street (1984, p.44-65) apresenta o modelo ideológico de letramento. Esta segunda concepção não é entendida como antagônica em relação à primeira, mas como um modelo que proporciona uma compreensão de que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e também de estruturas de poder. Nas práticas de letramento relacionam-se forças culturais e poderes inerentes ao contexto escolar. Sendo uma prática discursiva e social, a aprendizagem da leitura e da escrita associa-se às questões identitárias e sociais, e, por conseguinte, às questões culturais e ideológicas. Nessa perspectiva, essa concepção de letramento considera o contexto sócio-histórico. As práticas de letramento mudam segundo o contexto (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Kleiman (1995, p. 44) analisa as concepções de letramento ancoradas na escola. Os resultados da sua análise apontam o modelo autônomo de letramento como predominantemente basilar da escolarização, pois a escrita é tomada como um processo neutro e isolado do seu contexto histórico-social. No caso do letramento e alfabetização de

adultos, a autora embate a conflitante substituição da aquisição de novas práticas discursivas do aluno adolescente e adulto por outras práticas discursivas valorizadas na sociedade grafocêntrica.

De acordo com a autora, as diferenças entre a língua oral e a língua escrita se acentuam mais

[...] quando consideramos que apenas a língua escrita tem uma herança literária de prestígio, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da comunidade. Também apenas a língua escrita tem sido objeto de processos de gramaticalização, dicionarização e normatização. Do ponto de vista sócio-histórico, as condições para a configuração de uma situação diglósica de línguas em conflito também estão presentes: o uso da escrita está limitado a uma pequena elite, e a situação de usos, funções e contextos diferenciados tem uma realidade histórica, pois emerge juntamente com a burocracia letrada do século XVI (KLEIMAN, 1995, p. 49-50)

Segundo Rojo (2009, p. 102), as abordagens mais recentes de letramento, com um enfoque ideológico e pautados nas contribuições paulo-freirianas da alfabetização, abordam o analfabetismo como fruto da desigualdade social, e não como seu problema. Nessa vertente, a alfabetização possibilitaria não apenas a inserção do cidadão às exigências sociais, como também a sua valorização, o resgate de sua auto-estima e a construção de identidades fortes. Para tanto, leva-se em consideração os múltiplos letramentos, apontando para a heterogeneidade de práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e linguagem.

No que tange à educação linguística, para trabalhar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo, de modo ético, crítico e democrático, é necessário levar em conta (ROJO, 2009, p. 107-108):

- Os multiletramentos ou letramentos múltiplos: não distanciam os letramentos locais (tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais) dos letramentos valorizados, institucionais;
- Os letramentos multissemióticos: ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das artes em geral, dada a exigência da sociedade contemporânea e os avanços tecnológicos;

- Os letramentos críticos e protagonistas: tratam o discurso contextualizado na situação social. Os valores, as histórias e os desejos constroem os significados que agem na vida social.

Como explicitado, observamos estudos na ciência linguística que buscam a compreensão do analfabetismo, da alfabetização e do(s) letramento(s) no país. A complexidade da temática é fundamentada, principalmente, pelas definições de cada concepção, uma vez que os conceitos acima expostos englobam vários conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e diferencia-se histórica e socialmente. Ainda, a complexidade da temática intensifica-se no fato de que cada vez mais a sociedade centra-se no grafocentrismo, ou seja, valoriza-se a escrita em detrimento a oralidade. Fato que evidencia a insuficiência do ãapenas saber ler e escreverö (SOARES, 2011, 28-30).

Tal complexidade possibilita contradições no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto na contemporaneidade. Pois, segundo Foucault (2009, p. 170), a contradição é o princípio organizador, a própria lei de existência do discurso. Ela mostra como duas afirmações têm seu lugar comum e ao mesmo tempo variações temáticas na descrição do analfabetismo. São duas maneiras de formar enunciados com posições e subjetividades diferentes: uma vê como capaz, sujeito de direito; a outra, no mesmo documento, o vê como incapaz de ser elegível e, assim, exercer domínios e ações políticas.

Diante disso, nos diálogos discursivos, observamos que a contradição não se limita ao campo científico. No campo legislativo, a contradição também é instaurada, uma vez que a Constituição Federal do Brasil de 1988¹⁷, ao mesmo tempo em que garante como dever do Estado o acesso à educação para toda a população, promulga e inelegibilidade de candidatos analfabetos.

No próximo tópico, por um gesto de leitura de uma produção cinematográfica nacional, intitulada ãNarradores de Javéö (2003), procuramos verificar como essa mídia abordou a questão do analfabetismo no Brasil, uma vez que uma das funções dessa mídia é possibilitar reflexões sobre a realidade nacional. A escolha do filme foi dada em razão de ter sido vencedor de grandes prêmios e pelas críticas recebidas à época. Condições que favorecem avaliar o modo como a mídia representou e construiu identidades do sujeito analfabeto em meio a contradições em diferentes campos de saber.

¹⁷ Os Artigos referentes à Educação, na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, podem ser lidos na íntegra nos Anexos A e B deste trabalho.

2.2 Gesto de leitura da mídia cinematográfica

Com o objetivo de demonstrar como a mídia (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto na contemporaneidade, dispensaremos um gesto de olhar e de leitura, tendo em vista a possibilidade de outros, no cinema nacional *Narradores de Javé*¹⁸. Dentre as inúmeras possibilidades de reflexão possíveis por/para este filme, focalizaremos a questão de alfabetização, letramento e a contradição no campo político/social; no campo legislativo e no campo científico. Estas contradições pautam-se, no campo político/social, nas constatações de um Governo que legalmente institucionaliza a educação para todos os cidadãos e, ao mesmo tempo, anula os direitos mínimos dos cidadãos, como o direito à terra e à moradia digna, por não serem alfabetizados; no campo jurídico, uma vez que, na Constituição, dois regimes de olhar para o sujeito analfabeto são incompatíveis, (re)atualizando uma memória pejorativa do sujeito e, por último, no campo científico, por haver, no Brasil confusões teóricas nas definições de (an)alfabetizado, analfabetismo, letrado e iletrado. Porém, antes, contextualizaremos o filme com um resumo da obra.

Narradores de Javé marca a luta de um povo, os moradores do Vale de Javé, no sertão baiano, na tentativa de reconstituir sua história perpetuada através da oralidade. Os personagens buscam garantir a existência do povoado no futuro, uma vez que o Vale de Javé encontra-se ameaçado pela construção de uma represa. A saída apontada pelo Estado para

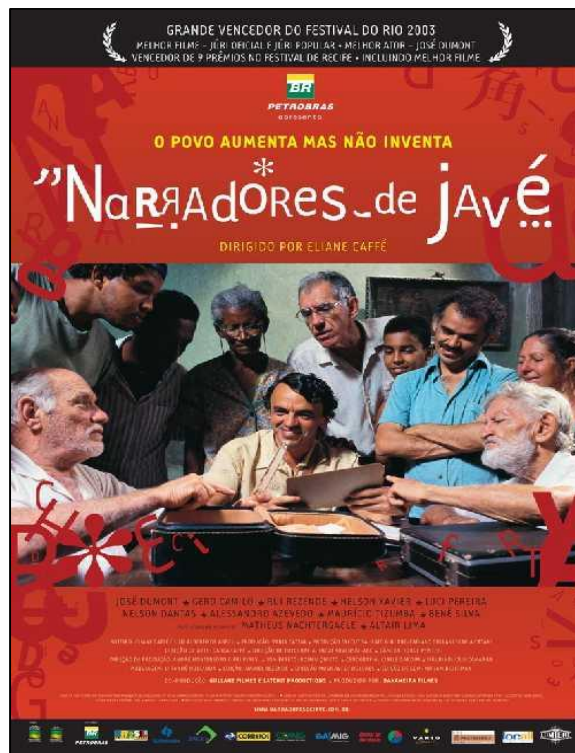


Figura 6: Capa do filme *Narradores de Javé*

¹⁸ Ano de lançamento, no Brasil, em 2003. Direção de Eliane Caffé, roteiro de Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Produção de Vânia Catani e Bananeira Filmes. Gênero comédia/drama - 100 minutos de duração.

uma possível preservação do povoado seria a de ele possuir algum monumento ou patrimônio histórico que justificasse seu tombamento.

O povo de Javé resolve, então, encarregar o antigo responsável pela Agência de Correios do povoado, Antônio Biá (José Dumont) - o único alfabetizado do lugar - para recuperar a história e transpor para o papel, de forma "científica", as memórias dos moradores. Entretanto, diante das versões sobre a história de Javé, uma vez que cada morador conta uma versão da história do povoado e, também, da necessidade de produzir algo convincente para salvar o Vale, Antonio Biá entrega um livro em branco para a população. Assim, o Vale de Javé é inundado pelas águas da hidroelétrica e, junto com as águas, a história e memória dos moradores se esvaem.



Figura 7: Cena em que os moradores de Javé estão reunidos para contar a Antonio Biá a história do Vale

Em todo o filme, a língua aparece como um dos meios de acessibilidade à cidadania. É por meio da língua, principalmente, por meio do código verbal escrito que os personagens do Vale de Javé constituem a sua identidade, uma vez que os sujeitos são incluídos pelo domínio do código verbal e são excluídos de seus direitos mínimos de cidadão, como o direito à terra e à moradia digna, por não serem alfabetizados. Mas sendo analfabetos, a população do Vale de Javé está inscrita em práticas sócio-históricas de letramento, uma vez que toda a população envolveu-se no registro da história de Javé.

Antonio Biá, como abordado, é alfabetizado, ainda que o domínio do código verbal escrito possua alguns desvios na norma padrão. Tais desvios refletem o contexto social, econômico e cultural em que ele está inserido, uma região distante da globalização, do sistema escolar e marcada pela pobreza. Segundo Plank (2001, p.169) a população do Nordeste é desproporcionalmente pobre, negra e rural, e os níveis de acesso educacional e aproveitamento são geralmente baixos entre os membros desses grupos. Podemos confirmar este contexto na escrita do personagem, por exemplo: os escritos nas paredes da casa de Antônio Biá, como ditos populares, parlendas, piadas ou, ainda, frases do tipo *õAqui mora um intelectual alcolatraõ*; frase escrita na porta de entrada de sua residência *õProibido entrada de*

analfabeto; as suas considerações acerca da escrita *“Escritura é assim, o homem curvo vira corcunda, a gente do olho torto, eu digo que é caolho. Por exemplo, se o sujeito é manco na vida então na história eu digo que ele não tem perna*, dentre outros.

Percebemos, então, que a língua materializa o social dessa população, uma vila no interior do sertão. As marcas de uma linguagem coloquial, metafórica e com um vocabulário muitas vezes particular intensifica o contexto social. Antonio Biá, além de alfabetizado, ele participa de práticas de letramento, como trabalhar na agência de correios, escrever seus pensamentos em sua casa, comprar materiais, cortar o cabelo, conjunto de práticas sociais e culturalmente determinadas pelo uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995). O letramento permite a participação em díspares usos da leitura e da escrita na vida cotidiana.



Figura 8: Antonio Biá (José Dumont)

Neste sentido, mais que saber ler e escrever, Antonio Biá faz o uso social da leitura e da escrita, na relação entre as pessoas e destas para com a instituição. Instância de saber e mecanismo de poder, a escrita permite a Antonio Biá ser um sujeito de direito, no campo jurídico, ou seja, sujeito de direito à terra, à moradia digna; um sujeito de direito no campo político/social, direito de escrever e mudar a história e, assim, de contestar a imposição da usina hidrelétrica. Isto porque, além de saber ler e escrever, ele faz o uso da leitura e da escrita.



Figura 9: Cena em que as águas invadem o Vale de Javé

Já os representantes da usina hidrelétrica estão incluídos em uma sociedade capitalista, globalizada e, ainda, diante do saber ler e escrever têm, na língua, um instrumento de poder e coerção da população. Não obstante, a escola, objeto de desejo e de luta de grande parcela da população, se contradiz simultaneamente ao firma-se

como espaço ordenador, disciplinador, excludente e silenciador da mesma população. A hierarquização escolar, desta forma, contempla um espaço de propagação de valores, de procedimentos de exclusão e de exercício de poder, uma vez que, segundo Foucault (1979, p. 08), o poder não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, produz discurso. E a governamentalidade, assim, é um lugar em que o poder se exerce, ao ditar condutas e regras como prática de governo (FOUCAULT, 1979, p. 286). Os representantes da usina hidrelétrica carregam um instrumento de poder e a historicidade de uma sociedade que desde o início da implantação do sistema educacional (PAIVA, 2010) distribui e classifica indivíduos.

A linguagem cinematográfica visibiliza a contradição de um discurso jurídico que, ao mesmo tempo promulga e institui em forma de lei a educação como um direito de todos os cidadãos, exclui a população analfabeta de seus direitos mínimos. Contradição firmada não só no campo jurídico, como também no campo político/social, uma vez está inscrita em políticas públicas de inclusão social, em metas e estimativas de alfabetização para todos os cidadãos. Efeitos de sentido de hipocrisia são possíveis na linguagem cinematográfica, ao representar uma sociedade dita democrática e inclusiva, porém com atitudes excludentes e discriminatórias.

Por último, os sujeitos analfabetos do Vale de Javé têm sua identidade constituída na exclusão social diante de um sistema grafocêntrico que valoriza a escrita em relação à oralidade. A língua, no código verbal oral, é



Figura 10: Os analfabetos em Narradores de Javé

carregada por uma memória mítica de um povo que apropria e demarca a terra por meio de divisas cantadas, ou seja, apenas pela oralidade. Entrementes, este povo excluído do sistema educacional e constituído por uma cultura, história e memória oral, não tem o direito à terra, à moradia digna e, ainda, não tem força para a reação a esta exclusão social. Os analfabetos em *Narradores de Javé* não são e não possuem a cidadania, direito de todos os cidadãos, por não possuírem o domínio do código verbal, apesar de participarem de práticas de letramento.

Os personagens analfabetos denunciam, no discurso, a contradição de uma sociedade que se funda e se impõe pelo registro escrito, e que acaba por se submeter ao progresso, aos avanços tecnológicos, à escrita. São oposições binárias constituintes de identidades, tais como escrita x oralidade; documento (registro) x tradição oral, incluídos x excluídos, analfabetos x alfabetizados, dualidades que privilegiam os incluídos no mundo capitalista. No caso, o domínio do código verbal escrito confere a inclusão social de sujeitos na manifestação da língua, ou seja, no social, no histórico, no cultural. São dois mundos, o mundo da oralidade e o mundo da escrita. Javé é o mundo que vive a oralidade dissolvente, o mundo que busca o registro para que suas memórias não fiquem submersas, o mundo das divisas cantadas (demarcação de terras), em que vale a palavra falada, e não há documento.

Feito, ainda que brevemente, um gesto de leitura na materialidade cinematográfica, podemos observar que o texto e o signo linguístico, seja ele verbal ou não, são sempre resultado da heterogeneidade, incompletude, fruto de relações sociais e imersão na historicidade.

no caso da análise do discurso, a incompletude e a heterogeneidade são constitutivas de todo e qualquer texto, o que equivale a dizer que nenhum texto é uno: assim como qualquer tecido (da pele ou pano) esconde a sua constituição heterogênea (células que se regeneram, fios que se cruzam e se entrelaçam), o texto escrito esconde, sob a superfície homogênea e una, o interdiscurso, rastros de outros dizeres, que se cruzam (o já-dito, a memória discursiva) e que, vez por outra, emergem aqui e acolá, no fio do dizer, no intradiscurso (CORACINI, 2005, p. 36).

O próximo item tem como objetivo compreender a contemporaneidade. O uso da expressão pós-modernidade foi escolhido para entender o período atual. No item 2.3, os conceitos de identidade e diferença são focados, na articulação com a mídia nacional.

2.3 A contemporaneidade: do pré ao pós-moderno

A estrutura da contemporaneidade será o foco das discussões, a partir do ideário da Revolução Francesa como condição de legimitar parâmetros sociais políticos e econômicos da pós-modernidade. As discussões balizam-se também no conceito de justiça, articulado nos eixos sustentadores da pós-modernidade: a emancipação e a regulação.

Os ideais mobilizares da Revolução Francesa criaram condições de legitimidade dos parâmetros sociais, políticos e econômicos da chamada modernidade e da chamada pós-modernidade. Fehér (1994) analisa o projeto da pós-modernidade como um pêndulo que oscila entre o pré-moderno e o moderno. O autor enfatiza que não se trata de uma dicotomia pré-moderno/moderno. Segundo o autor (1994, p. 51) ã... uma vez que o mundo moderno não é transparente, ele não é suficiente. Assim sendo, o pré-moderno é a condição essencial do moderno, uma conexão necessária. A dinâmica da modernidade abriu o caminho para o ordenamento social moderno e a sobrevivência da modernidade precisa de ambos. Para o autor, a dinâmica da modernidade valida por meio de negação/superação. Esse processo de negação/superação é infinitamente contínuo, uma vez que quando se nega e substitui um, ocupando o seu lugar, outros conflitos são gerados. O jogo da dinâmica da modernidade oscila entre o velho e o novo. O velho é depauperado e o novo aporta. Para o novo é atribuído valores de positividade, de mais eficiente e mais justiça, enquanto o velho é dado como morto (FEHÉR, 1994, p. 53-54).

A dinâmica da modernidade possui a justiça dinâmica em contraste com a justiça estática. A justiça dinâmica ãoã trata da aplicação do mesmo padrão para cada um e todos os quais, consistente e continuamente, o padrão se aplica; antes, trata-se de testar e duvidar dos próprios padrões, sejam eles normas ou regras (FEHÉR, 1994, p. 54). A sua prática aparece nas sociedades pré-modernas, em épocas de crise e sempre quando um ordenamento social substitui outro.

Na modernidade, a justiça dinâmica aparece, de acordo com Féher (1994, p.54) de três maneiras:

- 1) Toda instituição está sujeita a ser testada e considerada injusta ou injustificada;
- 2) Qualquer pessoa pode levantar uma reivindicação deslegitimada;
- 3) Os argumentos a favor de uma alternativa podem hesitar em valores à liberdade e à vida, como também em valores universais.

Posto que a justiça dinâmica não careça necessariamente de uma justiça maior ou menor, os argumentos tendem aos valores de liberdade e/ou de vida. A contestação da justiça

não é unilateral: um lado a desafia, o outro a defende. Todavia, o conceito desses embates é o mesmo e quando oculta-se a velha instituição e antes que a nova tenha começado a ser questionada, encontra-se o momento de negação/superação. O novo leva consigo, na maioria das vezes, certas tendências do velho. Igualmente, inicia-se a nova rodada de contestação (FEHÉR, 1994, p. 55).

Através da historicidade, o autor retrata que foi nos séculos V e IV a.C, em Atenas, que a dinâmica da modernidade tentou, pela primeira vez, sobrepujar a resistência do ordenamento social pré-moderno. Contudo, ela surgiu apenas no último século da República Romana e ficou enfraquecida no final do século da presente era. Por conseguinte, surgiu novamente na época do Renascimento europeu e demorou três séculos para o ordenamento social moderno substituir o pré-moderno, em alguns países da Europa, mas somente com a Revolução Francesa postula-se o lançamento da modernidade. Ainda, segundo Féher (1994, 57), a palavra lançamento significa que, desse momento em diante, as principais categorias da modernidade já estão no lugar, mesmo se apenas como potencialidades abstratas.

Os indícios da modernidade nas sociedades pré-modernas são acompanhados pela expansão do excedente cultural, em que foi desafiado o velho ornamento social da Europa. O ordenamento social fundamental é definido, pelo autor, como uma estrutura estável de mecanismo para a distribuição (ordenação) e redistribuição (re-ordenação) da liberdade e das oportunidades de vida ao lado do processo de manutenção (reprodução) do conjunto da unidade social, visto que sem mecanismos de ordenação e reordenação, um grupo humano não pode ser denominado de sociedade. Este modelo é de reciprocidade assimétrica. O ordenamento social pré-moderno pode ser designado de artifício natural, pois era reputado como natural por não ter sido desafiado; outrossim, pode ser denominado de sociedade estratificada, uma vez que em um artifício natural a estratificação prevalece sobre as funções. Toda oportunidade de vida, assim, é hierarquizada: a pessoa nascida em uma camada baixa é diferente de uma nascida em uma camada nobre, de acordo com tal ornamento. O vestir, a cultura, a vida cotidiana, a alimentação, o comportamento, enfim, são do tipo completamente diferente. A pirâmide é uma exemplificação pertinente, uma base ampla, fortificada mesmo com mínima condição de vida (FÉHER, 1994, p.60-61).

Com o sistema social moderno, o ordenamento pré-moderno torna-se velho e um mundo novo entra em seu lugar. A humanidade lidera agora com a distribuição da liberdade e oportunidade de vida abrange um modo diferente. O credo de um modelo de representação

simétrica õtodos os seres humanos nascem livresõ, ou õtodos os seres humanos (nascem) igualmente livresõ, ou õtodos os seres humanos têm o (mesmo) direito à vida, à liberdade e à busca da felicidadeõ está na imaginação moderna. O artifício natural, neste momento, transforma-se em artificial. Esse credo do ornamento moderno confessa uma incerteza humana, ou seja, se todos nascem livres é uma espécie vazia de liberdade em que ser posto na liberdade ou em nada possuem a mesma equivalência. É relevante destacar que, segundo tal modelo, a estratificação tende a desaparecer. A hierarquia é estabelecida nas instituições especializadas (por exemplo, as instituições políticas, econômicas e educacionais), a função que cada indivíduo realiza na instituição determinará a sua hierarquia, ao contrário do modelo pré-moderno, em que a camada hierárquica de estratificação determinava a função dos indivíduos. Fehér (1994, p. 62) salienta que õnenhum ordenamento pré-moderno poderia acorrentar a todos os homens e mulheres tão inteiramente como o faz o totalitarismo, esse filho assassino da modernidadeõ. A introdução da estabilidade e a possibilidade de mudança e renovação para um bem-estar dos cidadãos comuns é o dever das instituições (FEHÉR, 1994, p. 61-63).

Féher (1994, p. 63) analisa que a modernidade, sendo foco de cidadãos comuns, poderia se tornar natural. Todavia, assim não ocorre pela historicidade e memória ancorada na modernidade, por ser um modelo distinto do anterior, o pré-moderno e assim sustentavelmente frágil, a modernidade jamais se entenderá como natural. Posto que lhe falta uma base ampla de sustentação e solidez na vida cotidiana é difícil mantê-la equilibrada.

O teórico aponta três õlógicas da modernidadeõ (FEHÉR, 1994, p. 64-66):

- 1) Divisão funcional do trabalho: as pessoas são distribuídas entre funções da sociedade de produção e reprodução;
- 2) Divisão funcional da arte de trabalhar: pode desvendar outras formas para além das limitações;
- 3) Divisão funcional da tecnologia: fabrica-se meios de vivência propriamente humano, sem dependência orgânica e de condições externas.

As três lógicas da modernidade sempre aparecem de forma combinada, estabelecem valores fundamentais e organizadores da modernidade, liberdade e vida. Entretanto, separá-las

significa explicar e localizar os conflitos entre elas. A divisão funcional da tecnologia, em sua essência, tende a colonizar as duas outras, como se fossem frutos da tecnologia geral. Os conflitos gerados entre as lógicas da modernidade expressam a abertura da sociedade, em que atritos possibilitam novas estratégias e reorganização dos lugares destinados. Salienta-se ainda que a homogeneização de uma em detrimento a hegemonia de outra causa grande conflitos.

Como exemplificação, temos a Sociedade *versus* Estado, produto da separação das três lógicas. Esta dicotomia surgiu na dinâmica da modernidade, porém sem o ordenamento social moderno. O termo sociedade é inclusivo e exclusivo, simultaneamente. Engloba todos os mundos no seu amparo e denota tudo que não é Estado. Essa oposição binária Sociedade x Estado a pós-modernidade é rejeitada pela pós-modernidade (FEHÉR, 1994, p. 67-68).

De acordo com Santos (1997, p. 77), o projeto sócio-cultural da pós-modernidade assenta-se sob dois pilares: o da regulação e da emancipação. A complexidade destes pilares passa por processo de superação e obsolescência.

Para melhor visualização da articulação dos pilares, sob os quais se encontram sustentados a emancipação e a regulação, nota-se:

EMANCIPAÇÃO	REGULAÇÃO
Princípio de Estado	Racionalidade moral-prática da ética e do direito
Princípio de Mercado	Racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e técnica
Princípio da Comunidade	Racionalidade estético-expressiva da arte e literatura

Quadro 1 - Pilares que sustentam a pós-modernidade.

O princípio de estado convém em um mínimo ético na distribuição do direito, articula-se com a racionalidade moral-prática da ética e do direito no pilar da emancipação. Diante do princípio de mercado, a ciência intenta em uma força produtiva, conectando-se assim com a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e técnica. Imediatamente, o princípio da comunidade propaga a contemplação estética e liga-se à racionalidade estético-expressiva da arte e literatura (SANTOS, 1997, p. 77).

As articulações possíveis entre os dois pilares são positivas na perspectiva que asseguram valores contraditórios, sem um se sobrepor ao outro, como justiça e autonomia, igualdade e liberdade, solidariedade e identidade, dentre outros. Porém, o excesso da máxima

regulação ou da máxima emancipação problematiza a conciliação dos pilares, na qual cada um possui sua funcionalidade e podem dissolver em uma racionalização da vida social e política.

O projeto da pós-modernidade é dividido, segundo Santos (1997, p. 79-92) em três etapas. A primeira compreende o século XIX, em um capitalismo liberal, com plano social e político, porém acarretando um excesso de promessas. Nesse período, explodem as contradições do projeto modernidade, com aspiração na modernidade e força no cotidiano. O pilar da regulação decompõe-se no princípio do mercado, com industrialização, importância das cidades comerciais, expansão de cidades industriais; no raquitismo do princípio da comunidade, com a sociedade civil, competição de interesses particulares, indivíduo formalmente livre e igual, esfera privada constitutivo básico da esfera pública; e desenvolvimento ambíguo do princípio do estado sobre dois movimentos antecedentes, o Estado e a Sociedade Civil, com sua lógica em uma dominação política e acumulação do capital, com intervenção do estado.

No pilar da emancipação, a primeira etapa tem maior autonomia política das esferas e menor articulação entre elas. A racionalidade cognitivo-instrumental possui o desenvolvimento da ciência, com produção e vinculação no mercado. A racionalidade moral-prática enfatiza a microética liberal, ou seja, a responsabilidade moral do indivíduo e a racionalidade estético-expressiva marca-se o elitismo da cultura, a separação da arte e da vida.

Ao analisar o eixo da emancipação, nota-se a ocorrência de manifestações pela globalização e racionalidade. O socialismo utópico retomou desejos pré-modernos e, juntamente com o socialismo científico, tentam reconstruir, na mesma base, a modernidade (autonomia, identidade, solidariedade e subjetividade).

Segundo Santos (1997, p. 83):

a contradição nua e crua dos objetivos do projeto modernidade, é capaz de manifestar, mesmo que de forma desviante, a vocação de radicalidade do projeto e, nessa medida, recusa-se a aceitar a irreparabilidade do déficit da sua realização histórica.

O segundo período do projeto da pós-modernidade, no final do século XIX, contempla o período da Segunda Guerra Mundial, um capitalismo organizado e, em relação às promessas, tentou cumprir umas e criaram outras. Notou o que é possível e o que não é

possível no projeto modernidade em uma sociedade capitalista e alarga o campo do possível e diminui o déficit do cumprimento do projeto.

O pilar da regulação, o princípio do mercado rompe com as instituições e o capital industrial, financeiro e comercial concentra-se neste período. Ainda, surgem as grandes cidades industriais, com correlações de desenvolvimento na região em que estão inseridas. No princípio da comunidade, os operários organizam-se em sindicatos e associações; no princípio do estado, o estado intervém na regulação entre capital e mercado, e uma Legislação Social com a comunidade (Estado-Providência) institui-se. Saúde, educação, transportes e habitação são legitimados então. De acordo com Santos (1997, p. 85), õpode se compatibilizar o grau e o tipo de justiça, solidariedade e igualdadeõ.

O pilar da emancipação, racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura ostenta a autonomia da arte, a alta cultura *versus* a cultura de massa e megapolis. Na racionalidade moral-prática, o Estado penetra na sociedade, afastando-a do cidadão, a através da Legislação, instituição e burocratização; a racionalidade cognitivo-instrumental, a construção de um *ethos* científico autônomo perante os valores e a política, ausente do conhecimento comum e sem contaminação.

Ademais, a emancipação tornou-se o lado cultural da regulação. Ressalta-se a dicotomia concentração/exclusão nesse período, na arte e na sociedade.

O terceiro e último período, exibido com aparatos em Santos (1997), compreende a década de 1970 na qual o capitalismo organizado, antecedente, torna-se desorganizado e as promessas do projeto modernidade até o presente momento não foram cumpridas. O pilar da regulação, o princípio do mercado estende ao Estado e à comunidade, a economia transcende em multinacionais, porém a relação capital e trabalho enfraquece, com um certo abandono na produção de massa, particularizando os produtos. O princípio da comunidade, as classes trabalhadoras ainda estabelecem parâmetros que a distinguem, o capitalismo produz classe e diferença racial e sexual. O princípio do estado transforma-se em uma unidade antiquada e com um aumento do autoritarismo do Estado.

O pilar da emancipação, na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e técnica há uma concentração e uma exclusão, perante a modernização; na racionalidade moral-prática da ética e do direito exhibi-se uma autonomia e subjetividade distantes da prática política e social, uma regulação jurídica da vida social, uma ética individualista e sinais de nova ética e

direito; na racionalidade estético-expressivo da arte e da literatura a alta cultura esgota-se e o déficit do mundo é inevitável no projeto da modernidade.

Por conseguinte, Féher (1994, p. 71) utiliza a metáfora do pêndulo da modernidade e explicita o dinamismo e a oscilação da modernidade e, conseqüentemente, da pós-modernidade para um ornamento pré-moderno e moderno.

São precisamente as experiências constantemente em mudança, provocadas pelo vácuo entre instituições e vida cotidiana, a pulsação normal da lógica da divisão funcional do trabalho, que geram a energia cinética para os impulsos, necessária para o balanço do pêndulo.

E através das oscilações é que a pós-modernidade esvazia-se da justiça e limite do Estado, em relação com o bem social. Gomes (2000, p. 120) afirma que se o Estado é justo, contudo, isso não garante o bem social, uma vez que racionalidade da justiça é insuficiente, uma expressão de poder que exerce coerção em uns e não em outros. Retomando as experiências totalitárias, em que Féher (1994, p. 62) exprime credo do ornamento moderno, retrata a liberdade a nada ou à incerteza humana, o que restou à pós-modernidade foi a exclusão, a burocracia, a violência e o desrespeito à pessoa. A liberdade humana na pós-modernidade é liberdade do mercado, estando a pessoa sempre submissa ao mercado, definida e avaliada pelos produtos que consome (GOMES, 2000, p. 121). O mesmo autor demarca que as discussões entre necessidades sociais e as formas de manter a igualdade e a justiça, a condição humana

só poderá ser preservada por ações que estão *para além* da racionalidade, numa vontade também irracional que necessita buscar também sua expressão **política** para não ser mais uma presa das armadilhas de instrumentalização de poder do Estado. (GOMES, 2000, p. 124, grifos do autor).

Diante deste quadro social complexo, o analfabetismo perdura em uma sociedade capitalista desorganizada, cujos projetos de superação do analfabetismo no país não foram cumpridos. Políticas públicas e afirmativas promulgam a alfabetização da população em diferentes governos políticos, porém a desigualdade ainda persiste. O sujeito analfabeto, no princípio da comunidade, é distinguido dos considerados alfabetizados. A considerada

oscilação do pêndulo da modernidade posiciona sujeitos analfabetos à margem social, possibilitando a constituição de identidades marcada pela diferença e exclusão.

Após tais considerações sobre a estrutura da pós-modernidade, o item 2.4 intitulado *Identidade e diferença: o analfabeto em tela* objetiva a compreensão sobre as práticas identitárias do sujeito analfabeto na mídia nacional. Parte-se da noção de identidade como uma construção social.

2.4 Identidade e diferença: o analfabeto em tela

Objetiva-se compreender, no presente capítulo, a identidade e diferença na contemporaneidade. Isso porque, na sociedade contemporânea ou na modernidade tardia, discursos sobre a identidade são recorrentes em diversas materialidades. Sociólogos, teóricos e estudiosos de diversas áreas do conhecimento chamam a atenção para o fato de que, com a globalização e o capitalismo, associados às mudanças de ordem histórica, social e movimentos políticos, as chamadas *crises de identidade* são características de constantes transformações, da qual surgem identidades novas e globalizadas (WOODWARD, 2000).

Considerando, pois, os discursos que versam sobre a prática inclusiva do sujeito analfabeto, ganha destaque o modo de constituição de sua identidade, tanto simbólica quanto individual, marcada pela diferença (WOODWARD, 2000). De acordo com Silva (2000, p. 50-76), a identidade é construída por meio de oposições binárias, dualidades que, assim concebidas, parecem ser uma positividade, uma característica independente, um fato autônomo. Dessa forma, Silva (2000, p. 81- 84) afirma que o processo de identidade move-se entre dois extremos: de um lado, entre os processos que encaminham para a estabilidade da identidade; de outro lado, entre os processos em encaminham para desestabilizá-la, marcados no processo de diferenciação. A construção da identidade é, assim, tanto simbólica, por meio da marcação, quanto social, através de formas de exclusão social e, em discursos midiáticos acerca do analfabetismo, é vislumbrado um jogo identitário do sujeito marginalizado. A dicotomia inclusão/exclusão resulta, por conseguinte, de um jogo de forças, de relações de poder impostas e não simplesmente definidas.

Na contemporaneidade, cada vez mais é imputada a fragmentação, o ser mutável, instável e contraditória. Para Hall (2003), a crise de identidade é um processo de ampla mudança que está deslocando não só as estruturas e os processos centrais das sociedades

modernas, mas também fazendo com que desestabilizem os quadros de referência que proporcionam aos indivíduos uma ancoragem estável do social. A educação apresenta-se, conforme o exposto, como um dispositivo tanto de inclusão social quanto de exclusão social de sujeitos.

As mídias, no âmbito da constituição de sujeitos e da produção de identidades, desempenham um importante papel, seja pela globalização, seja pela homogeneização da cultura ou ainda pela subjetivação e objetivação dos sujeitos. Daí a relevância em investigações que possibilitem compreender seu funcionamento discursivo. Segundo Tasso (2006, p. 131), pelo funcionamento da mídia televisiva, por exemplo, pode-se compreender o modo de atuação sobre a conduta dos sujeitos, identificar mecanismos e estratégias por ela empregados e, assim, demonstrar o modo como ela os atrai ou os repugna. Nos trâmites imagéticos, Aumont (1993, p. 197) adverte que a imagem só existe por um espectador definido historicamente e é deliberada para causar certos efeitos sociais. Não obstante, refere-se à função da imagem ou ao seu valor representativo de uma realidade. Nessa direção, a memória social estaria inteiramente e naturalmente presente nos arquivos das mídias, de acordo com Davallon (2007, p. 23).

A partir das condições de emergência e de existência que constituem os saberes sobre o analfabetismo no Brasil, dispensaremos um gesto de leitura em uma reportagem exibida no Jornal Nacional, na Rede Globo de Televisão, em 2009¹⁹, que versa sobre o analfabetismo no Brasil. O gesto de leitura empreendido busca estabelecer, na articulação entre memória social, histórica e discursiva, quais saberes da ordem política, social e educacional constituem, nessa materialidade, o sujeito analfabeto e como o poder se exerce no discurso acerca do analfabetismo, por meio de dispositivos disciplinares.

A seguir, apresentamos um quadro que contempla a transcrição dos enunciados verbais orais que compõem a reportagem selecionada:

¹⁹ Exibido em 07 set. 2009, às 21h00 na Rede Globo de Televisão. Informações disponíveis em: <http://busca.globo.com/Busca/jornalnacional/?query=analfabetismo+ipea>. Acesso em 28 agosto 2011.

William Bonner Fátima Bernardes	<i>Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada concluiu que o nível de escolaridade do brasileiro está subindo em um ritmo menor do que deveria. O analfabetismo ainda é um problema grande.</i>
Jornalista	<i>Dona Georgete chega com os netos na escola, a mesma onde ela também estuda desde o ano passado, quando entrou pela primeira vez em uma sala de aula.</i>
Georgete	<i>É muito bom pra mim, porque eu ficava constringida né, quando eu queria ler uma coisa e não conseguia.</i>
Jornalista	<i>Hoje há 14 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever. Segundo os pesquisadores, o número de pessoas analfabetas vem caindo, mas muito lentamente. Se o ritmo dos últimos anos for mantido, o país precisará mais de duas décadas para acabar com o problema.</i>
Jornalista	<i>Que é maior entre os que tem mais de 40 anos, e entre negros do que brancos. A comparação da região nordeste com a sudeste também há diferenças.</i>
Jorge Abraão (diretor do IPEA)	<i>O número mostra que a ação de combate ao analfabetismo das políticas públicas deixa a desejar. Uma vez que a queda do analfabetismo não está ocorrendo... poderia estar ocorrendo de forma mais veloz.</i>
Jornalista	<i>Mas houve avanços. O estudo aponta que o acesso a escola melhorou, embora ainda seja alto o número de alunos que não concluem o ensino fundamental.</i>
Jornalista	<i>Segundo os pesquisadores, é preciso aumentar a média do tempo de estudos dos brasileiros, que hoje é de pouco mais de 7 anos. O número vem crescendo, mas ainda é insuficiente para completar o ensino fundamental.</i>
Jornalista	<i>E quando comparamos a média entre os mais ricos e os mais pobres, percebemos como há desafios a vencer.</i>
Jornalista	<i>Dona Eufrásia faz em casa os exercícios da escola que ela passou a frequentar</i>
Dona Eufrásia	<i>Carne de porco.</i>
Jornalista	<i>Ainda tem dificuldades para ler, mas já reconhece que tem pela frente um mundo novo.</i>
Dona Eufrásia	<i>Eu antigamente, eu não era nem um terço do que eu sou agora.</i>

Quadro 2 - Transcrição dos enunciados verbais orais que compõem a reportagem selecionada.

Procedemos a seleção de cinco cenas da reportagem, por considerá-las representativas do processo de produção de sentidos, e levando em conta o campo associado em que o discurso sobre o analfabetismo no Brasil está inscrito. Assim, destacamos das condições circunscritas à reportagem televisiva, os acontecimentos do ano de 2009, em que foram aplicados testes avaliativos do nível de educação no Brasil, como exemplo, *A Prova Brasil*. Os testes foram desenvolvidos no Governo Lula, em cuja plataforma política, a inclusão social é um componente. Sobretudo, por que a relevância da temática deve-se aos elevados índices do analfabetismo no Brasil e à avaliação demarcada com uma queda 0,01% em relação à estimativa anterior, resultado insatisfatório para o país que integra o G20 ó grupo de países em desenvolvimento econômico e social no mundo. Destacando-se que uma das metas do G20 é erradicar o analfabetismo nos países do grupo.

Os discursos sobre a educação apresentam-na como um dispositivo de inclusão social, cuja responsabilidade não se restringe somente ao governo, mas se estende a toda a população, que deve ajudar a educar sujeitos não alfabetizados. Ao professor cabe a carga de maior responsabilidade neste processo; dentre outras considerações. As condições de possibilidade para a existência dos discursos sobre o analfabetismo tem na ordem política vigente o seu suporte, uma vez que o país vive um momento histórico e social de ascensão no exterior.



Figura 11: Cena 1 - JN

Na cena 1 (figura 11), no nível da visibilidade, correspondente ao descritivo, apresenta, em primeiro plano, os jornalistas do Jornal Nacional Fátima Bernardes e Wiliam Bonner. A predominância da cor da cena é o azul e, no plano de fundo, há em quase a totalidade, um mapa-múndi permeando os extremos da cena. Logo abaixo do mapa-múndi, observamos as iniciais do Jornal Nacional ó JN.

Os jornalistas enunciam:

(Wiliam Bonner): õUm estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada concluiu que o nível de escolaridade do brasileiro está subindo em um ritmo menor do que deveria.ö

(Fátima Bernardes): õO analfabetismo ainda é um problema grande.ö

Há, no plano da sonoridade, o anúncio do assunto a ser abordado pela reportagem: o analfabetismo. O assunto anunciado pelos âncoras do JN recorrem estrategicamente ao estudo do IPEA ó Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, possibilitando um efeito de sentido, no plano da invisibilidade, de credibilidade e



Figura 12: Cena 2 - JN

neutralidade, uma vez que o IPEA²⁰ é uma fundação pública federal vinculada ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil. Daí, o programa apoiar-se em pesquisa fidedigna endossa o verdadeiro da matéria. O quadro de segurança da notícia anunciada é reforçada disposição espacial e naturalização da postura corporal de ambos, bem como do timbre de voz.

A sequenciação é dada com a apresentação da entrevista efetuada com uma senhora em processo de alfabetização, Dona Georgete :

(Georgete): *õÉ muito bom pra mim, porque eu ficava constrangida né, quando eu queria ler uma coisa e não conseguia.ö*

Nesta cena, na qual a entrevistada é tomada em primeiro plano, cria-se o efeito de aproximação com o telespectador que pode perceber pela expressão fisionômica de D. Georgete a manifestação da superação de suas limitações, de realização pessoal, de autoestima e de inclusão. Efeitos possíveis, no plano da invisibilidade, pelas condições de emergência e de existência de saberes sobre o sujeito analfabeto, os quais constituem a memória social e histórica de que o sujeito analfabeto foi e é excluído de um sistema capitalista que valoriza na escrita o discurso de verdade (SOARES, 2011).

Na cena 3 (figura 13), a jornalista, em primeiro plano, enuncia:

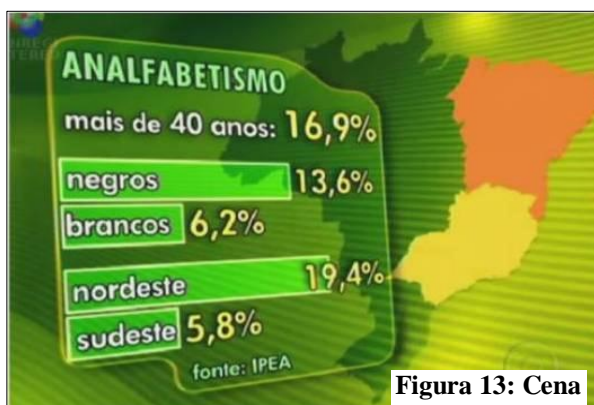


Figura 13: Cena 3 - JN

(Jornalista): *õHoje há 14 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever. Segundo os pesquisadores, o número de pessoas analfabetas vem caindo, mas muito lentamente. Se o ritmo dos últimos anos for mantido, o país precisará mais de duas décadas para acabar com o problema.ö*

A imagem predominante é um infográfico, um quadro na cor verde e nuances em amarelo. O título õANALFABETISMOö aparece disposto na parte superior do quadro. Nele estão contemplados os percentuais relativos às pessoas com 40 anos (16,9), negros (13,5), brancos (6,2); por região, nordeste com 19,4 e sudeste, com 5,8. O quadro destaca em primeira instância as desigualdades por faixa etária, entre negros e brancos e por região. A

²⁰ Dados disponíveis em <http://www.ipea.gov.br/default.jsp>. Acesso em 29/01/2010.

jornalista, explica os dados obtidos: “Que é maior entre os que têm mais de 40 anos, e entre negros do que brancos. A comparação da região nordeste com a sudeste também há diferenças.”

Nesta cena, o jogo entre verbal (dimensões oral e escrita) e visual identifica e situa a região que concentra o maior índice de analfabetos brasileiros: negros da região Nordeste do país. É possível, assim, retomar fatores sociais e históricos acerca do analfabetismo, ou seja, sujeitos inseridos em uma memória de pobreza material ó sem o acesso à alimentação, moradia digna, cultura, trabalho, remuneração que sirva à sobrevivência - dentre outros fatores.

Na visualização da cena 4 (figura 14), o enfoque recai sobre um sujeito, entrevistado por diferentes emissoras de comunicação, as quais podem ser identificadas pelas logomarcas inscritas nos microfones, exibidas no enquadramento do plano. A legenda, disposta na margem inferior, mescladas com as imagens dos microfones, exibe o nome do entrevistado ó Jorge Abraão, diretor de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ó IPEA.



Figura 14: Cena 4 - JN

Compõe a cena da reportagem o seguinte enunciado:

(Jorge Abraão):“O número mostra que a ação de combate ao analfabetismo das políticas públicas deixa a desejar. Uma vez que a queda do analfabetismo não está ocorrendo... poderia estar ocorrendo de forma mais veloz.”

Trata-se de um discurso cujos efeitos evocam credibilidade, já que o sujeito do discurso reúne as condições de possibilidade, enuncia de uma posição discursiva legitimada ó diretor de estudos sociais ó para se manifestar criticamente com relação aos resultados da pesquisa desenvolvida. O sujeito, neste caso, está autorizado a dizer o que diz. Os efeitos de sentidos são possibilitados pelos saberes circunscritos aos enunciados, pelos quais se torna possível apagar, promover ou realimentar discursos outros, de sucessos e avanços inscritos na memória interdiscursiva. Tais efeitos de sentido são produzidos por meio do plano verbal ó legenda que nomeia e enuncia o status do pesquisador. A hesitação, característica da

manifestação oral, também produz sentidos neste caso, dado que o vazio permite ser preenchido pelo interdiscurso ó as últimas pesquisas avaliativas que estimaram cerca de 0,01% de queda na taxa, um índice baixo para um país com o analfabetismo em proporção elevada.

Na cena 5 (figura 15), visualiza-se uma senhora idosa negra, que ocupa quase todo o campo imagético. Com óculos, sentada em uma mesa quadrada, coberta por uma toalha de cor amarela, está centrada na leitura de um livro ou caderno. O foco da cena possibilita ao espectador observar a concentração da senhora e as marcas na sua pele. As rugas possibilitam ao sujeito-telespectador compor a idéia de uma trajetória árdua, um caminho percorrido à margem da sociedade que valoriza na escrita o discurso de verdade. O plano da sonoridade está congruente com o da visibilidade:



Figura 15: Cena 5 - JN

(Jornalista): *õDona Eufrásia faz em casa os exercícios da escola que ela passou a frequentar.õ*
 (Dona Eufrásia): *õCarne de porco.õ*
 (Jornalista): *õAinda tem dificuldades para ler, mas já reconhece que tem pela frente um mundo novo.õ*

Assim, dona Eufrásia é um sujeito analfabeto, que coloca em prática o aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com a posição que a mídia televisiva coloca Dona Eufrásia no plano da visibilidade (posição definida de leitora, com roupa bem alinhada e esteticamente apresentável), é possível efeitos de sentidos de comprovação do valor da leitura e da escrita e do domínio sobre tal processo, independente da faixa etária, uma vez que a senhora lê e escreve uma receita, com segurança. Tais efeitos de sentido são possíveis devido à posição que a mídia representa este sujeito analfabeto ao telespectador, cujo efeito de sentido é de naturalidade e não de uma cena atípica.

Na última imagem da sequência, o alfabetizando enuncia: *õEu antigamente, eu não era nem um terço do que eu sou agora.õ*. Novamente a edição apresenta verbal e visualmente o õbemõ proporcionado pelo domínio da leitura e da escrita, efeitos de sentido possíveis pela memória histórica, social, discursiva de exclusão social de sujeitos: o sujeito analfabeto não era, antes de saber ler e escrever, não tinha seus direitos mínimos de cidadãos, não tinha acesso a cultura, arte, ao sistema escolar em uma sociedade grafocêntrica. Hoje, sabendo ler e

escrever, ela é: ela está incluída no sistema democrático e capitalista. Temos, assim, dispositivos imagéticos, sonoros e verbais que abarcam a mídia televisiva representando e construindo a identidade do sujeito analfabeto brasileiro.

Pelos planos da visibilidade e invisibilidade, pudemos demonstrar os mecanismos, estratégias e dispositivos utilizados pela mídia televisiva para produzir determinados efeitos e não outros efeitos de realidade e de verdade. Para tanto, destacamos regularidades presentes no plano visual, verbal e sonoro que constituíram o discurso da reportagem sobre o analfabetismo, por meio de um movimento descritivo-interpretativo pelo qual foram destacados os enunciados verbais e visuais que possibilitaram a ilusão de presentificação do acontecimento factual e discursivo, representados por: escola, residência, depoimentos, os infográficos, jogos de câmera, de luz e sombra, de cores, de perspectivas. Dispositivos que concorrem para os efeitos de realidade e de verdade.

A representação do sujeito analfabeto, assim, articulada entre a memória social, histórica, cultural e educacional acerca do analfabetismo e o modo como as regularidades constituíram o discurso em estudo, no plano visual, sonoro e verbal representaram-no como maioria composta por negro, com suas raízes ou morador na região nordestina, com mais de 40 anos, ou seja, excluídos do sistema escolar; cujas marcas no rosto evocam uma dura trajetória, pobre e como aquele que não sabe socialmente ler e escrever, condição de possibilidade para a exclusão social.

Objetivamos, neste capítulo, compreender o processo identitário na contemporaneidade, principalmente em práticas discursivas midiáticas. Para tanto, realizou-se um gesto de leitura na mídia cinematográfica *“Narradores de Javé”* e da mídia televisiva *“Jornal Nacional”*. Por meio dos mecanismos linguísticos e discursivos empregados pelas materialidades, podem-se visualizar a construção da identidade do sujeito analfabeto. O próximo capítulo tem como foco a metodologia empregada para a análise das materialidades. Realizamos um gesto de leitura sobre a mídia impressa *“Revista Época”*, cuja temática versa sobre o caso Tiririca. A discursivização da elegibilidade do Deputado Tiririca possibilitou a mobilização de enunciados em diferentes campos de saber. A polêmica instaurada configurou-se como um acontecimento discursivo que possui como condição de emergência a contradição no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto nos campos político/social, jurídico e científico.

3. MÍDIA VISUAL E VERBAL: MATERIALIDADE DO DISCURSO

Nos dois primeiros capítulos elegemos e expusemos princípios teóricos sobre a história da educação no Brasil. Também discutimos as concepções de língua, leitura, alfabetização e analfabetismo; procuramos estabelecer relações existentes entre a história e a memória nas significações do sujeito analfabeto e, ainda, buscamos demonstrar como na contemporaneidade a relação saber-história-discurso encontra-se em práticas discursivas que versam sobre o analfabetismo no país. Tal empreitada possibilitou verificar as condições de emergência de discursos sobre o sujeito analfabeto em diferentes épocas. Observamos que os discursos igualitários pautados nos princípios revolucionários franceses, no avanço da ciência linguística, no campo legislativo e nas políticas públicas inclusivas criaram condições de possibilidade da discursivização, pela mídia, do sujeito analfabeto. Fundamentados na Análise do Discurso de linha francesa, buscamos nas análises apresentadas os efeitos de sentidos possíveis nestes discursos. Reflexões serão expostas neste capítulo, além da análise da mídia impressa Revista *Época*, cuja temática é a polêmica candidatura do Palhaço Tiririca.

A fim de obter respostas para a nossa inquietação, renunciemos verdades pré-estabelecidas sobre o analfabetismo e a história da educação no Brasil. Por isso, a busca pelos discursos que formam o saber sobre o analfabetismo e o sujeito analfabeto fundamentou-se a partir dos discursos que compõem a sua ordem de saber e das mobilizações de sentidos nos períodos históricos.

A relação saber-discurso-história, para a perspectiva teórica foucaultiana (2009), é denominada prática discursiva. O discurso como prática possibilita o exercício da função enunciativa, pois é o lugar de emergência de conceitos, no qual o enunciado é a sua unidade mínima de análise, sempre com suas margens povoadas por outros enunciados, inscrito em um jogo enunciativo (FOUCAULT, 2009, p. 105).

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200).

As práticas discursivas encontram, na mídia, a superfície de inscrição. Desde as mais antigas formas de comunicação até as mais novas tecnologias computacionais, o desenvolvimento da mídia transformou, e ainda vem transformando, a natureza da produção e da circulação de sentidos na sociedade. A mídia constitui, assim, a condição de possibilidade do exercício de práticas discursivas, cujos mecanismos de saber-poder que sustentam a diversidade de temas podem apagar, retomar, replicar, transformar, deslocar ou atualizar a configuração de identidades (SILVERSTONE, 2002).

Segundo Silverstone (2002, p.12-16), não é possível, na contemporaneidade, ignorar a mídia. O estudo da mídia justifica-se pelo reconhecimento da sua onipresença na vida de diária dos sujeitos. Seja para fins de entretenimento seja para obter informações, a mídia possibilita compreender o mundo contemporâneo, a produção e partilha de significados. A mídia, nesse processo, participa da vida social e cultural contemporânea.

O autor (2002, p. 16) compreende a mídia como um processo de mediação. Este posicionamento acarreta entendê-la como historicamente específica, posicionamento que se justifica nas mudanças tecnológicas e nos objetos de consumo de massa (telefone, cinema, rádio, etc.) que se tornaram instrumentos fundamentais na vida diária; e, também, acarreta reconhecê-la como um processo político e econômico.

É no mundo mundano que a mídia opera de maneira mais significativa. Ela filtra e molda realidades cotidianas, por meio de representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e a manutenção do senso comum (SILVERSTONE, 2002, p. 20)

O discurso da mídia constitui-se por uma esfera tecnológica que abarca as dimensões verbais, visuais e sonoras. Como um dos principais mecanismos de subjetivação de identidades na contemporaneidade, a articulação de tais dimensões possibilita efeitos de sentidos de consolidação de ideais modelares de sujeitos, traçados por políticas públicas de inclusão. É na constituição dos sujeitos que a mídia participa ativamente, fato que justifica a importância da investigação entre mídia e educação (TASSO, 2006).

As identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas de simbólicos em que elas são representadas. Da linguagem e dos sistemas de representação formam-se práticas discursivas e processos de subjetivação que nos posicionam como sujeitos. As identidades, por não serem unificadas, podem disputar contradições no seu interior.

Contradições estas ora negociadas ora firmadas no campo social, no campo histórico, no campo legislativo e no campo científico, determinantes de posições a serem assumidas no discurso.

Diante das contradições manifestadas nas materialidades discursivas das quais nos servimos em diferentes campos, dentre os quais o político/social, científico e legislativo que versam sobre o analfabetismo no Brasil, daremos início à prática teórico-analítica. Buscamos, pelo viés da Análise do Discurso de linha francesa, nos pressupostos teórico-analíticos erigidos por Foucault, analisar discursivamente a constituição da identidade do sujeito analfabeto na mídia. Focalizaremos no próximo tópico a função enunciativa e, após a discussão da metodologia arqueogenealógica²¹, dispensaremos um gesto de leitura da prática discursiva midiática acerca do tema.

3.1 A Função Enunciativa

As reflexões sobre a linguagem são contemporâneas à história da humanidade. Porém, foi a partir do século XX, com as mudanças no domínio da Linguística, que os estudos acerca da língua tomaram a forma atual. Atribui-se ao Curso de Linguística Geral, de Ferdinand Saussure, o ponto de partida para os estudos linguísticos. Desde então, muitas pesquisas desenvolveram-se e ainda estão se desenvolvendo neste campo do saber. Em 1960, estudos começam a se interessar pela linguagem de uma maneira particular, não tratando da língua, da fala ou da gramática, especificamente, mas sim, do discurso como objeto de estudo (ORLANDI, 2003, p. 15). Tal vertente fundou-se na França, teve como nomes iniciais Jean Dubois, linguista, e Michel Pêcheux, filósofo (MUSSALIM, 2001, p. 101) e constituiu-se como Análise do Discurso. Os dois pesquisadores convergiam em suas posições nos estudos a respeito do marxismo e da política.

Vale destacar que a teoria da Análise do Discurso é interdisciplinar tanto no nível da sua formulação quanto da sua constituição enquanto disciplina. O diálogo com outras disciplinas e teóricos fez dela uma teoria com diferentes paternidades e filiações teóricas. No

²¹ O método arqueogenealógico, termo derivado dos fundamentos teóricos foucaultianos, privilegia o estudo da relação entre discurso e história, da constituição do saber e do exercício do poder na sociedade ocidental. A este acoplamento arqueológico e genealógico dá-se a relação de saber-poder. Não tomamos a arqueogenealogia como uma metodologia generalizante, aplicável a qualquer objeto de estudo. Ao contrário, utilizamos alguns dos pressupostos de Foucault para refletir indagações da contemporaneidade, e, a partir de então, transpor para outros objetos.

presente trabalho, focalizamos os estudos e conceitos foucaultianos e o desenvolvimento por ele feito de uma trajetória interdisciplinar, na articulação entre linguagem e história. Trajetória esta que compreende o processo de como o conhecimento e a sociedade se constitui por meio da linguagem. Segundo Foucault (2009, p. 134), analisar discurso é mostrar como, em nosso mundo de discursos, diversos textos relacionam-se com outros textos e remetem uns aos outros. A análise do discurso traz ãa luz o que o homem havia querido dizerö (FOUCAULT, 2009, p. 134) não apenas em palavras, textos ou discursos, mas em palavras, textos, discursos, instituições, práticas e técnicas carregadas de significações em uma época.

De acordo com Orlandi, na *Análise do Discurso* õprocura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua históriaö (2003, p. 15). As condições históricas que permitem aparecer um objeto de discurso, e não outro em seu lugar, são diversas e importantes. Isto porque, nas condições históricas, existem correlações entre instituições, processos econômicos e sociais, normas, regras, técnicas, classificações e caracterizações que determinam o objeto aparecer. Mas não podemos admitir as relações discursivas essencialmente exteriores ao discurso e não totalmente interiores a ele. As relações discursivas estão no òlimite do discurso ó oferecemos objetos que o discurso pode falar ó ou determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para falar de tais ou tais relaçõesö (FOUCAULT, 2009, p. 51).

Na *Análise do Discurso* a exterioridade é constituinte da linguagem e de seu funcionamento e a língua está inserida na história - que a constrói - para construir sentidos. O estudo do discurso abarca a língua materializada em forma de texto linguístico e histórico, tendo em vista abordar os sentidos nas condições sócio-históricas de produção. Orlandi (2003, p.21) ressalta que a língua não é apenas um meio de comunicação ordenado e estanque. O discurso realiza o processo de significação e é afetado pela história, o que possibilita uma construção de sujeitos (na e da língua, na e da história), além da evasão de sentidos. A linguagem, nesta perspectiva, só faz sentido porque está inscrita na história.

No livro *A arqueologia do saber* (2009), Foucault mostra-nos a insuficiência teórica de uma noção de história pautada na tradição, na continuidade, nos equilíbrios estáveis de acumulação de acontecimentos históricos regidos por sucessão lineares. Dessa forma, as mudanças de um período a outro refletiriam não uma ruptura, mas um acúmulo de ideias e ações. Foucault promove um debate conflituoso com esta noção de história e, em suas

reflexões, persegue a história descontínua e dispersa dos saberes em que o homem é sujeito e objeto.

Noção crucial na teoria de Foucault, o sujeito defini-se como uma construção historicamente moldada, constituída e efetivada por práticas discursivas. Segundo Veiga-Neto (2007, p.91), o mundo, que já é de linguagem e de circulação de discursos, preexiste ao sujeito. Tornamo-nos sujeitos oriundos destes discursos. O discurso é, assim, conforme Foucault (2009, p. 61), lugar de manifestação de saberes e de exercício do poder, constitui-se também como lugar de dispersão do sujeito: lugar ocupado pelo sujeito, em diferentes lugares, em diferentes posições de subjetividade. É em relação a essa descontinuidade nos planos de onde fala que o sujeito, em Foucault, assume uma posição no e do discurso.

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão ó a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2009, p. 61).

Nesses trâmites, analisar discursos firma-se em compreender o enunciado na singularidade da sua situação; determinar as condições de sua existência; estabelecer correlações com outros enunciados e mostrar quais outras formas de enunciação são excluídas. Assim, buscamos reconhecer práticas discursivas identitárias acerca do sujeito analfabeto em um espaço de dispersão, sendo o discurso definido como práticas que formam os objetos de que falamos. Nesse sentido, o analfabetismo foi constituído como discurso pelo o que se disse e se fez a seu respeito, ao longo da história, conforme discutido anteriormente.

Sob tal direção, o discurso acerca do analfabetismo, concebido como prática discursiva, não será tratado apenas como um conjunto de signos, mas como lugar de emergência de conceitos, em que o enunciado é significado e ressignificados por outros enunciados (FOUCAULT, 2009). Como função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2009, p. 98), o enunciado é analisado em sua singularidade, que o torna único, como acontecimento discursivo, porém suscetível de repetição, reiteração e transformação.

O enunciado, concebido como tal, permite estabelecer o campo enunciativo midiático que compreende as formas de coexistência, o domínio de memória e o campo de concomitância.

O campo associado que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa. Ele é constituído, de início, pela série de outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento (um jogo de réplicas formando uma conversação, a arquitetura de uma demonstração ó limitada, de um lado, por suas premissas, do outro, por sua conclusão ó, a sequência das afirmações que constituem uma narração). É constituído também pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere, seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados (FOUCAULT, 2009, p.111).

Ainda, o exercício da função enunciativa apóia-se na posição-sujeito, posição esta, como já se afirmou, a ser ocupada por indivíduos diferentes:

É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ser ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia ó ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. (...) Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 2009, p. 108).

No componente referencial, definido como as regras de existência do enunciado, verificar-se-á o princípio de sua diferenciação, visto não apenas como coisas, fatos e realidades a que o enunciado se reporta, dado que ele

forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2009, p. 103).

Por último, buscar-se-á a existência material dos enunciados analisados. Nessa direção, identificá-los como substância e suporte, já que a existência material é uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer (FOUCAULT, 2009, p. 113).

Nesse quadro teórico, o exercício da função enunciativa implicará operar com conceitos de sujeito, materialidade, campo associado e referencial. Considerados os elementos constituintes dessa função,

analisar discursos é mostrar como os diferentes textos de que tratamos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época (FOUCAULT, 2009, p. 134).

Diante do exercício da função enunciativa e a importância por nós considerada, elaboramos um quadro metodológico para o desenvolvimento da análise do campo dos fatos do discurso acerca do analfabetismo no Brasil. Nosso gesto de leitura fundamenta-se em um movimento que inicia na descrição do objeto da prática discursiva (plano da visibilidade) para alcançarmos a interpretação (plano da invisibilidade). Focados nos aspectos sociopolíticos e no exercício da governamentalidade, iniciamos a prática analítica, a fim de compreender as relações de saber e de poder inscritas na prática discursiva midiática. Salientamos que a escolha da materialidade deve-se: (1) por a Revista *Época* possuir uma tiragem hebdomadária de grande circulação no país; (2) por a temática da candidatura de Tiririca ser a matéria de capa, ou seja, a reportagem eleita como principal da edição da revista; (3) pela extensão textual dispensada à matéria jornalística; (4) e, por último, por veicular, em setembro de 2010, período antecedente às eleições realizadas em outubro do mesmo ano, e no ápice das manifestações midiáticas sobre o candidato.

3.2 (In)visibilidades na mídia: do palhaço ao político?

No ano de 2010, como já mencionado no início deste trabalho, nas considerações iniciais, vivenciamos a eleição brasileira para cargos de presidente da república, governador, senador e deputados. Com grande visibilidade na mídia, o então deputado federal Francisco Everardo Oliveira Silva, cognominado Palhaço Tiririca, foi alvo de polêmica e dubiedade,

dado o seu nível de alfabetização. A mídia, palco de visibilidade da polêmica instaurada, possibilitou efeitos de sentido contraditórios à ordem governamental o Brasil, um país de todos e criou um espaço de contradição discursiva. Espaço firmado como princípio organizador, lei fundadora que justifica outras contradições, seja no nível da aparência, que se resolve na unidade profunda do discurso, seja no nível dos fundamentos, que dá lugar ao próprio discurso. (FOUCAULT, 2009, p. 170). Com esse propósito, elegemos como objeto de análise uma reportagem da mídia impressa, reiterando a observação de que se trata de um gesto de descrição-interpretação, tendo em vista a possibilidade de outros, empregando para isso as categorias que compõem o quadro metodológico (Tabela 4).

Com o objetivo de demonstrar o modo a Revista Época, 2010, pelo exercício do biopoder, (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto brasileiro, desenvolvemos a presente análise teórico-metodológica por meio do Movimento Descritivo-Interpretativo Arqueogenealógico (Tabela 4). Este Movimento percorre duas direções, não antagônicas, mas que se complementam no jogo enunciativo. São elas: a descrição e a interpretação, separadas apenas metodologicamente, uma vez que os sentidos ocorrem num único processo. Tanto o nível da descrição quanto o nível da interpretação são fundamentados pela contradição. Segundo Foucault (2009), a análise arqueológica determina as contradições como objeto a serem descritos. A oposição, na contradição, forma duas maneiras de formulação dos enunciados, caracterizados por certas posições de subjetividades e escolhas estratégicas.

De acordo com o filósofo (2009), a contradição é a lei fundadora do discurso e, por meio dessa lei, é que o discurso encontra o seu lugar. Como exposto anteriormente, a contradição no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto no campo político/social, no campo científico e no campo legislativo permite regimes de olhar que ora vê e concebe o sujeito analfabeto como capacitado e incluído, ora como incapacitado e excluído.

Dada a sua forma de atuação, a contradição é inerente à sociedade moderna, fazendo com que os regimes de olhar por ela possibilitados sejam exercidos nos discursos, fruto da relação saber-poder. Daí, a governamentalidade, no exercício dos governos dos homens, possuir a lógica do seu exercício direcionada pelo poder de gerir, administrar, calcular a gestão da vida (FOUCAULT, 2007b). Nessa ordem, no campo de controle de saber e de intervenção do poder, o biopoder é a força que se sustenta pelas técnicas políticas de poder, que é a biopolítica; bem como pelas técnicas de sujeição dos corpos e de controle das populações, que é a disciplina.

Não polarizamos o biopoder e a biopolítica como estratégias de poder distintas, contrárias em seu funcionamento. Foucault (2007b) desenvolveu o conceito de biopolítica no interior da estratégia maior, o biopoder. No resumo do curso *Em Defesa da Sociedade*, Fontana e Bertani (FOUCAULT, 1999, p. 337) definem o biopoder e a biopolítica como dois modos conjuntos de funcionamento do saber/poder. Porém, a atuação, o foco e os pontos de aplicação dessas duas forças são distintos: uma no treinamento dos corpos; a outra na regulação da população. No quadro metodológico Movimento Descritivo-Interpretativo Arqueogenealógico separamos o biopoder e a biopolítica por percebermos que, nas práticas discursivas midiáticas, essas duas forças possuem focos e pontos de atuação diferentes, o que discursiviza modos de subjetivação distintos. É no funcionamento do saber-poder que as duas forças em conjunto possibilitam regimes de olhar diferentes.

A norma, por sua vez, circula no entremeio do biopoder e da biopolítica. A norma é aquilo que tanto se aplica a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (FOUCAULT, 2008). Ou seja, parte-se da norma para distinguir o normal do anormal, processo denominado de normação, como também parte-se da norma para igualar as normalidades para trazer o anormal ao nível de normalidade, processo esse denominado de normalização. É neste íterim que a relação saber-poder utiliza os dispositivos disciplinares e os dispositivos regulamentadores.

Como exposto, o quadro metodológico contempla dois movimentos, a descrição e a interpretação. A descrição permite, no plano da visibilidade, mobilizar dois questionamentos-base: **O que o discurso diz? Como diz?** Para solucionar tais questionamentos, levanta-se o campo associado em que o discurso está inscrito. O primeiro questionamento encontra sua resposta na condição de emergência do discurso. A condição que emerge o discurso acerca do analfabetismo no Brasil pauta-se nos primeiros relatórios censitários. Ferraro (2009, p.49) assevera que, em 1872, realizou-se o primeiro censo no Brasil. Este censo constatou o analfabetismo de cerca de 82,3% da população no país. No período de 1878 a 1881, o analfabetismo surge como questão nacional e estritamente ligada à política. Iniciam-se as primeiras inquietações políticas e sociais que viam na alfabetização a solução dos problemas sociais e econômicos enfrentados pelo país e a salvação da população.



Figura 16: Capa da Revista Época

Filiados a estas constatações, observamos na condição de emergência do discurso acerca do analfabetismo uma contradição declarada no tempo e espaço do passado: vivia-se em uma sociedade com mais de 80% da população analfabeta (censo de 1872) e, na falta de bases fundamentadas no campo científico, legislativo e político/social, a exclusão era permanente e total. No campo de saber e de atuação do poder, os dispositivos disciplinares determinavam aqueles que eram ou não alfabetizados; delimitavam a participação na política apenas dos alfabetizados; no processo de normação, o analfabeto era definido como aquele que não conhece o alfabeto, definição consoante a uma memória discursiva de incapacidade, não discernimento, anormalidade.

O segundo questionamento do nosso Movimento Descritivo-Interpretativo Arqueogenealógico (**como o discurso diz?**), possibilita remontar a condição de existência do discurso. Com os avanços da ciência linguística, dos direitos e deveres dos cidadãos firmados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1948 e, ainda, com as leis educacionais fomentadas na Constituição da República Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a contradição no discurso acerca do analfabetismo é velada: com políticas inclusivas e afirmativas, guiadas pela ordem governamental do Brasil, um país de todos, incita-se a inclusão do sujeito analfabeto. Porém, quando incluído, possibilita discursos desfavoráveis a esta inclusão. Ainda na condição de existência do discurso, segundo o Comunicado nº 70 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, de dezembro de 2010, no Brasil, estima-se cerca de 14 milhões de analfabetos. O Brasil ocupa a 8ª posição no número absoluto de analfabetos, comparado com países como Paquistão, Moçambique, Nigéria, Angola, dentre outros. Segundo o órgão vinculado ao Governo Federal, o país também se encontra em desvantagem no contexto da América Latina. Dados da Unesco revelam que cerca de 40% dos 35,3 milhões de analfabetos existentes na América Latina e no Caribe estão no Brasil, enquanto sua população corresponde a 33% do total desta região²².

Os dois questionamentos acima expostos contemplam o plano da visibilidade do discurso, nível da descrição enunciativa, ou seja, referem-se ao que se apresenta na visibilidade do texto cujas possibilidades de sentidos não requerem do sujeito atividades

²²

Informações

disponíveis

em:

http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/comunicado/101209_comunicadoipea70.pdf. Acesso em 01 set. 2011.

complexas para a sua produção, uma vez que eles estão visivelmente postos. Restringe-se ao conhecimento empírico, construído pelas experiências individuais e coletivas do sujeito. Recorremos à normação e aos dispositivos disciplinares para estabelecer a emergência e a existência dos enunciados. Conforme exposto, o segundo questionamento **ó como ó** compreende o campo da descrição e, também, o da interpretação. Este nível se harmoniza

com o terceiro questionamento. Ambos formam o plano da invisibilidade, o nível da interpretação. Os questionamentos realizados (**Como e por que o discurso diz o que diz? Para que o discurso diz?**) pautam-se na condição de existência e de possibilidade enunciativa. Para tanto, recorremos à noção de contradição e de norma. No exercício do governo dos homens, na sociedade de normalização, as técnicas do poder da vida ligam-se a estratégias da biopolítica, as quais operam discursivamente por dispositivos de segurança. Condição que lhes possibilita garantir o estabelecimento da ordem governamental, que, no caso da materialidade discursiva em análise versa sobre a temática do analfabetismo nacional e as condições da cidadania. Como condição plena de igualdade entre os sujeitos, estima-se, no discurso, a não-contradição e a inclusão social, política, econômica de todos os sujeitos.

Podemos sintetizar o quadro metodológico **õMovimentoõ** na seguinte perspectiva:

MOVIMENTO DESCRITIVO-INTERPRETATIVO ARQUEOGENEALÓGICO						
Plano da Visibilidade Descrição			Plano da Invisibilidade Interpretação			
(O) Quê?		Como?		Por quê? Para quê?		
Contradição						
Governamentalidade						
CONDIÇÃO DE EMERGÊNCIA		CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA Norma		CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE		
Normação e Dispositivo Disciplinar				Normalização Dispositivo de Segurança		
Biopoder	Relatórios censitários	Passado	Presente	Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão ó 1948; Leis ó Constituição Brasileira de 1988; LDB 9.394 - 1996	Presente	Biopolítica
				Futuro		
						Igualdade
Contradição Declarada		Contradição Velada		Não-contradição		
Exclusão		Política Afirmativa		Inclusão		

Quadro 3 - Esquema do movimento descritivo-interpretativo arqueogenealógico

O Movimento Descritivo-Interpretativo Arqueogenalógico possibilitou realizar um gesto de interpretação da mídia impressa Revista Época, uma vez que, segundo Hernandes (2006), a mídia é uma composição discursiva que pode ser discutida e analisada.

Subsidiados teórico-metodologicamente pela proposta, o movimento inicia-se pelo plano da visibilidade. A pergunta (**O que diz e como?**) norteou o nível da descrição do objeto da prática discursiva. Temos, em primeiro plano, a imagem retratada do candidato a Deputado Federal. Tiririca traça um terno preto, uma camisa social clara e uma gravata vermelha. A feição do candidato é serena, com um leve sorriso no rosto. A composição imagética de Tiririca é complementada por uma peruca loira e um chapéu vermelho, acessórios característicos do seu personagem.



No plano de fundo, a imagem do Palácio do Congresso Nacional apresenta-se desfocada. As cores azuis e verdes são predominantes. Temos, abaixo do rosto do candidato, a seguinte verbalização em letras garrafais: *õTiririca, a cara do novo Congressoõ*. A escrita é destacada na cor branca, que contrasta no terno escuro do candidato. Em seguida, temos o enunciado verbal: *õUma pesquisa inédita explica o sucesso de candidatos despreparados ó como o comediante que, apesar do rumor de ser analfabeto, pode se tornar o deputado mais votado do paísõ*. Do lado esquerdo ao enunciado, a verbalização configura-se neste modo: *õO palhaço cantor Tiririca não sabe ler nem escrever, dizem colegasõ*.

Na parte superior da imagem, apresentam-se em menor destaque outros conteúdos a serem explorados no interior da revista. Estes anúncios configuram-se nos tons amarelos e pretos. Sob o plano de fundo amarelo, temos: *PETROBRÁS O impacto da maior oferta de ações da história no futuro do Brasil*. Ao lado, o conteúdo é exposto da seguinte maneira: *COMER, REZAR, AMAR O que o filme ensina sobre o amor e o sexo no século XXI*. Abaixo, em maior destaque, o nome da Revista Época aparece, em um plano de fundo vermelho.

No exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2009), o discurso acima apresentado insere-se em condições de produção específicas ao discurso acerca do analfabetismo no Brasil. Como já exposto, a condição de emergência do discurso deve-se ao fato de que as pesquisas censitárias no Brasil estimam números alarmantes de analfabetos, desde o primeiro censo realizado em 1872 até os dias atuais. E a estatística, ao mesmo tempo um dispositivo de segurança e um dispositivo de controle da população, possibilita a demarcação, a estipulação, a classificação de quem é e de quem não é analfabeto. O controle de quem é analfabeto é posto em uma relação de diferença, de exclusão em relação àqueles que são considerados alfabetizados, na tecnologia de poder disciplinar que dociliza e controla os corpos individuais: o biopoder. Na sociedade grafocêntrica, sujeitos com o domínio simbólico da leitura e da escrita, além do domínio de saber, detém um dispositivo de poder que inclui e exclui sujeitos.

Para fins analíticos, consideramos que o texto da reportagem compõe-se de três segmentos: o da apresentação e metodologia de uma pesquisa realizada com eleitores; a segunda parte contempla os resultados da pesquisa e estabelece relações desses dados com uma população de eleitores; a terceira parte apresenta os fatos relativos à candidatura de õpossívelõ analfabeto e reitera o papel da mídia nesse processo.

1ª parte da reportagem

O Congresso Tiririca

Uma pesquisa exclusiva ÉPOCA/Ibope ajuda a entender por que o palhaço cantor virou o símbolo das eleições para deputado e senador

Desde o início da propaganda eleitoral na TV, o palhaço Tiririca, nome artístico do humorista Francisco Oliveira Silva, de 45 anos, candidato a deputado federal em São Paulo pelo PR, repete dois slogans que viraram as marcas de sua campanha. O primeiro é "Vote em Tiririca. Pior que está não fica". O segundo é "Você sabe o que faz um deputado federal? Eu não sei, mas vote em mim que eu te conto".



O próprio sucesso eleitoral de Tiririca, um dos prováveis campeões de voto para deputado federal, sugere a nulidade do primeiro bordão. Com uma campanha rica e organizada, Tiririca é incapaz de defender ou formular minimamente qualquer proposta e debocha acintosamente do sistema eleitoral.

Quadro 4: Primeira parte da reportagem Revista Época

2ª parte da reportagem

Estima-se que, em números absolutos, Tiririca poderá ser o parlamentar mais votado do Brasil, com potencial para atingir mais de 1 milhão de sufrágios. Esse índice seria suficiente para levar em sua garupa mais quatro ou cinco deputados para Brasília, beneficiando candidatos menos votados da coligação, que inclui PT, PCdoB, PRB e PTdoB.

Enquanto o primeiro bordão de Tiririca tende a ser desmentido pelos fatos, o segundo resume com precisão um tipo de deficiência que parece generalizado entre os eleitores. Uma pesquisa inédita feita pelo Ibope sobre o grau de conhecimento a respeito das funções de deputados e senadores mostra exatamente aquilo que Tiririca não para de repetir: a maior parte das pessoas aptas a votar não sabe bem ao certo para que serve um congressista.

...

75% dos eleitores afirmam que "realizar obras para a população" é uma das funções inerentes ao cargo de deputado federal

59% dos eleitores acreditam que "promover eventos sociais e de lazer para a população" está entre as funções do deputado.

Para 61% dos eleitores, é função do deputado "ajudar seus aliados de campanha em negócios com o governo".

Para 58% dos eleitores, uma das funções de um deputado federal é "ajudar seus eleitores a conseguir emprego".

Quadro 5: Segunda parte da reportagem Revista Época

O candidato que não lê

Vários indícios sugerem que Tiririca não sabe ler nem escrever. A Constituição proíbe candidatos analfabetos

De acordo com a Constituição, os analfabetos são inelegíveis e, portanto, não podem se candidatar e receber votos. Por lei, os candidatos são obrigados a apresentar à Justiça Eleitoral um comprovante de escolaridade. Na ausência de comprovante, devem **demonstrar capacidade de ler e escrever**. Para registrar sua candidatura a deputado federal, Tiririca apresentou ao Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de São Paulo uma declaração em que ele afirma que sabe ler e escrever. Essa declaração, segundo as normas legais, deve ser escrita de próprio punho. Mas Tiririca, de fato, sabe ler e escrever? A suspeita é que não. Vários indícios permitem levantar essa desconfiança.



No dia 22, ÉPOCA fez um teste com Tiririca. Durante um almoço, pediu a ele para responder a perguntas da pesquisa Ibope sobre o Congresso. As duas primeiras questões foram lidas pela reportagem e respondidas normalmente por Tiririca. Em seguida, foi apresentado ao candidato um cartão para ele ler a terceira pergunta e as alternativas de resposta. Nesse momento, seus assessores o cercaram imediatamente. O filho de Tiririca, Éverson Silva, começou a ler a pergunta para o pai, mas a pesquisa foi interrompida pelos assessores com a alegação de que ele precisava almoçar e que a aplicação da pesquisa não fora combinada previamente. A cena pode ser vista em um vídeo no site de ÉPOCA.



Depois desse novo mal-estar, ÉPOCA tentou questioná-lo sobre sua alfabetização. Sua assessoria de imprensa não permitiu mais contatos. Ela diz que Tiririca sabe ler e escrever, mas os pedidos de um encontro com o candidato para que ele lesse um texto e encerrasse as dúvidas foram recusados. A assessoria disse que Tiririca está na reta final da campanha e ficaria "chateado por ter de provar que sabe ler".

O que acontece com um candidato sobre o qual há dúvidas sobre sua alfabetização? "Se houver dúvidas, o juiz pode submetê-lo a um teste", diz o advogado Fernando Neves, ex-ministro do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Segundo Neves, essa prova é simples e visa apenas certificar a capacidade de ler e escrever do candidato. Se o candidato não conseguir provar que é alfabetizado, a jurisprudência da Justiça Eleitoral diz que a candidatura deve ser cassada.

Quadro 6: Terceira parte da reportagem Revista Época

No nível da interpretação, no âmbito do que é enunciável, analisamos tanto o plano verbal quanto o não verbal da composição discursiva midiática. Guiados pelas inquietações que motivaram a presente pesquisa, buscamos compreender o funcionamento dos mecanismos, estratégias e dispositivos linguístico-discursivos empregados pela Revista *Época*, em sua edição 645, de setembro/2010, a fim de determinar se os mesmos possibilitaram ou não promover formas de conduta modelar para o sujeito analfabeto; e, nessa, ordem, produziram efeitos desfavoráveis a sua inclusão, criando condições de possibilidade de discriminação, preconceito e acentuando o distanciamento entre iguais e diferentes, de modo que forem esses os enunciados visuais e verbais e não outros em seu lugar.

Na capa da revista, a imagem do candidato contrapõe-se em dois extremos: a formalidade e a informalidade, tendo em vista que o uso de terno, camisa e gravata, em nossa sociedade é valorizado por créditos atribuídos à seriedade, ao compromisso e à elegância. Portanto, de elevado *status* social, econômico e da alta costura. Decorrente desse *status*, os representantes do povo brasileiro, após eleitos aos cargos políticos, sejam eles, deputados, senadores, vereadores entre outros, circulam na formalidade. Porém, a imagem de Francisco Everardo Oliveira Silva contempla uma face dual: o da formalidade e o da informalidade. O palhaço-cantor Tiririca utiliza como acessórios da personagem que representa, o chapéu e a peruca. Usa, em apresentações artísticas, esses acessórios, além de roupas com cores quentes e modelos que fogem aos padrões convencionais, por isso, seus trajés adquirem estilo excêntrico e extravagante. Vestimenta própria e comumente utilizada por palhaços.

Na capa da Revista *Época*, Francisco Everardo Oliveira Silva, então candidato, é retratado de modo que o figurino trajado contempla tanto a formalidade quanto a informalidade. A contradição instaurada deve-se aos elementos que articulam a personagem dual ó a do palhaço e a do político. Nesse jogo discursivo, seriedade e descontração; compromisso e facécia; elegância e brincadeira dão o tom do contraste e da oposição. A desarmonia do figurino, coincidentemente, separa corpo e mente. A indumentária chapéu e peruca impede a mudança de conduta, retendo a figura de Francisco à identidade de palhaço, memória e sentidos evocados pelo visual. A disciplina do olhar, instituída pelo regime da normação, da norma e da normalização, traça o percurso entre o que não é convencional, do anormal e do diferente ao convencionalmente instituído, ao normal, ao igual. Por isso, uma

transformação ainda não plena, encontra-se no fazer viver para deixar morrer. Desse modo, os mecanismos, estratégias visuais e verbais atuam para fazer a população viver com dignidade, neste caso, com a escolha do seu representado na esfera federal.

Na sintaxe visual da composição da capa, o candidato ocupa o primeiro plano da cena que compõe o retrato. À margem direita, deixa ver, em plano de fundo, o Congresso Nacional, o qual não se apresenta com nitidez. Predominantemente na cor azul, cor do céu, intocável, a imagem do Congresso encontra-se desfocada, opaca, constitui-se em miragem, entre o real e o irreal. O sonho ou um desejo a ser realizado ou concretizado, instância de incerteza, de indefinição. Na margem superior esquerda, a chamada à matéria sobre o anúncio de ações da Petrobras é anunciado em quadro de fundo amarelo. Cor utilizada para despertar a atenção ao que se enuncia. Proporcionalmente à matéria de capa, a chamada pode parecer não estabelecer relações de sentido com a matéria principal, contudo, as palavras *o impacto*, *o história* e *o futuro do Brasil* podem compor o quadro das palavras-chave da reportagem principal. À direita, também, à margem superior, a chamada para a crítica do filme *Comer, rezar e amar*, em caixa de fundo preto, cor predominante da película fílmica, também parece não estabelecer relações de sentido com a matéria principal da edição. Entretanto, o enredo do filme é marcado pelas transformações comportamentais e psicológicas sofridas pela personagem principal. Trata-se de uma narrativa autobiográfica que apresenta a busca do equilíbrio emocional e comportamental.

A manchete da capa analisada enuncia ser Tiririca a cara do novo Congresso. Disposta à margem direita e logo abaixo do rosto do candidato, a manchete estabelece relações com a história e a memória político-eleitoral da nação. A começar pelo nome artístico do candidato: Tiririca é nome de um palhaço, no entanto, não é, nessa composição verbo-visual, evocado como o profissional da diversão, da descontração, da brincadeira, portanto, aquele que tem por compromisso divertir a população com a seriedade circunscrita no domínio do lazer. Tampouco o nome Tiririca é nobre, pois, segundo os dicionários, trata-se de um erva daninha. No enunciado em questão, *o Tiririca é a cara do novo Congresso*, o que compreende cargos políticos e eleitores. No que concerne ao Congresso, sugere um perfil de político diferente desse que o corpo de eleitores da contemporaneidade elegerá como representante. No que diz respeito a tais eleitores, sugere que eles detêm o poder de mudar a condição atual, para melhor ou para pior. Nesse jogo discursivo, em que passado, presente e futuro entram em cena, as condições de possibilidade de os sentidos acenarem para a representação do Congresso

corresponder ao corpo de políticos composto por homens respeitáveis, sérios, honestos, íntegros e compromissados com a nação ou o seu oposto. Dado que o novo implica um outro diferente.

A instabilidade de sentidos é proporcionada pelo que está além da manchete, ou seja, na submanchete e na expressão facial e na indumentária utilizada na composição imagética. No âmbito dessas questões, o que se enuncia na submanchete resulta de pesquisa, portanto, do campo da ciência, por isso, dados fidedignos, confiáveis. Dados que revelam que os eleitores desconhecem as atribuições que competem a um deputado federal e explicam o sucesso de candidatos despreparados, tal qual o humorista Tiririca que também desconhece essas atribuições. Despreparo que se agrava com a condição de ser o candidato analfabeto. Embora se trate de rumor, assim, dado não comprovado, mas informalmente anunciado por colegas do artista, conforme submanchete disposta à margem inferior esquerda.

Os sentidos produzidos pelo conjunto formado de elementos verbais e visuais trazem a história e a memória dos direitos e deveres conquistados pelo analfabeto. Na ordem da lei, eleger mas ser inelegível. Mecanismos, estratégias e dispositivos de segurança empregados pela mídia. Importa destacar que se o candidato fosse visualizado sem a indumentária, mesmo com a expressão facial manifestada, os sentidos seriam outros. A indumentária é o dispositivo que controla os sentidos, quais sejam, a imaturidade do eleitor (despreparo) é responsável pelo perfil dos eleitos e *status* do Congresso. Com isso, o eleitor, alfabetizado ou não, tem o poder de eleger bons ou maus representantes. Em contrapartida, a certificação de alfabetização é dada pela escola por documentação específica. Na falta dessa documentação escolar, a certificação é assegurada por declaração do próprio candidato. As duas formas de comprovação são analisadas pela Justiça Eleitoral. No caso da matéria em pauta, a dúvida sobre a competência no domínio da leitura e da escrita é gerada pela significação do termo *õumorö*, dado obtido pelo informal, pelo que não é científico. Desse modo, o humorista pode não ser alfabetizado, portanto, na ordem lei, inelegível. A Revista sinaliza a possibilidade de um candidato analfabeto ser o mais votado no país, de acordo com as pesquisas de opinião.

O interdiscurso que sustenta o dizer, neste caso, mobiliza uma memória discursiva pejorativa do analfabetismo, adjetivando-o como incapaz, despreparado, diferente, ou seja, incapacitado para assumir um cargo político. Trata-se de uma memória histórica e discursiva de exclusão social que permeou a história da educação e da política brasileira (FERRARO, 2009).

Outra afirmação permeada pelo interdiscurso pejorativo do sujeito analfabeto encontra-se na afirmação de que o palhaço cantor não saber ler nem escrever, dizem colegas. Ideia que contempla a concepção de leitura enquanto decodificação. Ser alfabetizado é ter capacidades de decodificação, dominar as relações de fonemas e grafemas, reconhecer globalmente as palavras (ROJO, 2009, p. 76). O analfabetismo, nessa acepção, ancora-se na memória pejorativa de incapacidade, falta de intelectualidade e discernimento. A estratégia utilizada pela mídia impressa possibilita, na capa da revista, criar condições de discriminação em relação ao sujeito analfabeto, concebendo um regime de olhar fundamentado no interdiscurso de incapacidade e diferença. Esta capa cumpre, assim, o seu papel de invólucro, chama a atenção para a matéria eleita como principal, sugerindo trajetórias de sentidos que somente podem ser confirmados com a leitura integral da reportagem.

A capa de revista, então, possibilita um efeito de antecipação do regime de olhar o sujeito analfabeto. Governamentalidade sendo exercida na determinação de quem é capaz e quem não é; quem é preparado para um cargo político e quem não é; nível de normação na distinção de quem é alfabetizado, e, por isso, capaz; e quem é analfabeto, e, assim, incapaz.

A matéria completa é apresentada em sete páginas da revista. Nestas, o projeto gráfico define a quantidade de colunas em cada página, tipos e características de letras a serem utilizados na manifestação do verbal, como deve ser o posicionamento de fotos e outros elementos (HERNANDES, 2006, p. 186). A primeira página da reportagem, a imagem do candidato contempla a face dual: formalidade e informalidade, porém estabelecida por estratégias diferentes daquelas utilizadas na capa da revista. No interior da matéria, a imagem de Francisco Everardo Oliveira Silva produz efeitos de sentido de seriedade, compromisso, responsabilidade, efeitos esses pautados na feição séria do rosto e na posição dos braços cruzados. Em contrapartida, o candidato está vestido como seu personagem, com roupa, chapéu e peruca. Tal traje destoa daquele geralmente utilizado por políticos, como o terno e a gravata. Esta contraposição possibilita efeitos contraditórios: ora o sujeito está sério e com roupas de palhaço; ora está vestido com roupas formais, porém com indumentárias de palhaço. Estes efeitos de sentido formulam enunciados diferentes no mesmo jogo discursivo, constituindo uma identidade plural: a do palhaço e a do político. São incompatibilidades enunciativas que criam estratégias, mecanismos e dispositivos de subjetivação do sujeito.

Outros efeitos de sentido são possíveis na adjetivação do nome do personagem. Tiririca, na manifestação "O Congresso Tiririca", passa de substantivo, nome do personagem, para adjetivo. Podemos nos perguntar: Que Congresso é esse? Congruente com o plano verbal da capa da revista que afirma "Tiririca, a cara do novo Congresso", o enunciado no interior da matéria parece não evocar o seu nome como profissional da diversão, que tem como competência do seu trabalho a brincadeira, a inocência. Por ter deslocado de substantivo para adjetivo, o Congresso Tiririca sugere um perfil de congresso "descomprometido" com a política nacional, efeitos de sentido possíveis são de um congresso daninho, incapaz, com integrantes despreparados e analfabetos. Memória discursiva de pejorativa do sujeito analfabeto e da política nacional.

O que vai garantir estes sentidos, tanto do enunciado da capa como do enunciado no primeiro segmento da revista, não é a materialidade em si, a revista ou a posição que tais enunciados ocupam na matéria. O que vai assegurar os sentidos, a identidade do enunciado, é o seu campo de estabilização.

Os esquemas de utilização, as regras de emprego, as constelações em que podem desempenhar um papel, suas virtualidades estratégicas constituem para os enunciados *um campo de estabilização* que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade; mas esse mesmo campo pode, também, sob as identidades semânticas, gramaticais ou formais, as mais manifestas, definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado (FOUCAULT, 2009, p.117).

O campo de estabilização é, então, um conjunto de condições que permitem a repetição e os limites desta repetição. É o conjunto de relações na afirmação de que "Tiririca é a cara do Congresso Nacional", a utilização desta afirmação, o campo de experiência, de verificações possíveis, de problemas a serem resolvidos por esta afirmação. O slogan que virou marca da campanha de Tiririca "Pior que do está não fica" é repetido na materialidade. Porém, não é o mesmo enunciado em regimes de instituições diferentes, momento outro que difere da constante crise do Congresso Nacional, período em que a população brasileira diz ser desacreditada com a política do país. Descrédito constituído por uma memória política de fracassos, metas governamentais conjecturadas e não cumpridas (como, no caso, o aumento do número de pessoas alfabetizadas no país) e escândalos que envolvem desvio de verbas, corrupção, violação de leis, leis controversas, violações presentes na esfera da administração

pública, fatos que comprometem o poder político do país e colocam em xeque sua credibilidade.

Na materialidade em questão, a memória política atrela-se à memória do analfabetismo no país, além dos sentidos assegurados pela palavra palhaço, sentidos que evocam o descompromisso e a zombaria com o sistema político nacional. O interdiscurso do analfabetismo no Brasil produz sentidos na argumentação da capacidade do candidato: *“Tiririca é incapaz de defender ou formular minimamente qualquer proposta e debocha acintosamente do sistema eleitoral; o candidato que não lê; vários indícios afirmam que Tiririca não sabe ler nem escrever; Botelho diz que escreveu o livro sozinho; Aos fãs ele assina um rabisco circular ininteligível e desenha o que seriam as letras do seu nome; Tiririca tem, no mínimo, enorme dificuldade de leitura; ele ficou visivelmente assustado; o filho de Tiririca, Emerson Silva, começou a ler para o pai; A assessoria disse que Tiririca está na reta final e que ficaria chateado por ter de provar que sabe ler; Segundo Neves, a prova é simples e vai apenas certificar a capacidade de ler e escrever; dentre outros enunciados. Concepção de linguagem enquanto decodificação, que assegura os sentidos de capacidade das pessoas que sabem ler e escrever e a incapacidade daqueles que não sabem.*

Pautados em uma pesquisa que visibiliza dados e estatísticas de que a maioria da população brasileira não sabe das atribuições de um deputado, a discursivização midiática cria condições de possibilidade de exclusão social. Candidatos despreparados e ignorantes são, nesta pesquisa, aqueles que votam em Tiririca. Condições estas possíveis pelo modo como a identidade do sujeito analfabeto é concebida. Regime de olhar que vê o sujeito analfabeto como mentalmente incapaz: memória que remonta uma história pejorativa de exclusão social, política, econômica e cultural deste sujeito.

A mídia, composição discursiva (HERNANDES, 2006), utiliza estratégias e mecanismos discursivos que possibilitam por em jogo dispositivos disciplinares e de segurança, os quais instituem a contradição. O discurso verbo-visual, as argumentações, o projeto gráfico da mídia impressa congregam a relação saber-poder. Esta relação, na intervenção do poder, ora age como tecnologia de poder disciplinar ora como tecnologia de regulação da população.

Assim, na relação saber-poder, a contradição é a lei fundadora de discursos na qual atuam as tecnologias de poder disciplinar e tecnologias de regulação da população. O sujeito analfabeto, tido como incapaz e excluído da sociedade e da política, é fruto de dispositivos

disciplinares que, no tempo e espaço passado, marginalizavam este sujeito em uma contradição total e declarada. As leis, no período, não eram expressas no campo legislativo. Não havia a declaração da educação como direito de todos e constituição de políticas inclusivas. Nesse sentido, a atuação da normação distinguia, com distância, os analfabetos e os alfabetizados. Como exposto nos capítulos anteriores, foi com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na história educacional, firmada nos princípios revolucionários franceses, que a educação emerge como direito e dever do Estado. No Brasil, com a intensa industrialização e a necessidade de sujeitos habilitados para o trabalho em máquinas, na sociedade grafocêntrica, políticas afirmativas iniciaram campanhas de alfabetização e inclusão social.

Anterior a este período histórico-social, os campos científico, político/social e legislativo constituem uma memória discursiva pejorativa do sujeito analfabeto, em regimes de (in)visibilidade de incapacidade deste sujeito. A contradição é declarada, regida por dispositivos disciplinares que repartem, classificam em um processo de adestramento e controle progressivo do sujeito analfabeto.

Já no tempo presente, e por meio da intervenção da norma, as práticas discursivas sobre a identidade do sujeito analfabeto configuram um saber sobre sujeito, no jogo de significações e ressignificações entre alfabetização e analfabeto, capacidade e incapacidade, no âmbito de uma população que deve ser incluída para que seus direitos e deveres sejam efetivados e a igualdade entre os sujeitos estabelecida.

Para compreender o modo como a mídia discursiviza o sujeito analfabeto, nos capítulos 1 e 2 deste trabalho expusemos exemplos de práticas discursivas midiáticas que tematizam o analfabetismo no país e a inclusão social do sujeito analfabeto. A capa da Revista Veja de 1971, por exemplo, utiliza dispositivos disciplinares (as mãos sobrepostas no ato da escrita, a mão branca guiando a mão negra, a imagem do caderno, utilizado na instituição escolar) e dispositivos de segurança (os primeiros dois milhões de alfabetizados pelo Mobral, a salvação da ignorância da população pelo programa do governo ditatorial), para discursivizar o sujeito analfabeto e criar efeitos normalizadores desta população.

A propaganda PDE utiliza estratégias, mecanismos e dispositivos disciplinares e de segurança para normalizar o sujeito analfabeto, ao posicionar este sujeito na sala de aula e praticando o ato da leitura e da escrita (efeitos de sentido produzidos pela grafia do texto lido por Alexandre de Sena, sujeito o objeto do governo). Esta estratégia de visibilizar a

representação do sujeito analfabeto praticando a leitura e a escrita atua como um mecanismo de biopoder, que faz com que o sujeito viva bem e cada vez melhor, por meio de mecanismos disciplinares e dispositivos de segurança. Força biopolítica que administra a vida dos homens e salva da ignorância.

A mídia cinematográfica estabelece uma relação entre a história e a memória dos sujeitos analfabetos na sociedade grafocêntrica. A tecnologia de poder disciplinar atua como força disciplinar individual, instância de saber e poder, que concebe o sujeito analfabeto como excluído dos seus direitos mínimos de cidadão, direitos firmados nos parâmetros revolucionários franceses. A tecnologia de regulação da população analfabeta produz efeitos de verdade de que, em nossa sociedade, o sujeito analfabeto não tem vez e nem voz para reclamar seus direitos e ser cidadão.

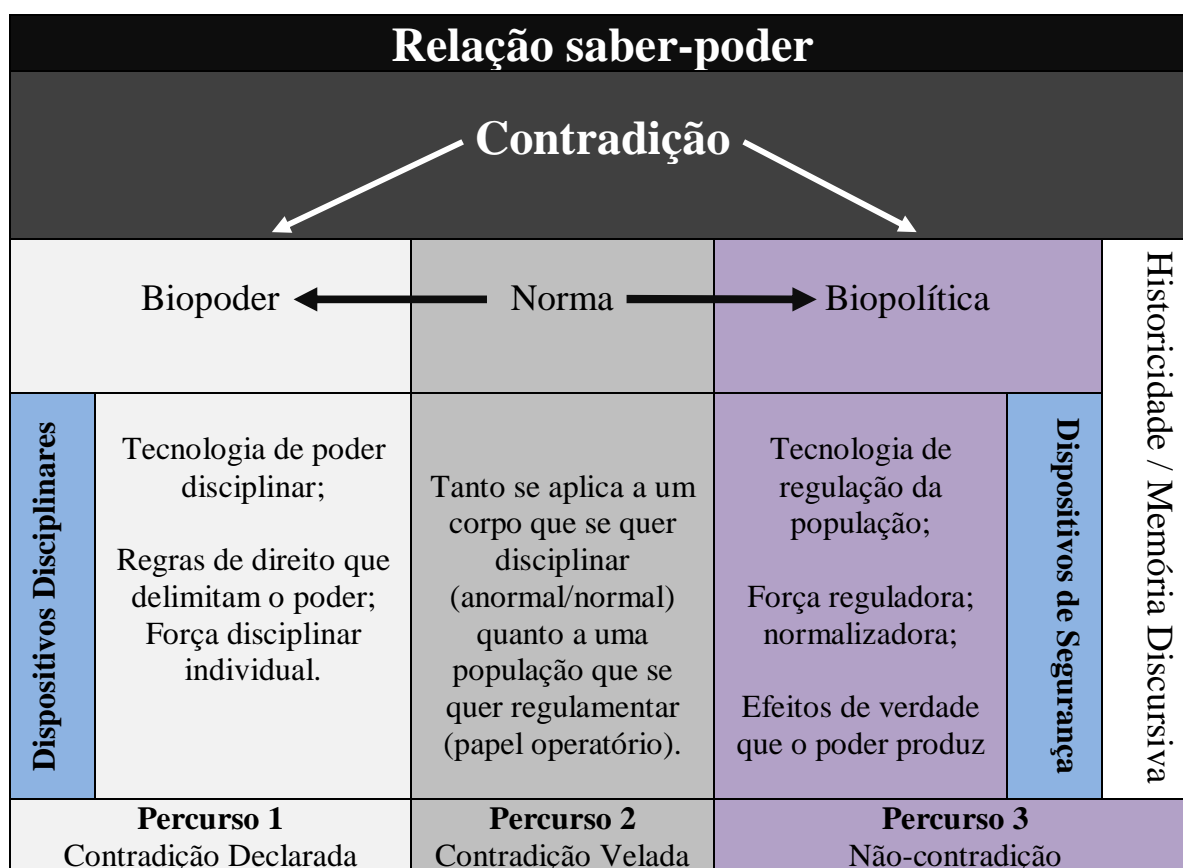
A mídia televisiva, na reportagem veiculada pelo Jornal Nacional, utiliza mecanismos e estratégias de controle e de segurança (como as entrevistas dos analfabetos no ambiente escolar; a filmagem de Dona Eufrásia lendo a receita; os argumentos utilizados pelos recém-alfabetizados ao afirmarem que, após alfabetizados, mudaram de vida etc.), nas quais são constituídas por uma memória de que a educação é a solução dos problemas nacionais. A educação é um dispositivo de segurança da população, que faz com que, no poder não apenas repressivo, mas produtivo, ela viva mais e bem.

Todas estas materialidades expostas nos capítulos anteriores possibilitam-nos compreender a atualidade do saber e a intervenção do poder nas práticas identitárias do sujeito analfabeto. A mídia impressa Revista Época, foco de nossa análise, insere-se no momento histórico-social de inclusão de sujeitos. A sintaxe discursiva apresentada, ou seja, a imagem do candidato, os trajes, os argumentos utilizados pela mídia para dar o efeito de veracidade dos fatos (a pesquisa realizada pelo IBOPE/Época; a pesquisa de opinião; a voz do juiz ao afirmar que, se o candidato for analfabeto, sua candidatura pode ser cessada; o teste realizado pela revista para certificar a alfabetização do candidato etc.) produz efeitos contraditórios à ordem governamental do Brasil, um país de todos, afastando ainda mais a distância entre aqueles considerados normais e os considerados anormais. É por ser uma contradição velada que estes sentidos são possíveis.

Os dispositivos de segurança, empregados em campanhas inclusivas regulam a estimativa desta população; mensuram, por meio de mecanismos censitários, a quantidade de analfabetos por idade, classe, gênero e região; aplicam testes, lançam probabilidades de

aumento de alfabetizados; vêm na educação a condição necessária para o equilíbrio social. Almejam a igualdade para todos e por todos, e desta forma, a salvação da população. Produzem efeitos de verdade que sinalizam, apontam quem é e quem não é analfabeto, para trazer ao nível da normalidade, da alfabetização, aqueles considerados analfabetos. Esta possibilidade de igualdade plena institui-se no tempo e espaço futuro e a não-contradição é sua condição de existência.

O quadro abaixo sintetiza a relação saber-poder, tanto na intervenção do poder disciplinar quanto na intervenção do poder regulamentador. A norma, no entremeio destas duas forças, conduz a aplicação do poder que, no jogo discursivo, ao mesmo tempo inclui e exclui sujeitos.



Quadro 7 - Síntese da relação saber-poder.

O enunciado acima apresentado, na materialidade da revista *Época*, criou um espaço de contradição discursiva. É devido a esta contradição delimitada por forças e, por isso, por regimes de olhar que ora vê o analfabeto como capaz e incluído ora como incapaz e excluído que a polêmica em torno da candidatura e posse no cargo de deputado federal foi possível. Na existência de uma política que se exerce para incluir sujeitos, a mídia cria condições de exclusão por meio de dispositivos disciplinares e regulamentares. Isso porque, na sociedade de normalização, a contradição é inerente. A partir do momento em que o governo preocupasse com a população, com a gestão da vida da população, as relações de força atuam na disciplina e na regulação desta população. As práticas discursivas existem devido, e por meio da contradição.

Fundamentada em quatro regras de funcionamento (FOUCAULT, 2009), a contradição nas práticas discursivas analisadas podem ser sintetizadas no quadro abaixo:

PRÁTICA DISCURSIVA			
FUNÇÃO ENUNCIATIVA			
REGRAS DE FUNCIONAMENTO			
Regra 1	Regra 2	Regra 3	Regra 4
Irregularidade no uso das palavras: analfabeto, analfabetismo;	Proposições incompatíveis: no campo legislativo, a mesma Constituição que declara direitos iguais a todos os cidadãos, exclui os analfabetos de elegibilidade.	Jogo de significações que não se ajustam: os regimes de olhar, os modos de ver e conceber o sujeito analfabeto na/pela mídia possibilitam efeitos de hipocrisia, uma vez que a mesma mídia veicula e participa de campanhas inclusivas cria condições de possibilidade de exclusão social.	Conceitos que juntos não podem ser sistematizados: resultante do jogo de contradição.

Quadro 8: Tabela síntese das regras da contradição

A mídia impressa põe em jogo dispositivos disciplinares e regulamentadores, os quais instituem a contradição. A Revista *Época*, ao utilizar mecanismos e estratégias linguísticas e discursivas, possibilita a construção de sentido que atribui ao sujeito analfabeto a identidade de despreparado; de incapaz intelectualmente; de ignorância; efeitos de sentido de dubiedade da capacidade de leitura e escrita.

A mídia impressa analisada apóia-se nos argumentos do campo legislativo, a norma, para fundamentar sua posição. Porém, ao visualizar imagens de aprovação do candidato pela população, os enunciados visuais possibilitam efeitos de sentido de inclusão social, pela normalização. A mídia estabelece a contradição e, desta forma, firma-se nos quatro nortes para a sua fundamentação:

1. Usa de forma irregular as palavras analfabeto, analfabetismo, alfabetização e letramento;
2. Utiliza conceitos incompatíveis de alfabetização, ora firmados pelo campo legislativo ora tendendo ao campo científico. Os sentidos no campo legislativo ancoram na concepção de leitura e escrita enquanto decodificação e (re)atualizam uma memória pejorativa do sujeito analfabeto (memória discursiva que remonta o campo político, histórico e social de exclusão do sujeito);
3. Conceitua o sujeito analfabeto ora como aquele que não sabe ler e escrever ora como aquele que não tem capacidade de leitura e escrita, tendência para o conceito de alfabetização funcional.
4. Contradição instaurada, os efeitos de sentido promovem o sujeito analfabeto como excluído de capacidade mental, capacidade de exercício político e, por isso, desfavorável é a sua inclusão.

No exercício da função enunciativa, podemos analisar os três percursos lançados por esta contradição: o percurso 1, em que a posição-sujeito do discurso e o referencial deste discurso por sujeitos legalmente habilitados que, no exercício de suas funções, esclarecem, orientam e defendem o direito de quem o consultou e age em juízo ou fora dele. O campo associado que fundamenta esta posição é o campo jurídico, no uso das materialidades como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Firma-se, na materialidade midiática, a impossibilidade de candidatura e, conseqüentemente, posse em cargos políticos na Constituição Brasileira,

cabendo ao juiz e ao advogado do candidato afirmar, pautados na lei, se ele pode ou não continuar a carreira política. Este efeito de sentido é possível na seguinte afirmação: A Constituição proíbe candidatos analfabetos e por toda a argumentação decorrente desta afirmação.

Já o percurso 2, percurso em que a contradição é velada, observamos na prática discursiva midiática a posição-sujeito do discurso e o referente assumido pelo sujeito-comum, representação da população em geral e pela instituição governamental. Por estar inscrito na ordem governamental de inclusão social, o campo associado remonta o campo político/social e a materialidade é a revista impressa com publicação periódica. O discurso imagético possibilita o exercício desta função enunciativa, em que a popularidade possibilita efeitos de sentido de aprovação do candidato pelo povo.

Por último o percurso 3, percurso no qual estima-se a não-contradição, a posição-sujeito é assumida por sujeitos intermediários nas relações entre empresas e instituições e o público e, ainda, por pessoas legalmente habilitadas que esclarecem, orientam e defendem os direitos de quem consulta e age em juízo ou fora dele. O campo associado move-se no campo científico e o exame de avaliação é a materialidade do discurso. Tal constatação é possível na composição midiática por utilizar, no plano linguístico, a voz da assessoria de Tiririca. Esta afirma que o candidato sabe ler e escrever e que, para não causar constrangimento, ele não poderá passar por testes montados pela mídia. Ainda, a explicação dada pelo advogado de que o candidato, caso haja dúvidas, deverá passar por testes aplicados pelo juiz, possibilita efeitos de sentido movidos no campo da ciência linguística, os testes para a certificação se o sujeito é ou não analfabeto.

Desta forma, as nossas análises apontam o três regimes de visibilidade e modos de subjetivação do sujeito analfabeto. Regime de olhar possibilitado pelo percurso 1 é de total exclusão deste sujeito. Visto como incapaz, é impossibilitado de assumir cargos políticos. Já o regime de olhar resultante do percurso 2, possibilita efeitos de sentido de uma inclusão parcial. Sabe-se das dificuldades e limitações de leitura e escrita do candidato, porém o candidato é aceito pela população²³ e pela Instituição Governamental.

²³ No ápice das pesquisas censitárias em que o candidato aparecia com número elevado de aprovação no estado de São Paulo, a mesma população quando questionada o porquê de seu voto justificava-o, muitas vezes, como voto de protesto. Alegavam que como a política brasileira e os candidatos há anos cometiam crimes contra a população, resultado de escândalos e processos judiciais longos, o voto seria uma manifestação contra a falta de candidatos preparados e honestos. Outros afirmavam que o Congresso Brasileiro era similar a um palco de circo, por isso um palhaço como seu representante.

O terceiro regime de olhar, resultante do percurso 3, vê e concebe o sujeito analfabeto como pleno de capacidade de participação política e social, condição de possibilidade da igualdade. Conceitos como alfabetizado funcional e letrado pairam sobre estes efeitos de sentido. Aqui, dispositivos de segurança agem na formulação do discurso: estatísticas, metas, pesquisas científicas, dentre outros.

Sistematizamos o exercício da função enunciativa, abaixo representado:

Função Enunciativa			
PERCURSO	SUJEITO REFERENCIAL	CAMPO ASSOCIADO	MATERIALIDADE
1	<p>Pessoa legalmente habilitada que esclarece, orienta e defende os direitos de quem o consulta e age em juízo ou fora dele;</p> <p>Membro-autoridade do poder judicial que sentencia, julga e administra a justiça;</p>	<p>Campo Jurídico</p>	<p>Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão ó 1948; Leis ó Constituição Brasileira de 1988; LDB 9.394 ó 1996</p>
2	<p>Sujeito-comum: população em geral;</p> <p>Instituição Governamental.</p>	<p>Campo Político/Social</p>	<p>Revista impressa com publicação periódica semanal que tem como objetivo noticiar temas de ciência e tecnologia, política, educação, esporte, saúde e bem-estar, negócios e sociedade, no âmbito do Brasil e do Mundo.</p>
3	<p>Pessoa legalmente habilitada que esclarece, orienta e defende os direitos de quem o consulta e age em juízo ou fora dele;</p> <p>Pessoas intermediárias nas relações entre empresas e instituições e o público.</p>	<p>Campo Científico</p>	<p>Exames de Avaliação.</p>

Quadro 9: Tabela função enunciativa

A(s) identidade(s) do sujeito analfabeto nas práticas discursivas midiáticas são fragmentadas, cindidas, resultado de um processo histórico de exclusão e dos avanços dos direitos do homem e do cidadão. Esta compreensão institui aos sujeitos enquadrados pela dominação, identidades plurais que ora retomam uma memória pejorativa do sujeito analfabeto, como sendo incapaz, incompetente, ignorante ora instituem uma memória de competência, capacidade e inclusão na sociedade.

As práticas discursivas midiáticas, mesmo na condição de existência de políticas exercidas para incluir sujeitos, criam condições de possibilidade de exclusão social. O funcionamento destas práticas discursivas é decorrente da sociedade contemporânea, em que pilares que sustentam a regulação e a emancipação social são frágeis, se confundem no capitalismo desorganizado. O pêndulo da modernidade (FÉHER, 1994) oscila no mundo moderno, esvazia-se na insuficiência da justiça e do limite do Estado.

A prática discursiva midiática possibilita, desta forma, efeitos contraditórios e de hipocrisia, fundamentada na norma que distingue a capacidade do analfabeto em relação ao alfabetizado, mas também deseja colocar esta capacidade no nível da normalidade, ou seja, alfabetizar o sujeito analfabeto para viver bem e melhor no grafocentrismo característico da nossa sociedade.

3.3 Mídias impressa, televisiva e cinematográfica: por um efeito de fim

Inquietados por nossa indagação em saber se os mecanismos, estratégias e dispositivos linguísticos-discursivos empregados pela mídia, os quais promovem formas de conduta modelar do sujeito analfabeto e exercem efeitos desfavoráveis à sua inclusão. O que acaba por criar condições de possibilidade de discriminação, preconceito e acentuando o distanciamento entre iguais e diferentes, o objetivo geral deste trabalho orientou-se em demonstrar como a revista *Época*, 2010, pelo exercício do biopoder, (des)constrói a identidade do sujeito analfabeto brasileiro.

Para obter respostas para nossa inquietação, dispensamos gestos de leitura em mídias diversas, sendo:

- o primeiro gesto de leitura na mídia impressa Revista *Veja*, veiculada em 1971. Analisamos o plano da visibilidade e o plano da invisibilidade que os saberes

legitimados e constituintes dos discursos possibilitam efeitos de sentido da educação ser um dispositivo de inclusão social de sujeitos. Assim, no plano imagético, uma mão negra é ajudada por uma mão branca no movimento da escrita. Um enunciado de resistência (racismo, exclusão social, idoso, incompetência linguística) é apagado na junção das duas mãos, o que possibilita um efeito de sentido de interação e inclusão social deste sujeito.

- o segundo gesto de leitura pautado na Propaganda PDE, veiculada em 2009, possibilita a inclusão social do sujeito analfabeto por meio do programa do governo, Brasil Alfabetizado, e, também, pela população e professores da rede pública. Efeitos de sentido de transferência da responsabilidade do Governo no processo de alfabetização para a população são possíveis, uma vez que o sujeito analfabeto que lê o discurso governamental (sujeito e objeto de governo) convoca a participação de todos na alfabetização de adultos.
- a terceira materialidade analisada, a mídia cinematográfica Narradores de Javé, utilizou mecanismos, estratégias e dispositivos discursivos que possibilitaram efeitos de sentido do analfabetismo ser fruto da exclusão social, política e cultural de sujeitos. O domínio do código verbal escrito é, assim, tanto um dispositivo de inclusão social quanto um dispositivo de exclusão social de sujeitos.
- a quarta materialidade, a reportagem veiculada pelo Jornal Nacional, no ano de 2009, conjura no plano da visibilidade e da invisibilidade a representação identitária do sujeito analfabeto, na articulação entre a memória social, histórica, cultural e educacional e no modo como foram utilizados as regularidades das estratégias, mecanismos e dispositivos empregados pela mídia. Esta representação identitária o concebe como um sujeito negro, morador da região nordestina, anos excluído do sistema escolar, pobre e que não sabe socialmente ler e escrever, condição de possibilidade da exclusão social.
- a quinta materialidade analisada, a reportagem da Revista Época, veiculada no ano de 2010, condiciona efeitos de sentido de exclusão social, uma vez que as estratégias, os mecanismos e os dispositivos empregados pela mídia

possibilitam efeitos de incapacidade, anormalidade e diferença agregados na identidade deste sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com temática *analfabetismo no Brasil*, esta pesquisa objetivou demonstrar como a revista *Época*, 2010, pelo exercício do biopoder, (des)construiu a identidade do sujeito analfabeto brasileiro. Sob essa perspectiva, buscamos compreender a prática discursiva midiática em circulação na contemporaneidade, recorrendo, para tanto, a um arquivo composto de produções das mídias impressa, cinematográfica e televisiva, a saber: *Revista Veja* (1971); produção fílmica *Narradores de Javé* (2003) propaganda Governamental televisiva *PDE* (2009) e jornal audiovisual *Jornal Nacional* (2009).

O ponto de partida dos estudos e das reflexões que mobilizaram a presente pesquisa deveu-se as inquietações por compreender se os mecanismos, estratégias e dispositivos linguístico-discursivos, empregados pela mídia poderiam promover formas de conduta modelar para o sujeito analfabeto. E, nessa ordem, se exerceriam efeitos desfavoráveis à sua inclusão, criando condições de possibilidade de discriminação, preconceito e acentuando o distanciamento entre iguais e diferentes.

O trajeto percorrido, entre os campos de saber basilares em cujo jogo discursivo se inserem, considerando as condições de emergência, de existência e de possibilidade dos discursos que versam sobre a temática eleita, pudemos constatar que

- (a) o campo legislativo, firmado na Constituição Brasileira pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, é contraditório na promulgação da lei de inelegibilidade de candidatos analfabetos, pela forma de tratamento concedido por uma mesma Constituição que permite eleger mas não ser eleito.
- (b) o campo social, historicamente marcado por avanços nos direitos do cidadão, dentre eles o direito à educação, seja na fase inicial seja na educação de jovens e adultos, é um espaço de conflito ao retomar, no discurso, uma memória pejorativa do sujeito analfabeto, consolidada sob os princípios de que o analfabeto é sinônimo de incapacidade intelectual, cognitiva e, com isso, incapaz não só de ler e escrever, mas de discernir, julgar e interagir socialmente, tolhido de exercer os seus direitos de cidadão.
- (c) o campo político, guiado no irromper do discurso pela ordem governamental do Brasil, um país de todos e por políticas públicas de inclusão social (ou

afirmativas), recorre a dispositivos disciplinares e de segurança que propagam a inclusão, porém promovem a desigualdade.

Fundamentamo-nos teórica e analiticamente na Análise do Discurso de linha francesa, especificamente nos pressupostos teóricos de Michel Foucault (1999; 2007; 2007b; 2008; 2009), cujos conceitos-chave de norma/normaçoão/normalização, biopoder, biopolítica, disciplina, saber, poder, verdade, contradição, arquivo, enunciado e função enunciativa guiaram nosso estudo. Estabelecemos relações entre o discurso e sua condição de emergência, de existência e de possibilidade, condições estas que permitiram compreender por que determinados efeitos de sentidos foram possíveis e não outros em seu lugar. Pautamo-nos também nos teóricos dos Estudos Culturais (CORRÊA, 2006; DEMO, 2002; HALL, 2000; SILVA, 2000; 2001), dos estudos da mídia (DAVALLON, 2007; AUMONT, 1993; FISCHER, 2001; HERNANDES, 2006; SILVERSTONE, 2002; TASSO, 2006; 2008) e dos estudos linguísticos (CORACINI, 2003, 2005; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; SOARES, 2004, 2001; STREET, 1984; TERZI, 1992).

Fundamentado teórico-metodologicamente, este trabalho se justifica na análise das materialidades midiáticas, uma vez que não podemos escapar das mídias que se fazem presente em nossa vida cotidiana. Compreender as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade moderna é também compreender o desenvolvimento da mídia, bem como o funcionamento da linguagem e do discurso por ela veiculados. Destacamos ainda que os estudos foucaultianos e as categorias nocionais erigidos por Foucault fundamentaram-nos na compreensão da situação atual da nossa sociedade.

O objetivo geral da presente pesquisa possibilitou compreender, na relação saber-poder, a atualidade do saber e a intervenção do poder nas práticas discursivas midiáticas que constituem a identidade do sujeito analfabeto. Constatamos que tais práticas irrompem na contradição no modo de ver e conceber o sujeito analfabeto na contemporaneidade. Essa contradição concentra-se, principalmente, no campo legislativo, no campo científico e no campo político/social.

Nesses campos de discursos, a contradição instaura-se na prática discursiva midiática Revista Época, edição 645 e produz condições de desigualdade, exclusão e discriminação em relação ao sujeito analfabeto brasileiro. As estratégias, os mecanismos e os dispositivos empregados por ela produzem sentidos de hipocrisia, uma vez que a mesma mídia que veicula

políticas públicas de inclusão social cria condições de possibilidade de exclusão e distanciamento dos sujeitos alfabetizados e analfabetos. A identidade do sujeito analfabeto é construída pela mídia como sujeito dotado de capacidades e, por isso, deve ser incluído na sociedade, ao mesmo tempo há uma desconstrução desta identidade concebida, principalmente, pelos efeitos de sentido de incapacidade e, por isso, exclusão do campo político e social.

A prática teórico-analítica desenvolvida pelo Movimento Descritivo-Interpretativo Arqueogenealógico fez aparecer o enunciado como um objeto de produção, manipulação, utilização, transformação, construção e desconstrução da identidade do sujeito analfabeto. Mais que um produto definitivo e perdido no espaço e tempo passado, o enunciado circula, serve, se esquivava (FOUCAULT, 2009, 119) e constitui a identidade do analfabeto na rivalidade com as práticas discursivas antes em circulação, desconstruindo a identidade de capacidade e inclusão, salvo da ignorância, estratégia biopolítica, e construindo uma identidade de incapacidade intelectual, cognitiva, e, assim, impedido de interagir social e politicamente, tal como a concepção de linguagem e de língua que precede os avanços nos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AUMONT, J. **A Imagem**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papyrus, 1993, cap. 2.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- BASILE, Marcelo. O laboratório da Nação: a era regencial (1831-1840). In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs). **O Brasil Imperial**. V.2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BUSQUETS, Manuel Cainzons; FERNÁNDEZ, Teresa; LEAL, Aurora; MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Os temas transversais**: base de uma educação integral. Madri: Santillana S.A, 1993.
- CHARTIER, Roger. **Origens culturais da Revolução Francesa**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Sérgio (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Unifeob, 2005.
- CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. 4. ed. Ijuí: INIJUÍ, 2006. (Coleção Direito, Política e Cidadania, 3).
- DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte ou memória. In: ACHARD, Pierre [et al.] Tradução de José Horta Nunes. **Papel da memória**. Campinas-SP: Pontes, 2007, p. 23-37.
- DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. 2ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 61)
- EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1962.
- FÉHER, Ferenc; HELLER, Ágnes. O pêndulo da modernidade. In: **Revista de Sociologia**. Tempos Social. São Paulo: USP, v.6 n.1-2 p.47-82, 1994.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira ET. Al. (org). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. Do direito de morrer e poder sobre a vida. In: _____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão.. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de Françoise Ewald e Alessandro Fontana. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GOMES, Paulo de Tarso. Sociedade, justiça e solidariedade. In: **Revista Quadrimestral do Instituto de Filosofia. Reflexão: ciência, a ontologia e a ética**. Campinas: PUC, n.78, p.119-124, set/dez/2000.

GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (orgs). **O Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HERNANDES, Nilton. O jornal impresso. In: HERNANDES, Nilton. **A mídia e seus truques**: o que o jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção di público. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

LIMA, Ivana Stolze. **A língua nacional no império do Brasil**. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (org.). O Brasil Imperial, volume II: 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p.467-497.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; BRUSQUETS, Manuel Cainzons; FERNÁNDEZ, Teresa; LEAL, Aurora. **Os temas transversais: base de uma educação integral**. Madri: Santillana, 1993.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. In: PROJETO HISTÓRIA: **Revista do Programa de estudos pós-graduados em História e do departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Relação escola ó sociedade: õnovas respostas para um velho problemaõ. In.: Serbino, Raquel Volpato... et AL. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre o público e privado. In: Azevedo, Mário Luiz Neves de. (org). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira eT al. (org). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.] Tradução de José Horta Nunes. **Papel da memória**. Campinas-SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O social e o político na transcrição pós-moderna. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução Milton Camargo Mota. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Nilson Araújo de. **Revolução Brasileira: de Tiradentes a Tancredo**. Rio de Janeiro: Global, 1989.

STREET, Brian V. Literacy in Theory. In: STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 19-95.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. Mídia televisiva e políticas públicas de inclusão na pós-modernidade: igualdade, solidariedade e cidadania. In.: NAVARRO, Pedro (org). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 129-152.

_____. Matizes de sentido na representação verbo-visual: (dês)encontros da arte com a memória. In.: _____. **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória**. São Carlos: Claraluz, 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. A orientação de letramento na comunidade: ampliando a base de evidência. In: TERZI, Sylvia Bueno. **Ruptura e Retomada na Comunicação: O processo de Construção da Leitura por Crianças da Periferia**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1992, p. 43-59.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIERA-SILVA, Mariza. A alfabetização, Escrita e Colonização. In: ORLANDI, Eni (org.) **História das ideias linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

ANEXOS

ANEXO A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

TÍTULO I DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana (*sic*);
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (...)

TÍTULO II DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
- IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
- V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;
- VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

(...)

- VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;
- IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
- X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;
- XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

(...)

- XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;
- XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;

(...)

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei:

(...)

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

(...)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...)

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

(...)

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO

Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Acrescentado pela [Emenda Constitucional n. 11/96](#))

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Acrescentado pela [Emenda Constitucional n. 11/96](#))

Art. 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; (Alterado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Alterado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Alterado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Alterado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Acrescentado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Acrescentado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público tenha como fonte adicional de financiamento a

contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. (Alterado pela [Emenda Constitucional n. 14/96](#))

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

(...)

CAPÍTULO IV DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia

adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

(...)

CAPÍTULO VI DO MEIO AMBIENTE

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade deste direito, incumbe ao Poder Público:

(...)

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

(...)

CAPÍTULO VII DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO

(...)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(...)

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

(...)

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

(...)

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS GERAIS

(...)

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

§ 2º O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal.

(...)

Brasília, 5 de outubro de 1988.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm

ANEXO B CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 DOS DIREITOS POLÍTICOS



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI COMPLEMENTAR Nº 64, DE 18 DE MAIO DE 1990

Estabelece, de acordo com o art. 14, § 9º da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação, e determina outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º São inelegíveis:

I - para qualquer cargo:

a) os inalistáveis e os analfabetos;

b) os membros do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas, da Câmara Legislativa e das Câmaras Municipais, que hajam perdido os respectivos mandatos por infringência do disposto nos incisos I e II do art. 55 da Constituição Federal, dos dispositivos equivalentes sobre perda de mandato das Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos Municípios e do Distrito Federal, para as eleições que se realizarem durante o período remanescente do mandato para o qual foram eleitos e nos oito anos subseqüentes ao término da legislatura; (Redação dada pela LCP 81, de 13/04/94)

c) o Governador e o Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal e o Prefeito e o Vice-Prefeito que perderem seus cargos eletivos por infringência a dispositivo da Constituição Estadual, da Lei Orgânica do Distrito Federal ou da Lei Orgânica do Município, para as eleições que se realizarem durante o período remanescente e nos 8 (oito) anos subsequentes ao término do mandato para o qual tenham sido eleitos; (Redação dada pela Lei Complementar nº 135, de 2010)

d) os que tenham contra sua pessoa representação julgada procedente pela Justiça Eleitoral, em decisão transitada em julgado ou proferida por órgão colegiado, em processo de apuração de abuso do poder econômico ou político, para a eleição na qual concorrem ou tenham sido diplomados, bem como para as que se realizarem nos 8 (oito) anos seguintes; (Redação dada pela Lei Complementar nº 135, de 2010)

(...)

Brasília, 18 de maio de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

FERNANDO COLLOR

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp64.htm

**ANEXO C CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394 DE 1996**



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - universalização do ensino médio gratuito; ([Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009](#))

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X . vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. ([Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008](#)).

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. ([Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005](#))

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

ANEXO D DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO

Declaração Universal dos Direitos Humanos

*tradução oficial, UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;

Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que uma concepção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

(...)

Artigo 26°

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

<http://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>