

A alfabetização como política do(s) sentido(s)

Fábio Ramos Barbosa Filho (UNICAMP)

Resumo: Este artigo busca, a partir da análise de enunciados do programa TOPA – *Todos pela alfabetização* do Governo do Estado da Bahia, compreender a produção do sujeito alfabetizado como um efeito específico da articulação do sujeito com os sentidos oficiais necessários para a identificação com o Estado capitalista e, conseqüentemente, para a reprodução dessa forma histórica. Essa relação, que se dá através da inscrição formal do sujeito na escrita, aparece como forma privilegiada na constituição do “cidadão” pelo simbólico e pela gestão dos sentidos numa conjuntura específica.

Palavras chave: Alfabetização; Estado; sujeito; político.

Résumé: Cet article vise, à partir de l'analyse des énoncés du programme TOPA – *Todos pela alfabetização*, du Gouvernement de l'État de Bahia, à comprendre la production d'un sujet alphabétisé comme un effet spécifique de l'articulation du sujet avec les sens officiels nécessaires à l'identification avec l'Etat capitaliste et, par conséquent, pour la reproduction de cette forme historique. Cette relation, qui a lieu grâce à l'inclusion formelle du sujet dans l'écrit, apparaît comme une forme privilégiée dans la constitution du “citoyen” par le symbolique et la gestion du sens dans une conjoncture spécifique.

Mots-clés: Alphabétisation; Etat; sujet; politique.

Introdução

*Não mais o choque de dois mundos, separados pela
barreira das línguas, mas um confronto estratégico
em um só mundo, no terreno de uma só língua,
tendencialmente Una e Indivisível, como a
República.
Michel Pécheux*

Em meados de 2007, durante uma conversa na Universidade Federal da Bahia a respeito do Programa TOPA – *Todos pela alfabetização*¹, ouvi de uma colega uma afirmação que me chamou bastante atenção: “Todo mundo tem direito à língua”, disse ela, rebatendo algumas críticas que eu e outros colegas havíamos feito a respeito do projeto de alfabetização de jovens e adultos promovido pelo governo do Estado da Bahia. Lembro que logo que escutei essa fala, com todo o seu peso, assertividade e ênfase de evidência

¹ <http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>

absoluta, fui remetido para duas direções: em primeiro lugar, a transparência de um suposto *todos*, amparado por esse “*todo mundo*”² diante da obviedade da “ideia” de que *há direitos* e que o direito à *língua* é um deles; em segundo lugar, o sentido de *direito à língua* como direito à *alfabetização*. Meu “espanto” não era espontâneo à época e, agora, é muito menos, já que me situo em uma perspectiva teórica, que compreende que “a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o estado e as políticas gerais de um país manifestam essa relação” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 13).

Parto, então, desse enunciado provocador como mote para analisar a proposta do *TOPA* enquanto uma proposta de *política pública (educacional, de alfabetização)*: gestos oficiais (legítimos), que se instituem tanto como “instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas do mercado” (PFEIFFER, 2010, p. 86) em uma “sociedade urbana pautada pela escrita” (*ibidem*, p.85), quanto como formas de assegurar a plena identificação do sujeito com o Estado, suturando a equivocidade da língua por meio da *gestão dos sentidos*³.

Antecipo que não vou pensar essa questão do ponto de vista *pedagógico*, subscrevendo as políticas públicas de ensino à problemática generalista da *educação* que, em minha opinião, satura o funcionamento do discurso *político* (e do aparelho *jurídico*) no discurso *educacional* (no aparelho *escolar*). Quero pensar essa prática específica a partir do campo de investigações/problemáticas da História das Ideias Linguísticas (HIL), partindo do pressuposto que “falar da história das ideias linguísticas no Brasil é tratar da constituição de um saber linguístico (metalinguístico) nas condições próprias da história brasileira” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 9), pensando a alfabetização enquanto um movimento de identificação que, numa conjuntura determinada (a da forma política do Estado capitalista), funciona como um modo específico de subjetivação: a constituição de um sujeito letrado que significa e se significa pela escrita. Pensar a política de alfabetização a partir da singularidade da HIL permite que desloquemos tanto a noção de *história* como cronologia (fazendo intervir as condições de produção do saber sobre a

² Esse “todo mundo” me remete imediatamente à conceituação feita por Pêcheux (2009) do “processo de interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio: ‘aquele que...’, isto é, X, o *quidam* que *se achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas ‘relações sociais jurídico-ideológicas’” (PÊCHEUX, 2009, p. 145). Essa generalização/universalização que marca a forma- sujeito (de direito) é um efeito ideológico que constitui o discurso da cidadania e da comunidade de iguais, apagando as diferenças pelo imperativo jurídico da *pessoa*, e garantindo a coesão social pelas instituições oficiais do Estado.

³ Ou *gestão do equívoco*, visto que o próprio do discurso oficial é contornar justamente o perigo do sentido que escapa aos processos normativos. O que chamo aqui de “discurso oficial” se aproxima do que Michel Pêcheux (2011) denomina “língua de Estado” e que consiste em “uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição” (PÊCHEUX, 2011, p. 86).

língua) quanto a de *linguística* como ciência do sistema (ao pensarmos a língua enquanto sistema equívoco, atravessado pela história e pelo político, e as línguas enquanto heterogeneidade, expondo a unidade como efeito ideológico).

Tendo esse recorte como ponto de partida, busco pensar a prática de alfabetização (e, neste caso específico, o da alfabetização de jovens e adultos), tomando o funcionamento das políticas públicas enquanto medidas *político-administrativas* assentadas no *jurídico*: ressalto aqui a compreensão de que “o capitalismo, como sistema social, não é apenas um fato econômico: é também um fato jurídico e um fato político” (MOREIRA, 1973, p. 11-12). Destaco, pois, a ênfase atribuída ao *aparelho jurídico* como aparelho *fundamental*, enquanto instância *preponderante* na reprodução do modo de produção capitalista que funciona (se *reproduz*) assentado em uma *concepção jurídica de mundo* (ENGELS; KAUTSKY, 2012) baseada em um regime de saturação/sutura, onde nada pode ficar fora do cômputo normativo. É esse movimento que institui o *dever ser* do Direito, o “mundo das leis” que é, no fim das contas, o que define a concepção *imaginária* (ideológica) do aparelho jurídico enquanto sistema de normas que regem a coletividade, visando o bem comum.

Parto então do enunciado “todo mundo tem direito à língua” para iniciar uma análise de recortes de trechos da apresentação do Programa *TOPA* extraídos do site oficial do governo do Estado da Bahia, e de pequenos trechos de depoimentos de alunos que foram alfabetizados pelo *TOPA*⁴. Antes, porém, vou empreender uma breve consideração a respeito do funcionamento do *aparelho jurídico* enquanto elemento *estruturante* das políticas públicas no Estado capitalista para que a relação entre políticas de alfabetização e o aparelho jurídico não seja tratada no âmbito da *complementaridade*, mas da própria *constitutividade* do modo de produção capitalista e, principalmente, da sua *reprodução*.

1. Uma concepção jurídica de mundo: A instituição do sujeito de direito

Conforme antecipei logo acima, Engels e Kautsky (2012) cunham a expressão “concepção jurídica de mundo” para definir o sustentáculo do modo de produção capitalista e, sobretudo, para apontar a diferença fundamental entre o capitalismo e o modo de produção feudal, que se amparava em uma “concepção religiosa de mundo”. Convém afirmar que, para o marxismo, “todas as representações dos homens – jurídicas, políticas, filosóficas, religiosas etc. – derivam, em última instância, de suas condições econômicas de

⁴ Todos os recortes aqui utilizados podem ser encontrados no site oficial do Programa:
<http://www.sec.ba.gov.br/topa/>

vida, de seu modo de produzir e trocar os produtos” (*ibidem*, p. 21) sendo o próprio direito um instrumento que regulamenta a *troca e circulação* das *mercadorias* (e da *força de trabalho*) através dos *contratos* e da prescrição legal.

Mas o que isso tem a ver com política educacional e alfabetização? Tudo, visto que é justamente a partir da consideração da *pessoa* como *sujeito de direito* que a noção jurídica de *cidadão* radicaliza a identificação do sujeito (indivíduo) com o Sujeito (Estado), sendo essa identificação indispensável para a reprodução do modo de produção dominante. Ao conceber a noção de *sujeito de direito* como noção fundamental para caracterizar o funcionamento da *prática jurídica*, Bernard Edelman (1976), retomando Louis Althusser, afirma que a categoria de *sujeito* aparece com o surgimento da ideologia jurídica, que institui o homem, “por natureza”, enquanto *sujeito de direito*. Para descrever esse modo de funcionamento do direito, Edelman comenta dois trechos de manuais de Direito Civil (um deles afirma que “o direito começa na pessoa”) e aponta que, para o direito (ou seja, para a ideologia jurídica), “a pessoa humana é juridicamente constituída em sujeito de direito, em ‘sempre-já sujeito’ independentemente da sua vontade” (EDELMAN, 1976, p. 28). A partir de uma caracterização preliminar do sujeito de direito, o autor chega à noção jurídica de liberdade como “a capacidade jurídica de se pertencer a si mesmo, isto é, de ser proprietário de si (por essência)” onde a “liberdade de adquirir é a consequência jurídica da livre propriedade de si próprio” (*ibidem*, p. 29).

O filósofo segue afirmando que “a ideologia jurídica denuncia-se delineando o seu ato de nascimento”, pois “o seu ato de nascimento é o postular que o homem é naturalmente um sujeito de direito, isto é, um proprietário em potência, visto que é de sua essência apropriar-se da natureza” (*ibidem*, p. 25). A partir de então a ideologia jurídica empreende o discurso da *apropriação privada*, onde a liberdade humana é definida justamente a partir da apropriação (privada) de qualquer objeto em que a *propriedade* é uma *determinação* do *sujeito* (Hegel). É nesse sentido que proponho conceber as políticas públicas de alfabetização como instrumentos nos quais a *língua*, a partir de um *jogo metonímico*, se converte em um objeto a ser apreendido pelo gesto da *alfabetização* cujo acesso (ou cujo *direito*, visto que “*todos têm direito à língua*”) é assegurado pelo Estado. É, principalmente, a filosofia idealista que vai sustentar esse tipo de relação, ao afirmar que

A pessoa tem o direito de colocar a sua vontade numa qualquer coisa que então se torna própria e recebe como fim substancial (que ela não tem em si mesma), como destino e como alma, a minha vontade. É o direito de apropriação do homem sobre todas as coisas (HEGEL *apud* EDELMAN, 1976, p. 25)

A norma jurídica (a instituição, enquanto dever do Estado, das políticas de alfabetização) se dá como uma “relação entre o direito e os sujeitos de direito, e que é a existência de um Sujeito (que é o que faz o direito, isto é, o Estado) que dá coerência e unidade à norma de direito, que só tem existência pela mediação dos sujeitos de direito” (EDELMAN, 1976, p. 34), em um quadro em que a “sujeição do sujeito de direito ao Sujeito permite-lhe simultaneamente legitimar o seu poder fora de si, e operar o regresso ao poder” (*Idem*, p. 34), ou seja, ser sujeito de direito é encarnar o modo legítimo de agir enquanto *pessoa* no Estado (neste caso, o Sujeito, por ser a forma-material, a instância que sustenta – e é sustentada – a/pela ideologia jurídica). Como se o *sujeito* fosse um *apêndice do Estado* e o *Estado* um *apêndice do sujeito*. O filósofo continua afirmando que

a dupla “estrutura especular da ideologia” isto é, esta estrutura de espelho duplo, assegura o funcionamento da ideologia jurídica de um lado, o sujeito de direito existe em nome do direito, isto é, o Direito dá-lhe o seu poder; ainda melhor: ele dá ao direito o poder de lhe dar um poder; por outro lado, o poder que ele deu ao direito regressa a ele: o poder do direito não é senão o poder dos sujeitos de direito: o Sujeito reconhece-se a si próprio nos sujeitos (*Idem*, 1976, p. 35)

Esta é uma outra maneira de desenhar o funcionamento da ideologia (ou dos aparelhos de estado): não na divisão entre Estado e sociedade civil, mas pensando o Estado enquanto constitutividade ideológica que institui o indivíduo enquanto apêndice dos seus aparelhos através da *forma-sujeito de direito*.

Diante dessas considerações, penso que o *direito à língua* (e sobretudo o *direito à alfabetização*) intervém como um dos efeitos do *juridismo* (LAGAZZI, 1988), que pressupõe uma sobredeterminação da ideologia jurídico-moral no saber ordinário, sendo que “o direito apresenta esta dupla função necessária, por um lado, tornar eficaz as relações de produção, por outro, refletir concretamente e sancionar as idéias que os homens fazem das relações sociais” (EDELMAN, 1976, p. 17). Acredito, então, que as *políticas de língua* para além de uma gestão do plurilinguismo (ou da multiplicidade de línguas) como propõe Calvet (2007), empreende um movimento de *gestão dos sentidos* como modo de inserir o funcionamento e a circulação dos sentidos no quadro formal, estabilizado do Estado, para que nada fique do lado de fora e a sua unidade seja absoluta. É à *língua* do Estado que a alfabetização se reporta, ou melhor, à escrita do Estado: em um mundo codificado pela lei, é preciso que os sujeitos estejam aptos a reconhecer o código que determina a sua própria condição de humanidade, de existência efetiva. Suponho, então, que empreender uma política de alfabetização significa um movimento do Estado no intuito de trazer os sentidos

para dentro do espaço da *legalidade* e da *legitimidade* a partir da noção (jurídica) de cidadania.

Essa é uma forma de conceber as políticas de alfabetização contrária ao lugar comum que sustenta, a partir do discurso da emancipação humana, o lema “alfabetizar é libertar”. Diremos que, talvez, o sujeito que está *formalmente*⁵ fora da *letra oficial* (ou seja, do *sentido oficial*), é, potencialmente, apto a “entender errado” a objetividade plena da formalidade estatal, e ser um ponto de *resistência* aos princípios da ideologia jurídico-moral que sustenta o modo de produção capitalista, conforme aponta Pêcheux (1990). A potencialidade do “analfabetismo” enquanto *lugar de resistência* é, talvez, um ponto pleno da ação incisiva do Estado frente à gestão do equívoco. Como apontou Pêcheux, “não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, [...] deslocar as regras da sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras” (PÊCHEUX, 1990, p. 17) são formas de resistência que quebram o ritual e destituem a questão do sentido do estatuto lógico para permitir uma abertura, um lugar para o possível, para o ato falho, para o absurdo e para a contradição: espaços onde o “lapso pode tornar-se discurso de rebelião”.

2. Alfabetização e cidadania

A ideia de *alfabetização* toca também a noção de *identidade*, compreendida como um “movimento na história” (ORLANDI, 2002, p. 216), e que, por sua vez, está intimamente associada aos procedimentos e documentos oficiais de *identificação* (RG, CPF, passaporte...), que instituem a legitimidade da existência da pessoa frente ao Estado⁶, de modo que a realidade da pessoa seja “concentrada num único papel, surgindo assim a identidade como um dado extremamente simples e controlável” (KAUFMANN, 2004, p. 21). Aqui, seguimos a concepção de Silva (2000), para quem a

alfabetização é entendida como um rito de passagem do sujeito já-falante para um novo espaço-tempo de produção de linguagem que, embora referido necessariamente a uma língua falada, possui sua estrutura e funcionamento discursivo próprio. Trata-se de uma prática em que o sujeito apropria-se - ou não - de um objeto histórico e simbólico - a escrita alfabética - para exercer as funções de leitor e de autor em meio a textualidade já existente, que organiza e administra uma sociedade dada,

⁵ Enfatizo o *formalmente*, pois o funcionamento do Estado através dos seus aparelhos é marcado pela obsessão da onipresença através do funcionamento da ideologia do modo que o concebemos.

⁶ A relação entre o nome (o gesto de identificação no Estado) e a escrita é patente, por exemplo, nas campanhas institucionais, que marcam o gesto de nomear (com todas as implicações jurídicas que essa medida acarreta) como o gesto por excelência da inscrição do sujeito na sociedade. Lembro de uma propaganda da UNICEF cuja canção dizia: “Eu tenho um nome/ e quem não tem/ sem documentos eu não sou ninguém/ eu sou Maria/ eu sou João/ com certidão de nascimento/ sou cidadão”. Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=V1sEUHm-3AM>

ao construir as suas instituições através de processos discursivos próprios (SILVA, 2000, p. 1)

A política de alfabetização intervém, neste caso, como uma forte arma de *inscrição* do sujeito no discurso da *legalidade*, como reforço da identificação do sujeito com a ideia de cidadão (ou seja, *sujeito de direito*). Existir para o Estado, enquanto cidadão, toma a forma empírica de assinar o nome: gesto que significa tal como um (re)nascimento⁷. (Re)nascimento pela *escrita* que marca uma relação distinta do sujeito com o simbólico e com o discurso oficial. *Assinar* se torna um instrumento que facilita as relações oficiais com o Estado – “A gente vai fazer um documento chega lá, o dedão [...] agora, ou bem feito ou mal feito, agora é à caneta” (Josefa Alves) – e subscreve a existência do sujeito a uma identificação diferenciada com as instituições formais.

Enquanto Calvet define a política linguística como uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11) direi aqui, pensando, especificamente, a política de alfabetização, que ela é uma intervenção dos aparelhos formais do Estado nos assuntos referentes à circulação da língua em certa formação social. Especifico, porém, que pensar as *políticas de alfabetização* de um ponto de vista discursivo implica levar em consideração a *língua* na sua divisão política, cujos *sentidos* estão sempre em um movimento litigioso, e os movimentos de *organização* e *gestão* funcionam como gestos de *ordenamento* dos sentidos (inclusive dos sentidos de língua), justamente porque “a Língua a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade” (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 13). Retomo, novamente, a noção de Calvet, para quem a política linguística é também uma forma de gestão do *plurilinguismo* (CALVET, 2007). Diremos que ela é, antes de tudo, uma gestão da *polissemia*⁸, uma contenção da potencialidade litigiosa da língua funcionando em uma sociedade de classes.

Assento as minhas considerações “preliminares”⁹ nos recortes que selecionei para que a relação esteja visível no material de análise.

⁷ Seria interessante pensar também como seriam essas relações em outra temporalidade, numa conjuntura econômica e política inteiramente diversa. No século XIX, por exemplo, onde ainda não temos no Brasil um Estado capitalista “pleno” e onde a relação de uma ex-colônia com a língua, com as línguas e com outras formas específicas das relações sociais se chocam com a dinâmica das (trans)formações sociais em curso na construção do discurso da unidade nacional.

⁸ E aqui penso na polissemia como um *litígio semântico* no qual está investido o significante na relação entre língua e formação social. Procurei iniciar um debate a respeito dessa categoria em Barbosa Filho, 2012.

⁹ Preliminares em termos: o *método discursivo* é *pendular* e o movimento entre descrição e interpretação não permite que haja um *antes* e *depois* da análise. Todo o processo faz parte do *procedimento analítico*. Para que eu pudesse dizer o que disse antes de expor os *recortes*, foi preciso *montar* um corpus e entrar em contato com as questões propostas a partir desse movimento.



Essa imagem, que é, praticamente, a “manchete” do *site* oficial do Programa, é sintomática da relação que eu busquei apresentar, anteriormente, entre *cidadania* e *alfabetização*, e constrói a figura do cidadão como um *porta voz* que, como disse Michel Pêcheux, chama para si a questão do Estado¹⁰. Existe uma determinação à responsabilidade do *cidadão* – “Quando todo mundo TOPA a mudança começa a acontecer” –, instituindo a figura do *cidadão participativo* como elemento modificador da sociedade a partir da memória dos *deveres* (fundamento do *sujeito de direito*). Essa relação se torna ainda mais interessante devido a ambiguidade do significante *TOPA* que aponta para o verbo *topar* “se engajar, aceitar, colaborar”, para a própria alfabetização (“quando todo mundo é **alfabetizado** a mudança começa a acontecer”) e para o programa do Estado e que dá abertura para uma paráfrase do tipo “quando todo mundo **colabora (com o Estado)** a mudança começa a acontecer”, o que nos mostra que é com pessoas alfabetizadas e *socialmente participativas* que a mudança acontece. É a radicalização da figura do cidadão *alfabetizado, solidário e socialmente participativo* que colabora com o funcionamento do Estado, ou seja, com a sua *reprodução*. Esse processo de chamamento (de *interpelação* mesmo) ao cidadão é constitutivo da relação entre sujeito e Estado. Vale lembrar que o indivíduo é sempre já sujeito e Althusser faz questão de apontar que a separação entre *indivíduo* e *sujeito* só é empregada por um efeito de contraste. Ainda conforme o autor, “sendo a estrutura formal de toda ideologia sempre idêntica” (ALTHUSSER, 1985, p. 99), a ideologia de jurídico-política dirige-se ao indivíduo sob a forma do Estado, chamando-o a “fazer parte” de uma forma dupla: a) fazer a parte que lhe cabe (ser participativo) b) fazer parte, efetivamente, por parte de uma identificação particular com a oficialidade do sentido.

Gostaria de ressaltar que ao falar de Estado não falo de um *poder público impessoal*¹¹, mas de um aparato constituído na e pela luta de classes, relativamente autônomo à base econômica e necessário à reprodução do modo de produção capitalista¹².

¹⁰ Pêcheux, 1990.

¹¹ Essa formulação crítica é de Pachukanis, 1972.

¹² Não há, aqui, espaço e nem pertinência para desenvolver aqui uma teorização detalhada a respeito do Estado. Portanto, deixo como referência o trabalho de Saes (1998) a respeito do conceito de Estado burguês e que engloba muitas das questões sobre o funcionamento do Estado aqui neste texto, em especial

É e justamente por isso que “é preciso compreender na dinâmica das próprias relações capitalistas a razão de ser estrutural do Estado” (MASCARO, 2013, p. 19), sendo ele diretamente implicado na reprodução das relações sociais (de produção), funcionando como uma instância que, fundamentalmente, (re)produz sujeitos e discursividades. Essa estrutura jurídico-política, sendo histórica, tem com a conjuntura (e aqui falo explicitamente da conjuntura nacional) relações distintas ao longo da história. Na era Vargas, por exemplo, a necessidade de coibir o ensino de línguas estrangeiras a partir de um “aparato educacional nacionalista” é uma demanda do poder político para instituir a efetividade da unidade nacional numa conjuntura específica¹³. É por isso que faz sentido, contemporaneamente, o apelo do Estado às instituições privadas e à cidadania (nesse caso significada como participação política). Isso, de forma alguma, representa um enfraquecimento do Estado enquanto aparato de classe, mas uma relação específica do econômico com o político que diz respeito à produção de duas formas determinadas de subjetivação: o sujeito de direito e a força de trabalho, ou seja, o cidadão e o trabalhador.

Essa relação é ainda mais explorada no decorrer da apresentação do programa. Vejamos o próximo recorte:

Não basta ensinar a ler e escrever



É preciso respeitar o direito à cidadania, ao aprendizado e assegurar uma educação de qualidade. É assim que funciona o TOPA – Programa Todos pela Alfabetização, criado pelo Governo da Bahia para trazer dignidade e esperança à vida dos baianos. De 2007 para cá, o TOPA já beneficiou 936 mil pessoas em todo o Estado. Isso tudo graças à parceria com prefeituras municipais e entidades dos movimentos sociais e sindicais, universidades públicas e privadas. O Governo vai continuar trabalhando ativamente na redução do analfabetismo e da pobreza na Bahia. Por isso, estabeleceu como meta para os próximos quatro anos, alfabetizar mais 1 milhão de pessoas. E para garantir que os estudantes do TOPA continuem aprendendo, já estão sendo desenvolvidas ações para sua inserção em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Curioso notar que, já na primeira frase, na *chamada* do texto, há a presença de uma oração negativa – “Não basta ensinar a ler e escrever” –, onde eu vejo uma possível relação parafrástica entre “ler e escrever” e “alfabetizar” que me permite ler esse enunciado como “Não basta alfabetizar”, embora o programa seja um programa de alfabetização. Aí entram, de modo mais incisivo, as determinações exteriores ao *puro* trabalho com a língua e a constituição de um *cidadão participativo* começa a ser construída. Digo isso pois o funcionamento das orações negativas implica a existência presumida de uma oração afirmativa – “Basta ensinar a ler e escrever” – que figura como uma discursividade possível, sustentada no caráter instrumental da alfabetização. No espaço “vazio” da demanda social – “Não basta alfabetizar, é preciso...” –, o Estado insere a noção de

a respeito da correspondência que o autor, com base em Poulantzas, estabelece entre as relações de produção e o Estado.

¹³ Orlandi, 2005.

cidadania: “Não basta alfabetizar, é preciso respeitar o direito à cidadania” circunscrevendo a problemática da alfabetização a uma demanda do próprio Estado: produzir cidadãos identificados com a oficialidade do dizer formal, dos sentidos do Estado em sua configuração precisa, normatizada, para que não haja enganos, falhas, equívocos.

Essas relações se expressam de forma privilegiada quando o Estado se propõe a determinar a função social da alfabetização. Essa função social se divide em duas partes: 1) melhoria dos indicadores sociais e 2) inclusão social.

Por que é importante a oferta de alfabetização?

Ampliar a oferta de alfabetização é fundamental para melhorar os indicadores sociais. Por isso, é essencial que governantes, gestores públicos, empresários, movimentos sociais e sindicais, lideranças comunitárias, estudantes e voluntários estejam unidos pelo TOPA. Afinal, é quando todo mundo topa que a mudança acontece de verdade.

Frente à pergunta retórica (que poderia abrir um espaço para *outras* respostas, um retorno do *pré-construído* no espaço da *elipse*) o Estado diz: “Alfabetizar é importante para melhorar os indicadores sociais”, ou seja, “*mudança*” – “quanto todo mundo topa que a mudança acontece de verdade” –, neste caso, significa “*melhoria nos indicadores sociais*”. Mas a melhoria nos indicadores – “redução do analfabetismo e pobreza” – também direciona o sentido de alfabetização para a promoção da capacidade de trabalho e de produtividade dos alfabetizados, caracterização que passa, praticamente, despercebida na definição do programa mas aparece na associação mecânica entre *alfabetização* e *melhoria de indicadores sociais*. Esse recorte me fez lembrar a análise de Pierre Achard¹⁴ a respeito da palavra “crescimento” no discurso da economia política. O autor parte do recorte “Neste momento, o crescimento da economia é da ordem de 0,5%”, para compreender o funcionamento das paráfrases “evocadas” por esse implícito (por exemplo, “a economia pode ser medida”) e afirma que elas repousam não sobre um consenso (contido numa suposta memória coletiva), mas num “jogo de força” sem matriz que põe em cena a “dialética entre repetição e regularização” (ACHARD, 2007, p. 15). Ele afirma então que o implícito trabalha

[...] sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam a sua inserção por paráfrase (ACHARD, 2007, p. 13)

Proponho pensar essas observações de Achard ao lado do que Michel Pêcheux denomina “primado da metáfora sobre o sentido” (PÊCHEUX, 2009, p. 277) e que, no nosso recorte, permite o retorno da paráfrase “A alfabetização, que melhora os indicadores sociais...” por meio do efeito de sustentação enquanto uma “evocação lateral daquilo que

¹⁴ Achard, 2007.

se sabe a partir de outro lugar” (*Idem*, p. 101). Em termos do funcionamento histórico dessa discursividade podemos pensar também nessa “melhoria dos indicadores sociais” como o espaço lógico, semanticamente estabilizado onde as relações sociais podem ser medidas, quantificadas, tal como o espaço da luta política analisada por Pêcheux¹⁵ frente à questão da prática eleitoral. Aqui podemos ver que há implícita a possibilidade de medir os indicadores sociais e outra, de que é possível uma equivalência mecânica entre a alfabetização (que aqui é determinada por um sentido específico de qualificação) e a melhoria dos indicadores sociais no campo das “evidências lógico-práticas” (PECHEUX, 2006, p. 31).

A relação da alfabetização com a produtividade (de trabalho) é também sutilmente desenhada quando o Estado sugere a parceria com entidades exteriores ao Estado, principalmente *empresários* e *voluntários*. Uma sutileza que exime o Estado da responsabilidade absoluta e convoca, mais uma vez, a figura do cidadão participativo a colaborar com o pleno funcionamento das relações sociais. E o cidadão participativo é sempre uma figura a ser construída, a ser incluída. Vejamos como isso funciona efetivamente:

Inclusão

O Topa promove a inclusão social de milhares de baianos. O programa leva alfabetização aos povos indígenas, quilombolas, população carcerária, ciganos e pessoas com deficiência, como é o caso de Fábio Novaes Santos, 27 anos, de Salvador. Ele é surdo-mudo e, graças ao Topa, hoje é “outra pessoa”. Segundo sua mãe, dona Creusa dos Santos, a comunicação dele mudou depois que aprendeu a escrever nas aulas do programa. “Foi muito importante porque, antes, ele estava sem estudar, sem estímulo. E agora ele aparenta estar mais animado e não quer mais parar”.

Esse recorte é bastante sintomático do segundo movimento de justificação da função social da alfabetização, a *inclusão*. O enunciado “O TOPA promove a inclusão social de milhares de baianos” sinaliza, de forma categórica, a relação entre *alfabetização* e *inclusão*: alfabetizar é incluir, de tal forma que poderíamos ler essa frase como “O TOPA **alfabetiza** milhares de baianos” onde o efeito metonímico, dessa vez, seria o gesto de tomar a *alfabetização* como um gesto efetivo de *inclusão* do excluído à categoria de

¹⁵ Pêcheux, 2006.

cidadão. Os excluídos: “povos indígenas, quilombolas, população carcerária, ciganos e pessoas com deficiência”, todos aqueles que, de uma forma ou de outra, impedem que o Estado se desenvolva na sua plenitude, seja pela contravenção, seja pela incapacidade de vender a sua força de trabalho, ou seja, aqueles que ainda não estão inteiramente identificados com a oficialidade das instituições formais e não reconhecem plenamente o Estado como Sujeito. É por isso que “O alfabetizado é outra pessoa”, e realmente é: uma pessoa apta a (re)conhecer a língua de Estado.

Conclusão

Marx, em uma carta a Wilhelm Bracke, nos diz que “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” (MARX, 2012, p. 20). Essa frase ressoa em diversos domínios. Eu, acostumado a pensá-la no domínio das políticas urbanas¹⁶, vejo que há uma plena significação desse dizer no discurso da alfabetização. Principalmente em formulações como “Eu **já** escrevo meu nome sossegado” (*Josefa Alves*) ou “**Já** assino meu nome” (*Jailton Lima*), que me tocam de modo mais enfático, percebo o advérbio apontando tanto para o *atraso* quanto para a *mudança*. Ao mesmo tempo em que reconhece a mudança, diz “**finalmente** escrevo meu nome” ou “**só agora** escrevo meu nome”. Relação que me expõe à identificação com o Estado como um desejo sobredeterminado pelo funcionamento do aparelho jurídico no saber ordinário: a oficialidade se converte em *regime único* e as *demandas populares* só podem ser expressas de acordo com a *língua do Estado*, instituindo-se aí um labirinto sem saída.

É por isso que o analfabetismo – enquanto *intervalo* entre o analfabeto e sujeito escolarizado – é um lugar privilegiado para questionar os espaços onde *a* política e *o* político podem ser definidos pelo imperativo lógico, como “objetos discursivos de talhe estável” (PÊCHEUX, 2006, p. 28), e recolocá-los no campo do equívoco e da contradição, no espaço onde os sentidos não obedecem a um imperativo pragmático, mas na imbricação com a história. Assumir essa posição nos leva obrigatoriamente a

[...] aceitar questionar a lógica paranóica dos efeitos de fronteira para discernir os elementos de resistência e de revolta que se deslocam sob as lógicas estratégicas da inversão: aceitar heterogeneizar o campo das contradições para esquivar as simetrias que aí se instalam; aceitar abalar a religião do sentido que separa o sério (o útil, o eficaz, o operatório) do “sem sentido”, reputado perigoso e irresponsável (PÊCHEUX, 1980, p. 20)

¹⁶ Aqui faço referência às minhas pesquisas de mestrado e de doutorado, em curso.

São nesses sentidos *irresponsáveis e perigosos*, tais como o *analfabetismo como lugar de resistência*, na equivocidade sutil de um *finalmente* ou de um *só agora* que creio ser preciso investir para que as políticas públicas possam ser significadas fora do campo lógico, mas no campo tenso e contraditório do equívoco e possam, finalmente, produzir outros sentidos.

Referências

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ [et al.] **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 2007. (pp. 11-22)

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BARBOSA FILHO, F. R. **A escrita urbana nos (des)limites do (im)possível**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2012.

BRUNHOFF, S. **Estado e capital**: uma análise da política econômica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

CALVET, J-L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

EDELMAN, B. **O direito captado pela fotografia**: elementos para uma teoria marxista do direito. Coimbra: Centelha, 1976.

ENGELS, F; KAUTSKY, K. **O socialismo jurídico**. São Paulo: Boitempo, 2012.

GADET, F; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. Identidade linguística. In: _____ (org.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996 (pp. 9-18)

KAUFMANN, J-C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASCARO, A. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOREIRA, V. **A ordem jurídica do capitalismo**. Centelha: Coimbra, 1973.

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

ORLANDI, E. O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). In: **Língua e instrumentos linguísticos**, nº 15, pp. 27-33, 2005.

PACHUKANIS, E. **Teoria geral do direito e marxismo**. Coimbra: Centelha, 1972.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, pp. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse?. **In**: ORLANDI, E (org). **Análise de Discurso - Michel Pêcheux**: textos escolhidos. Campinas, SP: Pontes, 2011. (pp. 73-105)

PFEIFFER, C. Políticas públicas de ensino. **In**: ORLANDI, E (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: RG, 2010 (pp. 85-100)

SAES, D. O conceito de Estado burguês. **In**: SAES, D. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. (pp. 15-50)

SILVA, M. V. da. **Alfabetização**: sujeito e autoria. Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, realizado em São Paulo, de 12 a 15 de julho de 2000. Comunicação disponível em <<http://bit.ly/10ar5oY>>.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação poética do século XIX. Trad. José Laurênio de Melo. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Fábio Ramos Barbosa Filho é mestre e doutorando em Linguística pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, e bolsista da CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tem como áreas de interesse o discurso urbanístico, as práticas urbanas, o discurso jurídico. (fabioramosbf@gmail.com)