

Muito além de giz e lousa: análise do litígio discursivo em torno da questão agrária

Lucília Maria Sousa Romão

Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFLCLRP/USP) (2002)

Prof^ª. Dr^ª. da FFLCLRP/USP

Endereço profissional: Avenida dos Bandeirantes, 3900 – Bairro Monte Alegre – CEP:14040-901, Ribeirão Preto-SP, Brasil - Telefone: (16) 3602-4443

Endereço eletrônico: luciliamsr@ffclrp.usp.br

Soraya Maria Romano Pacífico

Doutora em Psicologia e Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFLCLRP/USP) (2002)

Prof^ª. Dr^ª. da FFLCLRP/USP

Endereço profissional: Avenida dos Bandeirantes, 3900 – Bairro Monte Alegre – CEP:14040-901, Ribeirão Preto-SP, Brasil - Telefone: (16) 3602-4443

Endereço eletrônico: smrpacifico@ffclrp.usp.br

*“Todo dia eu só penso em poder
parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão.”*

Chico Buarque

Resumo

Tomar o discurso como objeto de análise, tendo como fundamentação teórica a Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, abre-nos um leque de interpretações para os textos, pois segundo a AD, o sentido não está pronto nem predeterminado, assim, sempre pode vir-a-ser outro. Nesse trabalho, analisaremos um *corpus* de dados colhidos na rede eletrônica e constituído por notícias, artigos e textos institucionais, marcando a emergência de duas formações discursivas. De um lado, o discurso sobre o curso de Direito de uma Universidade Federal e sobre um livro didático de História distribuído pelo MEC; de outro, o discurso de um programa institucional da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto para todo o Estado de São Paulo. Buscamos investigar como são produzidos sentidos sobre o que consideramos ser um litígio discursivo que se dá muito além de giz e lousa.

Palavras-chave: discurso; ideologia; escola; MST; agronegócio.

Resumen

Mucho además de la tiza y pizarra: el análisis de la litigación discursiva alrededor del asunto agrario

Para tomar el discurso como el objeto del análisis, teniendo como el pilar teórico el Análisis del Discurso (DC) de Michel Pêcheux, nos abre un entusiasta de interpretaciones para los textos, porque según el ANUNCIO, el sentido no está listo ni predeterminado, así, siempre puede venir-a-ser otro. En ese trabajo, nosotros analizaremos un cuerpo de datos escogido

en el precio neto electrónico y constituyó por las noticias, género y textos institucionales, mientras marcando la emergencia de dos formaciones discursivas. En un lado, el discurso en el curso de Derecho de una Universidad Federal y en un libro del texto de Historia distribuido por MEC; de otro, el discurso de un programa institucional de la Asociación brasileña del Agronegócios de Ribeirão Preto para el todo el Estado de São Paulo. Nosotros buscábamos para investigar que cómo se producen los sentidos en el que nosotros consideramos sea una litigación discursiva que se siente mucho además de la tiza y pizarra.

Palabras claves: El discurso; la ideología; la escuela; MST; agronegócios.

Abstract

A lot besides chalk and blackboard: analysis of the discursive litigation around the agrarian subject

To take the speech as analysis object, tends as theoretical pillar the Analysis of the Discourse (AD) of Michel Pêcheux, opens us a fan of interpretations for the texts, because according to AD, the sense is not ready nor predetermined, like this, it can always come-to-be other. In that work, we will analyze a corpus of data picked in the electronic net and constituted by news, goods and institutional texts, marking the emergency of two discursive formations. On a side, the speech on the course of Right of a Federal University and on a text book of History distributed by MEC; of other, the speech of an institutional program of the Brazilian Association of the Agrobusiness of Ribeirão Preto for whole the State of São Paulo. We looked for to investigate how senses are produced on the one that we considered be a discursive litigation that feels a lot besides chalk and blackboard.

Keywords: Discourse; ideology; school; MST; agribusiness.

Tomar o discurso como objeto de investigação abre-nos a possibilidade de interpretar os vários sentidos que estão em jogo quando uma palavra é disputada, quando um dizer é posto em circulação e, sobretudo, quando um modo de estar na linguagem parece evidente e natural. Segundo a Análise do Discurso (AD) apoiada nos estudos de Michel Pêcheux, o sentido não está pronto nem predeterminado e, assim, sempre pode vir-a-ser outro, o que nos permite tomá-lo em sua estreita relação com a exterioridade que o constitui. Com base nesse postulado, analisaremos um corpus de dados colhidos na rede eletrônica e constituído por notícias, artigos e textos institucionais, marcando a emergência de duas formações discursivas (doravante FDs), quais sejam, de um lado, o discurso sobre o curso de Direito de uma Universidade Federal e sobre um livro didático de História distribuído pelo MEC; de outro, o discurso de um programa institucional da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto para todo o Estado de São Paulo. Nossas análises serão feitas a partir de uma posição discursiva que duvida da ilusão de monofonia, a qual pretende sustentar e fazer circular sentidos tão caros à ideologia dominante, principalmente quando a produção e circulação destes sentidos envolvem instituições ligadas à classe dominante, como por exemplo, os textos que circulam na escola, na mídia, nas propagandas “educativas”, nos órgãos públicos.

Com as contribuições da Análise do Discurso, pudemos avançar nas questões sobre o sentido e procurar compreendê-lo em sua construção com o sujeito, pois partimos do pressuposto de que sujeito e sentido se constroem junto com o texto, em determinado contexto sócio-histórico (Orlandi, 1996a). Por contexto sócio-histórico, entendemos o contexto em sentido amplo, isto é, as relações ideológicas, as oposições dadas pela luta de classe que perpassam a construção do discurso e fazem com que o sujeito ocupe determinada posição para produzir seu discurso criando, assim, certos efeitos de sentido e não outros. Logo, o contexto sócio-histórico determina o modo como os sujeitos são

interpelados pela ideologia e passam a compor seus dizeres; nessa direção teórica, não compreendemos um texto como o relacionamento de emissor, receptor, mensagem, código e canal, mas o tomamos como processo de construção histórica dos sentidos do discurso.

Para Pêcheux (1969), a Análise do Discurso está inserida num campo que compreende a articulação do materialismo histórico (pensamento marxista), enquanto teoria das formações sociais e suas transformações; a Lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Apesar de a língua funcionar como base comum de processos discursivos, os sentidos não estão prontos, mas são, antes, construídos em cada texto a partir das posições que os sujeitos podem ocupar, a partir do que foi dado como sentido óbvio a eles pelo trabalho da ideologia e, por fim, a partir da interpretação derivada de um lugar de poder, saber e dizer. Desse modo, a interpretação é uma questão ideológica, vinculada à ideologia das instituições dominantes e, sendo a escola uma instituição, a interpretação deixa de ser “um ato de vontade própria” e está ligada a uma classe que controla os sentidos que podem e devem ser lidos e os fixa como dominantes e cristalizados por/em algumas instituições. Ideologia, aqui, deve ser entendida como um mecanismo de naturalização do sentido (Pêcheux, 1969), isto é, algo que faz parecer natural atribuir determinados sentidos às palavras, em um dado contexto sócio-histórico, e não outros, pois é o mecanismo ideológico que estabelece o sentido único, que passa a ser o “sentido literal”, ao qual se pode atribuir uma leitura (interpretação) homogeneizante. A ideologia, assim, promove um efeito de colamento imaginário entre as palavras e o mundo em uma única direção. Não concordando com isso, a AD entende que as palavras não significam por si mesmas, mas, sim, que o sentido das palavras depende da sua inscrição na história. De acordo com Orlandi (1996a:14):

Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória).

Por tudo isso, pretendemos, neste artigo, refletir sobre o modo como este processo se materializa nos discursos legitimados pela mídia, legitimação que, a nosso ver, começa a ser imposta na/pela escola, enquanto instituição na qual circula o discurso pedagógico autoritário (Orlandi, 1996b), isto é, um tipo de discurso que só aceita a paráfrase (repetição do sentido permitido). Esse processo tem relação direta com o livro didático que traz perguntas cujas respostas já estão dadas para o professor e devem ser repetidas pelos alunos; dessa forma, a polissemia deve ser contida; o aluno deve ocupar a posição discursiva de fôrma-leitor (Pacífico, 2002) apenas reproduzindo o que está posto como verdade. Na escola, por exemplo, produzir um enunciado como “Reescreva este texto!”, a partir do “lugar” de professor, cria determinados efeitos de sentido como: sua nota será baixa se você não entendeu a proposta da tarefa, não aceito um trabalho assim, e outras possíveis. Por sua vez, quando o enunciado é produzido por outro aluno, podem surgir interpretações desse tipo: “Você não é o professor para saber se está bom ou não; quem você pensa que é para criticar meu texto?”. Isso porque existe uma relação social (de poder) diferente entre os enunciadores citados, o que direciona, pelo efeito ideológico de evidência, as possibilidades de interpretação, de leitura e de dizer. Dito de outra maneira, em cada discurso, as condições de produção dadas são distintas, pois o que se diz, o que se enuncia, o que se promete tem ou não determinado sentido, dependendo do lugar ou da posição social de onde ele foi produzido.

Para a AD, as condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso, que engloba o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar social que ocupam para produzir o discurso, a imagem que fazem de si, do outro e do referente envolvidos na produção do discurso. A questão do lugar social nos leva a tratar do conceito

de formação imaginária (FI) e formação discursiva (FD), uma vez que todo processo discursivo supõe sua existência. Nas palavras de Pêcheux (1993:82), “*O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*”. Esta imagem que os interlocutores fazem de si, do outro e do referente, isto é, “*quem eu sou para que ele me fale assim?*”; “*quem ele é para falar assim comigo?*”; “*quem eu sou para lhe falar assim?*”; “*quem ele é para que eu lhe fale assim?*” (c.f. Pêcheux, 1993:83), interferem nas condições de produção do discurso que, para Pêcheux, são as “*circunstâncias*” de um discurso, tais como o “lugar” dos interlocutores, a relação com o contexto sócio-histórico, ou seja, a relação de sentido existente entre o enunciado e o interdiscurso (o já-dito, o já-lá), a situação na qual o discurso aparece, os mecanismos de antecipação.

Sabendo que, o que funciona no discurso são as “*formações imaginárias*”, as “*posições*” assumidas pelos enunciadores do discurso lhes conferem o poder de construir seus discursos apoiados em outros discursos que confirmam o “lugar” de onde cada um fala e, ocorre também, por parte do enunciador, uma antecipação das representações do enunciatário. Sobre esta antecipação, funda-se a estratégia discursiva. Por ser assim, alguns discursos tendem a ser persuasivos, pois o enunciador antecipa que há um distanciamento entre seu “lugar” e o “lugar” ocupado pelo enunciatário, assim, é conveniente usar uma estratégia de convencimento; por outro lado, há casos em que os interlocutores identificam-se e a estratégia usada é a de cumplicidade. Esse processo dá-se em condições de produção materiais em que os poderes estão permanentemente em disputa, o que levamos a considerar que as formações ideológicas não são obras “individuais”, nem “universais”, mas, sim, correspondem às posições políticas e ideológicas características de uma dada formação social, num dado momento histórico. Tendo como base as formações ideológicas, as formações discursivas vão determinar o que os sujeitos podem e/ou devem dizer.

Porém, os sentidos não permitidos podem ser capturados através de pistas, de modo indiciário e, para investigá-los, o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980) traz importantes contribuições, pois os indícios deixam de ter um caráter místico como tinham na Antigüidade e adquirem um caráter científico, baseado em teorias. Para Ginzburg (1980:177), “*se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*”. Segundo o autor (in Orlandi, 1993: 54):

As marcas são pistas (Ginzburg, 1980). Não são encontradas diretamente. Para atingi-las é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo “positivista”, como na lingüística.

Ainda nas palavras de Ginzburg (1980: 143):

Nessas páginas tentarei mostrar como, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”.

Com base no que foi exposto, consideramos fundamental que professores façam uma leitura polissêmica dos textos que circulam dentro da escola (nos livros didáticos, por exemplo) e fora dela, que leiam e interpretem os indícios do sujeito e do sentido a fim de que os alunos possam ocupar posições discursivas diferentes, assumirem a função-leitor (Pacífico, 2002) e, com isso, que eles possam duvidar da transparência da linguagem, interpretando sentidos implícitos, silenciados, não ditos.

Análise discursiva dos dados: sentidos ditos e silenciados sobre a questão agrária

“O sol nas bancas de revista/ me enche de alegria e preguiça/ quem lê tanta notícia?”- Caetano Veloso

Passaremos agora a analisar discursivamente um corpus de dados colhidos na rede eletrônica e constituído por notícias, artigos e textos institucionais, marcando a emergência de duas FDs, a saber, de um lado, o discurso sobre o curso de Direito de uma Universidade Federal e o sobre um livro didático de História distribuído pelo MEC; de outro, o discurso de um programa institucional da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto para todo o Estado de São Paulo. Ambas põem em discurso o litígio que, como já foi dito, materializa uma disputa política por espaços de circulação de sentidos dentro de instituições educacionais de nível fundamental, médio e universitário (e, também, muito além delas). Esse embate de vozes não trata apenas de uma disputa de palavras em jornais, blogs, portais eletrônicos ou de adoção de material didático, mas de um confronto por regiões de poder, cujas raízes estão fincadas na luta de classes e no modo como ela se desdobra na conjuntura sócio-histórica da atualidade.

É sabido que a mídia cartelizada inscreve, com muita regularidade, pareceres favoráveis ao mundo dos agronegócios (Romão, 2007), sustentando os efeitos de propriedade privada como direito, liberdade, modernidade, produção de cifras exorbitantes, desenvolvimento e riqueza, supondo imaginariamente que isso seja igualmente distribuído para todo(s) (d)o país. Ao mesmo tempo, ela condena e criminaliza as narrativas que desafiam esse sentido dominante, seja questionando a concentração fundiária, a lentidão da reforma agrária e a assimetria de poderes na sociedade, seja fazendo falar a voz dos movimentos sociais resistentes em significar o equívoco da desigualdade e da miséria; narrativas estas incansáveis na tarefa de apresentar proposituras de luta e organização dos excluídos.

Considerando que existe uma memória sobre o agrário sustentando sentidos no discurso midiático (Romão, 2002), é possível interpretar o editorial *“Bacharéis sem-terra”*, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 7 de setembro de 2007, a respeito do curso de Direito na Universidade Federal de Goiás, cujo foco é dar continuidade à política, já existente no país, de inclusão de representantes dos movimentos sociais no âmbito acadêmico. A data de publicação do editorial já inscreve sentidos, condensa não apenas os efeitos de independência da nação, mas sustenta representações de liberdade e equivalência de direitos que tanto lubrificam as engrenagens imaginárias do capitalismo tardio. E é justamente desse lugar em que parece óbvio dizer que todos igualmente têm a mesma chance de adentrar o ensino superior, que se ergue o dizer desse editorial.

Antes de mais nada, seria uma ótima idéia que jovens pertencentes a famílias de assentados, especialmente as de militantes do Movimento dos Sem-Terra (MST), ingressassem em bons cursos de Direito (depois de terem passado pelo ensino médio, obviamente). Em tais cursos haveriam de entender o que é, em nossa legislação, o esbulho possessório, por que é vedado por lei invadir e depredar a propriedade alheia, praticar vandalismo nas sedes das fazendas, colocar em cárcere privado empregados de propriedades rurais, matar animais de rebanhos, destruir mudas (em sociedade com bandos internacionais, do tipo “Via Campesina”) em laboratórios de evolução genética para aperfeiçoamento da produção rural, ocupar rodovias tolhendo o direito de ir-e-vir dos cidadãos, saquear caminhões e supermercados para roubar alimentos, destruir e saquear cabanas de pedágio e (ultimamente) invadir faculdades como as que vão cursar. Enfim, esses jovens emessetistas muito haveriam de aprender sobre o que prescreve nosso ordenamento jurídico, no tocante a atividades que o MST tem desenvolvido - e que devem achar “normais”, por terem sido criados em meio ao generalizado desrespeito aos direitos alheios.

Com um tom irônico, o sujeito instala o efeito contrário ao que está escrito, pontuando o avesso da “ótima idéia” de ter jovens sem-terra em um espaço que historicamente foi ocupado por representantes da elite. Marca-se que os “*emesetistas*” precisariam aprender muito sobre leis, mas não em uma universidade pública. Jovens universitários sem-terra, antes de poderem cursar Direito, são narrados como criminosos, o que já descartaria a legitimidade da entrada deles em um espaço com o metro quadrado tão disputado como o ensino superior brasileiro. Vê-se, então, que o sujeito fala de um lugar social, qual seja, aquele em que está naturalizado o sentido de que apenas os sinhozinhos de ontem e hoje podem e devem se tornar doutorzinhos. Dessa forma, o texto repete a cantilena discursiva dada pela casa-grande que fixou historicamente o seu modo de produzir evidências sobre o que seriam direitos, não apenas silenciando as vozes que ecoavam da senzala (o que já foi muito), mas, sobretudo, impedindo-as de ocupar outros espaços de produção e circulação de seus clamores, reivindicações e lutas. Outra reportagem sobre o mesmo tema foi publicada na Revista *Veja*, 03 de outubro de 2007¹. Propomos interpretar o título, a linha fina, a legenda da fotografia e um parágrafo do final da reportagem, recortes apresentados a seguir:

Invasão na universidade

A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas – com o patrocínio do governo

Assentados na sala de aula: o objetivo do MST é formar quadros para ‘fazer a revolução’”

“Ensinar aos sem-terra uma visão dogmática do mundo já é por si só um problema, mas o quadro piora porque a catequese marxista se dá em universidades públicas – com o patrocínio do governo. A meta do MST ao levar assentados à acadêmica, afinal, é preparar gente pra combater ‘o sistema’ (aquele mesmo que os está bancando).

Nesse recorte, temos logo no título o mesmo significante usado com regularidade pelos veículos de comunicação para se referirem ao MST: “*invasão*” (Romão, 2002). Sabemos que este significante evoca uma rede de significados ligados ao banditismo, à baderna, à desordem, que passam a manter uma suposta equivalência com o sentido de revolução, sentidos que historicamente têm criado efeito de medo na sociedade; portanto, devem ser eliminados a fim de que o caos social não se instale e, assim, uma imaginária ordem permaneça. Percebemos que há um deslizamento de sentido quando o significante “*invasão*” é deslocado do campo, da terra para a universidade. Não é mais a propriedade rural que estaria sendo invadida, mas agora, seriam as universidades públicas. Surge a questão: se fossem as universidades particulares, isso também causaria tanto estranhamento e seria tema de reportagem na mídia? Qual formação ideológica sustenta a formação discursiva à qual se filia a reportagem?

Usando recursos persuasivos, especialmente, significantes como “*invasão*”, “*revolução*”, “*catequese marxista*”, o sujeito lança mão de uma estratégia discursiva que pode levar o leitor a rejeitar tais sentidos, principalmente se o leitor for capturado pela ideologia dominante e tiver acesso ao interdiscurso midiático que liga MST (dentre outras nomeações) à terrorismo, à revolução, ao comunismo, sentidos que a classe dominante sempre insistiu em fazer circular como aqueles que devem ser proibidos para o bem da população. Por isso, os sentidos reivindicatórios funcionaram discursivamente como um avesso, devendo ficar à margem do discurso oficial, silenciados e tidos como indesejáveis. Conforme Orlandi (1997: 106), “*o silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído*”. Para a autora (idem: 23-24), o silêncio pode ser assim compreendido:

¹ Reportagem de Camila Pereira, disponível no site http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educação /conteudo_254836.shtml.

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar;

b) a política do silêncio que se subdivide em: b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e, b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isto faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas.

Em relação à reportagem analisada, entendemos que houve o silenciamento de determinados sentidos, a saber, foi silenciado que os sujeitos que ingressam nas universidades passaram por um vestibular; logo, não ocorreu “*invasão*” e também que todos os aprovados em um exame vestibular têm o direito de frequentar uma universidade pública. Podemos interpretar que a reportagem cria um efeito de sentido de que a população deve revoltar-se com a possibilidade de integrantes do MST frequentar (invadir) a universidade que se mantém com o dinheiro público. Mais uma vez, constatamos a circularidade do sentido dominante, na mídia, sobre o MST: o de perigo, de ameaça, de necessidade de contenção.

Mantendo uma identificação com os sentidos interpretados acima e filiando-se à mesma formação discursiva, temos recortes lingüísticos de outro episódio bastante divulgado na mídia e que diz respeito à adoção de um livro didático de História. A textualização midiática “*Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada*”² (da qual apresentaremos um recorte a seguir), de Ali Kamel, publicada no Primeiro Caderno de *O Globo*, do dia 18 de setembro de 2007, tem como epicentro a condenação de sentidos, tidos como de esquerda, no âmbito escolar, desautorizando o uso do livro didático “*Nova História Crítica*”, de autoria de Mário Schmidt, constante da lista de compra do MEC. O discurso sobre o perigo desse material didático e sobre a ameaça de manipulação da infância passa pela exposição de algumas definições descontextualizadas da obra; no entanto, nada se diz sobre a rica pesquisa iconográfica que o livro traz, apagam-se as questões discursivas recorrentes ao longo da obra e os debates propostos como atividades dirigidas. Pior, desconsidera-se a figura do professor, como se, em sala de aula, ele apenas repetisse conteúdos sem a possibilidade de fazer qualquer contraponto, de dizer de outro modo. Assim, esse discurso, sob a alegação de a obra ter um viés marxista e fazer lavagem cerebral em crianças, sabotava o trabalho de pesquisadores, editores e colaboradores do livro, joga fora o empenho de avaliadores do Ministério, silencia outros sentidos que poderiam ser ditos sobre a história oficial e, sobretudo, apaga a voz do professor sobre este material.

Não vou importunar o leitor com teorias sobre Gramsci, hegemonia, nada disso. Ao fim da leitura, tenho certeza de que todos vão entender o que se está fazendo com as nossas crianças e com que objetivo. O psicanalista Francisco Daudt me fez chegar às mãos o livro didático “*Nova História Crítica, 8ª série*” distribuído gratuitamente pelo MEC a 750 mil alunos da rede pública. O que ele leu ali é de dar medo. Apenas uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários. Impossível contar tudo o que há no livro.

Observamos o retorno do efeito de medo (“*O que ele leu ali é de dar medo.*”), o mesmo efeito de medo que sustentou o dizer sobre o “*perigo*” e “*ameaça*” da suposta invasão da universidade pública. Ao marcar “*culpa de burocratas autoritário*” e a

²Disponível, dentro outros, no site
http://brasilacimadetudo.lpchat.com/index.php?option=com_content
 101&Itemid=236

&task=view&id=3

impossibilidade de “*contar tudo o que há no livro*”, o sujeito marca discursivamente uma suposta sentença final a que todos os leitores chegarão, já que “*tenho certeza de que todos vão entender o que se está fazendo com as nossas crianças e com que objetivo.*” Isso cria a ilusão de um virtual consenso a que a voz do sujeito levaria todos, pontuando o absurdo do uso do referido material didático. Observamos que a questão central aqui é o fato de o livro ser “*distribuído gratuitamente pelo MEC a 750 mil alunos da rede pública*”, o que inscreve uma marca sobre o que é permitido ou proibido fazer com o dinheiro público, e mais, sobre o que pode e deve circular na instituição escolar pública.

Nesse sentido, a ameaça não existe tão somente porque o livro foi escrito, porque tenha um viés marxista de que “*capitalismo é mau*” ou porque foi adotado por uma escola (e são muitas as instituições privadas que utilizam este material), mas porque ele está posto na esfera pública. O mesmo sentido circulou em relação aos alunos sem-terra no curso de Direito também em uma instituição pública; ora, apontamos aqui uma regularidade discursiva entre os recortes analisados: a virtualidade da ameaça e do perigo reside justamente no fato de que se produzam e circulem outros sentidos em um dos aparelhos mais importantes para a sustentação do sentido dominante - a instituição escolar pública. Se é consenso que a rede pública de ensino de um país deve ser ocupada pelo seu povo, perguntamos: por que tanta resistência na inscrição da formação discursiva que leve em conta as vozes trabalhadoras e tantas vezes silenciadas ao longo da história do nosso país? Como se explica tanta celeuma quando da instalação de vozes realmente populares na trama das relações educacionais da rede pública, seja em nível fundamental, seja na universidade? Como já vimos anteriormente, o discurso é sempre movimento de sentidos em relação a um poder e é determinado pela tessitura de embates sócio-históricos; desse modo, inferimos que, nestes casos, a escola pública é considerada um braço importante na manutenção, sustentação e circulação do sentido dominante.

Os mesmos sentidos não são discursivizados em relação ao programa “*Agronegócio na Escola*”, implantado, em 2001, em parceria da Abag-Ribeirão Preto com 10 Diretorias Estaduais de Ensino envolvendo um total de 83 municípios da região. Ao longo de 2007, 24.500 alunos e 1.800 professores estudam, em bancos escolares e em pesquisas de campo, o agronegócio, relacionando-o com as mais diversas frentes do conhecimento e com a vida cotidiana. O projeto nasceu com o objetivo de aproximar os sujeitos escolares desse setor de maneira prática, de destacar a importância dele para a região e para o país, de fazer parceria com escolas públicas. O fato de a escola pública ter a inclusão de estudos favoráveis ao mundo dos agronegócios, de ensinar conteúdos que tenham relação com a atividade sucro-alcooleira e de estimular projetos de pesquisa dirigidos a apoiar o setor não causa nenhum editorial raivoso na mídia. Dito de outro modo, fazer circular o discurso dos agronegócios na escola aparentemente não cria nenhum efeito de mal-estar, o que parece legitimar que, por um movimento parafrástico, os sujeitos-escolares repitam o sentido dominante sobre a cana e a laranja, por exemplo. No site oficial da instituição, há páginas e links explicativos do projeto descritos da seguinte forma:

Cerca de 100 professores do Ensino Médio de sete escolas públicas de Guariba, Jaboticabal, Monte Alto e Pradópolis passaram um dia inteiro visitando a Coonai, em Ribeirão Preto, a Cocapec, em Franca, a Coplana, em Guariba, e as usinas Vale do Rosário, em Morro Agudo, São Francisco, em Sertãozinho, e São Martinho, em Pradópolis. Estão conhecendo a importância do agronegócio para ensinar seus alunos.

Ninguém se lembra que uma gravata de seda só existe porque alguém plantou amora e deu para o bicho da seda comer até ele fazer o casulinho, do qual se extrai o fio com que se faz a seda. Ninguém se lembra que o pneu de borracha existe porque alguém está plantando seringueira. Ninguém se lembra que a cerveja existe porque alguém planta cevada; que o papel existe porque estão plantando árvores; que o perfume existe porque alguém planta flores, e assim por diante.

De modo que a história brasileira, passada de geração a geração, não dá essa informação ao estudante e ao cidadão comum do Brasil. Essa é uma falha que não acontece nos países desenvolvidos. Site da ABAGRP³

O carro abre-alas para este projeto é sempre uma palestra com Roberto Rodrigues, ex-ministro da Agricultura. Na ocasião, cada escola recebe um DVD sobre o agronegócio e um lote de cartilhas “*Agronegócio, sua vida depende dele*”, material a ser usado nas 1^{as} séries do Ensino Médio. A etapa posterior é constituída de atividades dentro da sala de aula; no início do ano, os próprios professores pedem aos alunos uma atividade de produção textual sobre o agronegócio, identificam-se distorções e equívocos que os alunos teriam em relação ao setor e o melhor trabalho recebe como prêmio um passeio na Agrishow. Além das aulas, há uma parte prática com visitas monitoradas a empresas do agronegócio, como usinas, fábricas de suco dentre outras. No final do ano, outros dois concursos são realizados - desenho e frases - para confirmar se os saberes foram bem absorvidos, se os alunos aprenderam a olhar o agronegócio como parte integrante da vida deles e se aprenderam todas as lições sobre esta atividade econômica. Indagamos: quais sentidos devem ser bem-assimilados e de acordo com qual formação discursiva? Como os sujeitos escolares estão submetidos à circularidade do sentido dominante sobre o agronegócio? De que modo são convidados à paráfrase de um sentido, repetindo-o como único, a respeito da agricultura em nosso país?

E um outro programa que é sensacional que é o “Agronegócio na Escola”. A idéia é fazer um trabalho preventivo, que é um trabalho de Educação, e um trabalho mais curativo que é para aquela população que já não está mais na escola.

Chama a atenção que, nesse caso, ocupar a sala de aula com cartilha, áudio-visual e concurso, transportar alunos da rede pública para visitas monitoradas em propriedades privadas e promover a circulação do discurso dominante na escola estadual são atividades aceitas, consensualmente tidas como positivas, que não fazem circular nenhuma resistência ou efeito de revolta. Ou seja, os sentidos do político são silenciados para que o econômico possa aparecer como o único importante e para que a escola reproduza um dizer a ser mantido de maneira homogênea sempre, sem fissuras e sem contradições. Observamos que os três episódios receberam, não apenas um tratamento diferenciado na mídia, mas são tomados de modo desigual no âmbito das instituições educacionais, já que é no chão da escola que esta luta política está posta e se desenrola. Temos, enfim, um litígio discursivo que vai muito além de giz e lousa, pois implica considerar a forma de nomear, dividir e distribuir (ou não) os poderes.

Um litígio na escola, mas para além dela

“Nunca digam isso é natural.”
Bertold Brecht

A discussão teórica empreendida até aqui nos permitiu apontar que o discurso é determinado por relações sócio-históricas e que o sentido está em jogo e em disputa na trama destas relações; também observamos que o efeito ideológico de evidência faz parecer natural que se diga de um modo e que se promova o silenciamento de outras tantas possibilidades de dizer e significar a realidade e o mundo. A análise dos recortes escolhidos leva-nos a considerações sobre a escola, não como estrutura física ou espaço material, mas como superfície institucional de disputa por espaços de dizer, enfim, escola onde se

³ Disponível no site

http://www.abagrp.com.br/jornal/index.asp?pagina=1&id_edicao=53&id_secao=194.

processam tensões e disputas por espaços de poder, saber e dizer, já que ela pode ser tomada como território de exclusão ou inclusão de vozes sociais. Dito de outro modo, entendemos tal disputa por sentidos na esfera de uma luta política que reclama gestos de interpretação para além dos sentidos literais das palavras.

Referências bibliográficas

- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: C. GINZBURG. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1980, p. 143-179.
- ORLANDI, E.P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- ORLANDI, E.P. Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, R.J. Vozes, 1996a.
- ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996b.
- ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.
- PACÍFICO, S. M. R. Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto-SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.
- PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. In: GADET, F e HAK, T. (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. (1969) (trad. Eni Orlandi et ali) Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- ROMÃO, L. M. S. O discurso do conflito materializado no MST: a ferida aberta na nação. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto-SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.
- ROMÃO, L. M. S. Formação discursiva e movimentos do sujeito: de como o cortador de cana é falado na mídia. In: Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Org Roberto Leiser Baronas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.