

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso

Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009

**A EDUCAÇÃO COMO PALCO DE CONFRONTOS:
O DEBATE SOBRE AS ESCOLAS ITINERANTES DO MST**

Elisa Marchioro Stumpf
elisa.stumpf@gmail.com

Mestranda

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

1) Contextualizando...

19 de fevereiro de 2009. Férias escolares. Poucos dias úteis antecedem o carnaval. Capa de Zero Hora, jornal gaúcho de ampla circulação: uma chamada sobre a conclusão das obras na BR-101, reportagem de 1 página; uma imagem de uma menina sobre uma prancha de surfe no mar, outra reportagem de 1 página; uma chamada no canto esquerdo inferior



Pequena chamada, reportagem especial de duas páginas (agora entendemos a lógica do jornal!). Se esse artigo fosse um texto jornalístico, esse parágrafo faria parte do lide e procuraria responder às seguintes perguntas: o quê?, quem?, quando?, onde?, como? e por quê?. Selecionando algumas, podemos responder que nosso objeto de estudo nesse artigo é a análise da reportagem especial da Zero Hora intitulada “Ponto final para as escolas itinerantes dos sem-terra”, através do olhar da análise do discurso de linha francesa. Para tanto, mobilizaremos noções caras a essa teoria, tais como discurso, condições de produção e formação discursiva, a fim de montar um dispositivo teórico-analítico que nos ajude a interpretar os efeitos de sentido da matéria. Isso tudo porque acreditamos que é apenas passando da superfície linguística e chegando ao discurso que podemos

propor uma leitura que rompa com os sentidos institucionalizados pela mídia. Procuramos responder não apenas quais sentido se fazem presentes, mas especialmente como eles significam.

2) **Da Análise do Discurso**

A Análise do Discurso (referimo-nos à Análise do Discurso de linha francesa conforme fundada por Michel Pêcheux) se constituiu nos anos 60 articulando três regiões do conhecimento científico (PÊCHEUX; FUCHS, Por uma Análise Automática do Discurso, 1997, p. 163): 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações; 2) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação e 3) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Essas regiões são atravessadas por uma teoria da subjetividade advinda da psicanálise.

De acordo com Orlandi (*Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, 2005, p. 19), a AD questiona a transparência da língua, objeto da lingüística, mostrando que não existe uma relação unívoca entre linguagem, pensamento e mundo. A contribuição do materialismo histórico é a de que há um real da história, de modo que o homem faz história, mas ela não lhe é transparente e que tal real é afetado pelo simbólico. A psicanálise traz o deslocamento da noção de homem para a noção de sujeito, sendo este descentrado, pois funciona pelo inconsciente e pela ideologia porque afetado pelo real da língua e o real da história.

A AD surge como uma disciplina que questiona as noções de interpretação e leitura, resultante de um questionamento que perpassa várias áreas do saber, colocando em cheque a idéia de leitura como transparente e trazendo a relação o sujeito e o sentido. A AD busca compreender, através de um dispositivo teórico de interpretação, os processos de produção do sentido, ou seja, como os objetos simbólicos produzem sentidos e como se organizam os gestos de interpretação relacionando sujeito e sentido (*ibid.*, p. 25-27).

Todas essas rupturas acabam por produzir um objeto novo e próprio: o discurso. A definição de Pêcheux (Por uma análise automática do discurso, 1969, p. 82) concebe o discurso como “efeito de sentido entre interlocutores”. O discurso não se identifica nem à língua nem à fala saussurianas, pois ele subverte essa dicotomia ao trazer consigo o histórico e o social, sem deixar de lado o lingüístico, que intervém como pressuposto. Não se pode identificar discurso à fala porque não se trata de opô-lo à língua, estando na língua a ordem, o sistema e no discurso a ocorrência acessória, a história. Ressalta Orlandi (*ibid.*, p. 22): “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao subjetivo, o processo ao produto”. Os elementos lingüísticos estão pressupostos porque o discurso é possibilitado pela língua e é através dela que ele se materializa. Os sentidos não são determinados apenas pelo lingüístico, tampouco apenas pelo histórico: é na confluência de ambos que os efeitos de sentido se produzem.

Para a AD, o sentido não existe como produto acabado, algo causado pela suposta transparência da relação entre língua e mundo (LEANDRO FERREIRA, Glossário de termos do discurso, 2001, p. 21). Na perspectiva discursiva, o sentido está fundamentalmente ligado à história: “a análise do discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem” (LEANDRO FERREIRA, Organon, 2003, p. 193). Os sentidos não são dados apenas por propriedades formais da língua, mas também dependem das relações nas formações discursivas, pois as palavras mudam de sentido de acordo com a formação discursiva que lhes dá suporte. Assim, os sentidos podem ser múltiplos, mas não são qualquer um.

De acordo com a definição proposta em 1971 por Haroche, Pêcheux e Henry (*Análise do discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva, 2007), uma formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (p. 26). Não se trata da natureza das palavras empregadas, pois

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1975, p.160).

Podemos entender como a ideologia regula as formações discursiva remetendo às tomadas de posição do sujeito em uma FD. Primeiramente, partimos da relação entre o sujeito e a ideologia proposta por Althusser, segundo a qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (processo de assujeitamento). Discursivamente, o assujeitamento se dá através da identificação do sujeito com uma determinada formação discursiva que o domina. Essa identificação se dá pela forma-sujeito de uma formação discursiva. A maneira pela qual o sujeito se relaciona com a forma-sujeito, também chamada de saber regulador de uma formação discursiva, determina as modalidades de tomada de posição do sujeito (PÊCHEUX, *Semântica e discurso*, 1975, p. 215). A tomada de posição pode dar-se de maneira a identificar-se totalmente com a forma-sujeito, chamada de “discurso do bom-sujeito”; pode também ser realizada de maneira a se contra-identificar com a forma-sujeito, “o discurso do mau-sujeito” e a desidentificação do sujeito com os saberes de uma formação discursiva, o que ocasiona a passagem para outra formação discursiva. É através dessas tomadas de posição que o sujeito assume uma posição-sujeito dentro de uma formação discursiva.

Finalizamos essa parte do nosso trabalho retomando mais um conceito, o de condições de produção, pois o entendemos como essencial para compreender o gestos do analisa quando da análise. As condições de produção, para a AD, não só extrapolam as circunstâncias imediatas (interlocutores, situação comunicativa, referente), como também alteram-nas radicalmente: os interlocutores não são mais seres empíricos, mas sim lugares determinados na estrutura de uma formação social e o referente passa a ser entendido como um objeto imaginário, e não algo que releve da realidade física. Além disso, a AD traz como condições de produção o contexto sócio-histórico, ideológico.

3) **Dos procedimentos metodológicos e análises**

Texto e discurso: onde acaba um e começa o outro? Do texto ao discurso, como proceder? Embora tratemos do dispositivo analítico, é na teoria que vamos buscar respostas às perguntas que se impõem nesse momento. Começaremos tentando estabelecer as diferenças entre texto e discurso, dado que, à primeira vista, essas duas noções parecem recobrir uma a outra. Se anteriormente afirmamos que o discurso é o objeto teórico próprio da AD, em relação a ele o texto é a unidade de análise, e pode ser considerado sob diversas perspectivas. Tomar o texto como objeto empírico implica considerar que ele é tem início, meio e fim. Visto como objeto discursivo, reconhecemos a sua incompletude, visto que um texto mantém relação com outros textos, com as condições de produção e com o interdiscurso. Lançando um olhar que o toma como objeto simbólico, o texto torna-se um fato de linguagem, devendo ser considerado na sua historicidade (ORLANDI, Organon, 1995). A AD procura ler o texto na sua discursividade, ou seja, tentando entender como o texto produz sentidos.

É no texto que podemos observar o encontro do lingüístico com o histórico ao trabalhar-se com a historicidade do texto, o modo como ele produz sentidos (*ibid.*, p. 110). A historicidade diz respeito à história do sujeito e do sentido, pois o sujeito se produz, produzindo sentido. Para a análise do discurso, a historicidade é a “função da necessidade do sentido no universo simbólico” (*ibid.*, p.112). Para a AD, a história não é entendida numa perspectiva cronológica, mas sim relacionada às práticas sociais (LEANDRO FERREIRA, Glossário de termos do discurso, 2001, p. 16). Nessa perspectiva, a história não é vista como algo exterior ao discurso, aspecto ao qual se recorre como acessório nas análises, ela é antes constitutiva. A história faz parte da ordem do discurso através da historicidade, ou seja, o modo como ela se inscreve no discurso.

O interesse da análise do discurso pelo texto não o toma como objeto final, mas sim como unidade que permite acesso ao discurso. Um texto é um recorte de um processo discursivo mais amplo e pode conter diferentes formações discursivas, assim como várias formações discursivas podem estar dispersas em diferentes textos. A análise utiliza o texto para se chegar ao discurso e, uma vez atingido os processos de funcionamento discursivo, pode-se abrir mão do texto, pois o analista debruça-se não sobre o texto, mas sim sobre o discurso, objeto central para a AD.

Assim, definimos como objeto de análise a reportagem especial intitulada “Ponto final para as escolas itinerantes dos sem-terra”, publicada pelo jornal Zero Hora do dia 18 de fevereiro de 2008. A pergunta que norteia nossa análise é: como se dá, discursivamente, o enfrentamento de posições tão divergentes no que diz respeito à educação das crianças sem-terra? Essa pergunta levou-nos a definir uma Formação Discursiva que nomeamos de FD Escolar, cujo saber maior que a regula é “querer ensinar”. Entretanto, há concepções divergentes do que seja ensino e como ele deve se dar, o que nos leva a postular a existência de duas posições-sujeitos dentro da mesma FD Escolar: a posição-sujeito I, que defende o ensino aberto proposto pelas escolas itinerantes e a posição-sujeito II, que defende o

fechamento das escolas, visto que essas ensinam apenas pregação ideológica. Acreditamos que estamos diante de um acontecimento enunciativo (INDURSKY, Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites, 2007, p. 170), pois a posição-sujeito II instaura-se a partir do movimento a favor do fechamento das escolas. De acordo com a autora, além da fragmentação da forma-sujeito através das modalidades de tomada de posição que vimos anteriormente, pode ocorrer “a instauração de uma nova posição-sujeito que traz para o interior da FD saberes que aí causam alvoroço e estranhamento [...] é o que tenho chamado de acontecimento enunciativo”. Isso explica o confronto e tensão entre saberes que não cessam de se manifestar no discurso.

Ao ler a reportagem, percebemos que esse debate sobre o fechamento das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é momentaneamente o cerne de uma questão maior: a da ilegalidade do movimento, defendida por uma ala do Ministério Público. É por isso que a todo momento o assunto sobre a educação parece ser insistentemente invadido por essa questão mais ampla, impossibilitando a dissociação entre educação das crianças acampadas e as práticas do MST. Há uma transferência quase direta de sentidos na direção movimento social → educação, que credita às escolas as mesmas características das práticas do movimento. Para posição-sujeito II, representada pela ala do MP que queria determinar a ilegalidade do MST, “a entidade abdicou da luta pela terra para buscar a transformação da sociedade brasileira lançando mão de meios não-pacíficos”, o que teria uma consequência direta na educação, que funcionaria como “fonte de aliciamento” e “recrutamento de novas fileiras de militantes dispostos a ações que ameaçam a ordem pública”. Entretanto, para a posição-sujeito I, essa transferência de sentidos se dá de uma maneira oposta: um movimento social como o MST, que “clama por direitos humanos” deve ensinar as crianças a “romper com o sistema capitalista”.

Há também um movimento contrário, no sentido escola → movimento social. Para os saberes defendidos pela posição-sujeito II, essa parece ser uma questão muito importante, pois “interferir no processo de formação dos jovens sem-terra é ainda uma maneira de frear o recrutamento de novas fileiras de militantes dispostos a ações que ameaçam a ordem pública”. Logo, o fechamento das escolas pode resultar em menos futuros militantes dispostos a “colocar em prática as táticas de guerrilha”. Isso tudo torna-se ainda mais importante quando se lembra que essas escolas são financiadas pelo estado, ou seja, o dinheiro público está servindo para fomentar futuras “invasões e depredações de bens particulares e públicos”. Para esta posição-sujeito, identificada ao sistema capitalista e ao modelo de gestão neoliberal, usar dinheiro público para investir na educação, ainda mais em uma que possa “aumentar os conflitos no futuro” é de fato um absurdo.

Outra pergunta que nos orientou na análise é: quais são as projeções imaginárias de cada posição-sujeito a respeito da escola tradicional e da escola itinerante? Para a posição-sujeito II, as escolas itinerantes são “estabelecimentos que não estão alcançando nenhum objetivo pedagógico a não ser servir como fonte de aliciamento”, com professores “que tenham alinhamento ideológico para ensinar teorias marxistas unilaterais”. Já para posição-sujeito I, a escola itinerantes “é uma alternativa

à educação capitalista e uma maneira de se transmitir aos jovens os valores cultivados pelo movimento”, espaço que valoriza “a formação de laços sociais entre os alunos, úteis ao aprendizado” e “estão adaptadas às características culturais das comunidades de sem-terra”.

A partir da construção de paráfrases, podemos inferir os sentidos para “escola itinerante” e “escola tradicional” para cada posição-sujeito:

<p><i>Escola Itinerante para a posição-sujeito II:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço onde se misturam o ensino convencional com a pregação ideológica, o que resulta em lavagem cerebral, uma educação alienante; - os professores são alinhados ideologicamente com o movimento; - os conteúdos são difíceis de serem controlados. - fonte de aliciamento financiada com dinheiro público. 	<p><i>Escola Itinerante para a posição-sujeito I:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - concebida de acordo com as características e necessidades do movimento. Sua existência facilita às crianças o seguimento de um ano letivo normal, o que não poderia acontecer em escolas normais dado o constante deslocamento; - a escola é simples, mas funciona; - são uma alternativa à educação capitalista e transmite aos jovens os valores do movimento.
<p><i>Escola Tradicional para a posição-sujeito II</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço de ensino convencional; - não há pregação ideológica de esquerda; - os professores são neutros; - há como verificar os conteúdos ensinados; - favorece a inclusão dos estudantes, mesmo as crianças do MST. 	<p><i>Escola Tradicional para a posição-sujeito I</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ensino alinhado à ideologia capitalista; - discrimina as crianças do MST. - impede a formação de laços sociais, pois a criança acampada pode não permanecer muito tempo na escola devido às trocas de acampamento.

4) **Concluindo**

Colocamos um ponto final conscientes de que a análise poderia ser enriquecida tanto pelo aprofundamento das questões aqui levantadas quanto pela análise complementar de outros aspectos que não foram abordados aqui, dada a riqueza do *corpus* selecionado. Porém, acreditamos que os elementos que foram explorados, ainda que brevemente, auxiliaram-nos a entender o confronto entre as posições-sujeito que se delimitam na FD Escolar, o que causa um tencionamento dos sentidos que atravessam a reportagem. A questão educacional torna-se assim palco de um confronto de dimensões maiores que não cansa de ecoar.

Acreditamos que o discurso jornalístico é um espaço privilegiado para estudar a constituição

desses sentidos em confronto, pois na sua ilusão de imparcialidade e de atuação na sociedade transmitindo saberes de forma institucionalizada ele acaba trazendo diversas vozes, embora acabe invariavelmente identificando-se com alguma (o assujeitamento de que tratamos anteriormente). Não é uma questão das menos interessantes procurar desvendar como essa identificação, por vezes sutil e por vezes nem tanto, ocorre, o que pode inspirar e desencadear futuros exercícios de análise como o que realizamos aqui.