

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

**OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR TAMBÉM NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO
DISCURSO PEDAGÓGICO DO MST**

Ivana Acunha Guimarães

Profª Drª Freda Indursky
Orientadora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Teorias do Texto e do Discurso.

Porto Alegre, 29 de março de 2001.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. A todas elas minha gratidão e reconhecimento. Algumas, porém, por sua efetiva participação em cada momento dessa caminhada, gostaria de agradecer de forma especial:

* à minha família, minha vó Joana, minha mãe Enilda, meus irmãos Jorge e Júnior, e, principalmente, à vó Maria, à Dinda Nadir e ao meu pai Ivoni (uma presença materializada pelos valores que me oportunizou na sua tão breve e tão intensa passagem por aqui);

* ao Leonel, pela cumplicidade e parceria que, ao longo desses 20 anos, foram-me incondicionalmente dedicadas, e, ao Leo, minhas desculpas por todas as vezes que não prestei atenção à narração daquele gol que fizeste, que não brincamos, que não fizemos o tema juntos ... ;

*à professora Freda Indursky, minha orientadora, meu agradecimento pelo entusiasmo que me contagiou e animou nos momentos mais difíceis, minha profunda admiração por tudo que ela representa como professora, como interlocutora crítica e atenciosa e, principalmente, como analista de discurso;

* à professora Aracy Ernst Pereira e ao colega José Luiz Ribeiro pelo incentivo nos primeiros passos;

* aos meus colegas de curso, em especial àqueles que se tornaram meus amigos: Ana Cristina, Márcia, Thaís e Marne;

*à CAPES, pelo apoio financeiro;

* às nossas professoras da Pós-Graduação, especialmente àquelas que nos dedicaram mais do que conhecimento científico, respeito e amizade;

*à bibliotecária Maria Cristina e aos funcionários do CPG Letras, em especial, à Márcia, ao Canísio e à Eni, pela atenção que sempre nos dedicaram;

àquelas pessoas que abdicaram de sua história de vida individual para construir uma sociedade mais digna, em especial ao Clóvis Ramos.

RESUMO

Esta dissertação trata da análise do discurso pedagógico do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Metodologicamente, o texto está dividido em três partes. Na primeira parte, é apresentado o quadro conceitual da Escola Francesa de Análise de Discurso, a qual fundamenta a análise. A segunda parte do trabalho trata dos procedimentos metodológicos que sustentam e organizam a análise do *corpus* discursivo. A terceira parte examina o funcionamento do discurso pedagógico, particularmente, o funcionamento que faz desse discurso, um discurso diferente em relação ao discurso pedagógico dominante: a inserção do discurso-outro (o discurso pedagógico dominante, o discurso da Educação Popular e o discurso político do MST) no discurso de referência; o estabelecimento de redes de filiação de sentido com discursos marginalizados, “abafados” pelo discurso pedagógico dominante; a ruptura com o discurso pedagógico tradicional, através do funcionamento discursivo da determinação discursiva produzida por **orações relativas, adjetivos, sintagmas preposicionais**, os quais produzem um efeito de sobredeterminação discursiva a fim de produzir um efeito de reorientação/movimentação nos sentidos fixados/ cristalizados por esse discurso. E, finalmente, a produção do novo, no universo semântico pedagógico, construído pelo Discurso Pedagógico do MST.

RESUMÉ

Il s'agit d'une dissertation sur l'analyse du discours pédagogique du Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Méthodologiquement, le texte est divisé en trois parties. Dans la première partie, il présente le cadre conceptuel de l'École Française d'Analyse de Discours, qui est à la base de l'analyse. La deuxième partie traite des procédures méthodologiques qui soutiennent l'analyse du *corpus* discursif. La troisième partie interroge le fonctionnement du discours pédagogique du MST, plus particulièrement, le fonctionnement qui lui rend un discours différent du discours pédagogique dominant: l'insertion du discours-autre (le discours dominant, le discours de l'Éducation Populaire et le discours politique du MST); l'établissement de réseaux de filiations de sens avec discours marginalisés (le discours pédagogique du Mouvement Ouvrier de la Première République), étouffés par le discours pédagogique dominant; la rupture avec le discours pédagogique traditionnel, à travers la détermination discursive produite par les propositions relatives, adjectifs et syntagmes prépositionnels, lesquels produisent un effet de sobredétermination discursive afin de produire un effet de réorientation/mouvement de sens fixes/cristallisés par ce discours; et finalement, la production du neuf, dans l'univers pédagogique, par ce Discours pédagogique du MST.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
I PARTE - Fundamentos teórico-epistemológicos	11
A Escola Francesa de Análise de discurso.....	12
1. AD: o ponto de contato da língua com a ideologia	12
1.1 O quadro epistemológico.....	15
1.2 Quadro teórico e referencia.....	22
1.2.1 Formações Discursivas e Formações Ideológicas na origem do sentido.....	22
1.2.2 Uma teoria não subjetiva da subjetividade.....	25
1.2.3 O preconstruído e o discurso transversal dois funcionamentos do Interdiscurso.....	27
1.2.3.1 O preconstruído.....	30
1.2.3.2 O discurso transversal.....	31
1.2.4 A reconstituição do não-dito: a memória discursiva.....	33
1.2.5 As múltiplas vozes constitutivas do discurso a heterogeneidade	

discursiva.....	36
II PARTE A construção do dispositivo de análise.....	40
Procedimentos metodológicos.....	41
III PARTE - Análise do Discurso Pedagógico do MST.....	48
CAPITULO 1=>A pedagogia dos sem-terra: rompendo as cercas do outro.....	49
1.1 O discurso pedagógico.....	49
1.2 O Discurso Pedagógico do MST.....	55
1.2.1 As relações de divergência com o outro.....	58
1.2.2 As relações de aliança com o outro.....	63
1.2.2.1 O discurso da Educação Popular e o Discurso Pedagógico do MST...63	
1.2.2.2 O discurso político do MST e o Discurso Pedagógico do MST.....68	
CAPITULO 2=>A pedagogia dos sem-terra: a ocupação do latifúndio do Já-dito.....	75
2.1 A educação popular no Brasil: da memória á atualidade.....	75
2.2 Os saberes que migram.....	82
2.2.1 As ressonâncias de sentido.....	92
2.2.2 Diferentes formulações e um mesmo enunciado.....	97

2.2.3 Os deslizamentos de sentido.....	99
2.2.4 As diferenças de sentido.....	100
CAPITULO 3 => A pedagogia dos sem-terra : da resistência ao mesmo à produção do diferente.....	105
O confronto através da determinação discursiva	108
Bloco discursivo 3.1 => A determinação discursiva através das orações relativas	118
Grupo discursivo 3.1.1 A determinação discursiva do item lexical Escola.....	124
Grupo discursivo 3.1.2 A determinação discursiva do item lexical Professor / Educador.....	138
Grupo discursivo 3.1.3 A determinação discursiva do item lexical Educação.....	152
Bloco discursivo 3.2 => A determinação discursiva através dos adjetivos verdadeiro, diferente e novo.....	163
Bloco discursivo 3.3 => A determinação discursiva através dos Sintagmas Preposicionais.....	171
Bloco discursivo 3.4 => Além da determinação a sobredeterminação discursiva	181
3.4.1 A multissaturação dos itens lexicais história , teorias , jeito , ensino , ordem e valores.....	183

3.4.2 A multissaturação dos itens educador, escola e educação.....	187
CAPITULO 4=>A pedagogia doe sem-terra: a produção da Reforma Agrária no universo pedagógico.....	197
4.1 O acontecimento discursivo.....	197
4.2 Do acontecimento na estrutura agrária ao acontecimento na estrutura discursiva.....	200
4.3 Do acontecimento no discurso do MST ao acontecimento na Educação.....	203
ULTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 1.....	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 2.....	230

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representa, hoje, na nossa sociedade, a aparição da voz daqueles que, mesmo excluídos de tudo, persistem em acreditar e lutar por seu direito à cidadania. É uma voz que cresce e que incomoda o centro dominante, a tal ponto que mantém uma interlocução com a classe dominante, mesmo sendo uma interlocução desprivilegiada para o sem-terra, pois é freqüentemente desqualificada nos discursos da mídia, do poder instituído e da sociedade agrária, os quais procuram incessantemente mudar o curso da história, como se essa não fosse a história da maioria dos cidadãos brasileiros.

Por acreditar que as coisas podem ser de outro jeito, penso que a contribuição desse trabalho, e da própria Universidade, seria a de dar visibilidade a essa voz: reconhecê-la é, através do conhecimento, da ciência, promover a transformação, é reconhecer que ela existe e clama por uma sociedade mais humana e menos excludente, que abrigue também outros sentidos e com eles a possibilidade de existência do outro, do diferente em relação ao sentido dominante, que ela representa.

Assim sendo, descobri que um movimento social organizado, como o MST, tem uma luta tão importante quanto a conquista da terra: a conquista do saber, da Escola estruturante e estruturada para a formação de uma outra consciência, de um outro saber.

É dessa forma, é por esse caminho que nos deparamos com o discurso pedagógico do MST, pois trata-se de um discurso diferente e que está próximo de um ideal de emancipação popular: a promoção do ser humano em sua trajetória tão oprimida que não condiz com os modelos escolares e sociais tradicionais.

Buscando analisar como se dá a instauração do sentido diferente em relação ao universo semântico pedagógico dominante, no discurso pedagógico do MST, encontramos abrigo no referencial teórico da Análise de Discurso - Escola Francesa (também tratada por AD) -, pois a análise lingüística por si só não dá conta da produção do sentido, visto estar esse sentido sempre sendo produzido a partir de uma posição, de um lugar, inscrito num determinado domínio de saber e constituindo-se, necessariamente, na interlocução que estabelece com outros discursos.

E é essa interlocução que interessa sobremaneira ao nosso trabalho, pois, à medida que a restabelecemos, desatamos os nós que amarram, que ancoram o sentido numa determinada direção e passamos a dar visibilidade ao processo discursivo de afastamento do sentido dominante produzido pelo discurso pedagógico do MST.

Segundo a posição teórica à qual nos filiamos, a AD, todo discurso retoma outros discursos com os quais mantém relações dialógicas. Essas relações tanto podem ser de aliança (como o retorno de enunciados já-ditos, ou preconstruídos), que amparam o dizer do sujeito, como também estabelecer relações de confronto (desqualificação de sentidos já produzidos em outros discursos), entre outras.

Dessa forma, ao olharmos para o discurso pedagógico do MST, procuraremos investigar qual o funcionamento discursivo que possibilita a esse discurso instaurar um **sentido diferente**: quais e como se dão as relações de confronto e as relações de aliança que o Discurso pedagógico do MST mantém com outros discursos e que fazem com que esse discurso se constitua como “outro”, como “diferente”.

A fim de examinarmos essa questão, organizamos, metodologicamente, nossa pesquisa em três partes.

A primeira parte do trabalho propõe-se a apresentar a linha teórica que norteará a análise, objetivo último deste trabalho. Assim, apresentaremos a Escola Francesa de Análise de Discurso: o quadro epistemológico e alguns conceitos de referência dessa linha de pesquisa, que embasarão o trabalho.

A segunda parte trata dos procedimentos metodológicos que serão construídos para que se proceda à análise, ou seja, trata da organização das etapas da

análise, desde a entrada no arquivo até a organização, em capítulos, dos procedimentos analíticos, ou seja, a descrição dos passos que guiarão os gestos de interpretação do *corpus* pelo analista.

A terceira parte está constituída pela análise do discurso pedagógico do MST e está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o discurso pedagógico do MST: como esse discurso está constituído , ou seja, investigar os diferentes discursos que estão na base de seus saberes e os discursos com os quais mantém relações de confronto. Nos capítulos posteriores trataremos, mais detalhadamente, dos funcionamentos discursivos que aproximam e que afastam o discurso pedagógico do MST do discurso-outro.

O segundo capítulo, então, busca identificar o caminho de volta, o caminho de migração de saberes para o discurso pedagógico do MST, procurando investigar como se dão as filiações de sentido nesse discurso. Para isso, recorreremos à noção de paráfrase discursiva, que procuraremos estabelecer entre esse discurso e o discurso do Movimento Operário da Primeira República.

O terceiro capítulo trata da investigação do funcionamento discursivo que permite a esse discurso redirecionar sentidos “naturalizados” pelo discurso pedagógico dominante, não só em relação a uma reeducação formal (através da Escola), mas de uma reeducação da sociedade como um todo.

Finalmente, o quarto capítulo tem como finalidade apresentar não mais as filiações ou as diferenças de sentidos, mas a produção do **novo** , no discurso pedagógico do MST , a partir da migração/incorporação de itens lexicais provenientes do discurso político do MST ao discurso de referência, introduzindo novas formulações no universo semântico pedagógico.

Assim, iniciaremos nossa pesquisa, que resumidamente apresentamos aqui, retomando algumas palavras de Caldart¹ (1987:13), e que definem

¹ A professora Roseli Salette Caldart é integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST e da Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, além de coordenar os cursos de formação de educadores do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio

com bastante propriedade o que é realizar este trabalho para nós: *Um trabalho de pesquisa dessa natureza não é somente produção teórica, racional. Processos afetivos também o compõem em toda a sua trajetória. Se a emoção do refletir sobre esta palavra emocionada dos st [sem-terra] não transparece no relato de seus resultados, é preciso que fique dito que ela foi presença viva e fecunda em cada momento do trabalho. Não se consegue interpretar um sonho se não se sonha um pouco junto com ele ...*

Grande do Sul. Algumas obras de sua autoria são de relevante interesse para esta pesquisa: Educação em Movimento- formação de educadoras e educadores do MST (1997) e Pedagogia do Movimento Sem Terra (2000).

I PARTE: fundamentos teórico-epistemológicos

A Escola Francesa de Análise do Discurso

O presente trabalho, conforme anunciamos na introdução, propõe-se analisar o discurso pedagógico do MST, a partir da perspectiva teórica da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD), por isso, ao iniciarmos as reflexões sobre o nosso objeto de estudo, achamos importante abrir um espaço para situar a perspectiva adotada.

Segundo Orlandi (1996a:15) há uma relação estreita entre o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria que sustenta a análise: *as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou um acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades*. Assim sendo, constata-se a necessidade de se definirem os conceitos e situar a análise que ora se inicia a partir da exposição da metodologia a ser adotada e dos conceitos que sustentarão nossa pesquisa.

Neste capítulo trataremos, então, das questões que anunciamos no parágrafo anterior e finalizaremos expondo as reflexões sobre o discurso pedagógico à luz da perspectiva teórica a qual nos filiamos.

1. AD: o ponto de contato da língua com a ideologia

A origem contemporânea dos estudos do discurso encontra-se nos estudos de Michel Bréal, século XIX e, no século XX, dos formalistas russos, que, ao superarem uma abordagem filológica (que ia além da análise de conteúdo), destacaram uma lógica de encadeamentos transfrásticos nos textos literários.

A Escola Francesa de Análise de Discurso baseou seus métodos iniciais de análise no *método distribucional desenvolvido por Harris*. Dessa forma, em 1952, o trabalho de Zellig Harris, intitulado *Discourse Analysis*, serviu como um marco inicial aos trabalhos sobre análise de discurso porque mostra que as análises podem ultrapassar os limites da frase, conseguindo afastar a análise do conteúdo. Esse método permitia perceber os traços dos processos discursivos através da deslinearização dos enunciados a serem analisados.

O método distribucional foi alvo de críticas por seus limites e bloqueios, pois à medida em que estendeu o método de análise da frase para o texto, acabou por reduzir *o texto a uma frase longa* (Orlandi, 1999:18); por outro lado, se, num primeiro momento, a AD refletiu sobre análise do discurso a partir do método distribucional, ultrapassou-o à medida que representou um marco e uma ruptura nas práticas de análises lingüísticas ao relacionar língua e história e nos questionamentos marxistas sobre a língua.

É a partir desse trabalho que os analistas europeus vão refletir criticamente sobre a oposição língua/fala, sobre o conceito de enunciação e sobre os processos de significação.

A chamada **Escola Francesa de Análise de Discurso**¹ surgiu na França, a partir de uma tradição intelectual que relacionava texto e história e, posteriormente, produziu uma reflexão articuladora da língua com a psicanálise e com o marxismo.

Assim sendo, as condições de produção, que até então não faziam parte dos estudos lingüísticos, vão mobilizar noções como situação social, extralingüístico, a subjetividade do enunciado. Assim procedendo, vem preencher uma lacuna: as reflexões sobre a inscrição do sujeito na língua. Busca, para isso, apoio em outras disciplinas como a psicologia e a sociologia.

Entretanto esse contato estabelecido entre a AD e as ciências sociais não se configura em uma apropriação de pressupostos dessas disciplinas para a AD, trata-se, antes, de uma relação que se estabelece na contradição, à medida em que a AD questiona a transparência da linguagem que embasa os métodos de análise dessas disciplinas. Para Pêcheux (1984:13) *o projeto de análise do discurso marca uma ruptura com essa problemática psico-social, através da qual o registro triplo da história da língua e do inconsciente tornam-se literalmente excluídos.*

A AD, tal como ela é concebida hoje, está fundamentada, principalmente, nos estudos desenvolvidos por **Michel Pêcheux** a partir de sua obra intitulada ANÁLISE AUTOMÁTICA DO DISCURSO, publicada em 1969.

¹ Neste trabalho nos referiremos à Escola Francesa de Análise do Discurso, também por AD.

Pêcheux concebe sua teoria a partir de reflexões e releitura de alguns teóricos como Louis Althusser (uma releitura de Marx), Lacan (uma releitura de Freud), e Foucault, os quais influenciaram sua teoria sobre o sujeito .

A língua, para a AD, é concebida a partir do corte produzido pelo suíço Ferdinando Saussure¹, ou seja, a separação da linguagem em duas partes: língua e fala. A partir desse corte, muitos conceitos são desenvolvidos e ultrapassados por estudiosos que o sucederam.

Segundo a teoria saussuriana, só a língua é passível de ser estudada como ciência, pois a sua manifestação, a fala, é um ato individual, empírico, e, por isso, impossível de embasar um estudo científico. A partir daí, Saussure retira dos estudos lingüísticos tudo o que concerne à manifestação da língua: a fala e também o indivíduo produtor dessa fala.

É a partir dessas considerações que a análise de discurso vai inscrever seu campo de atuação, o lugar que ela vai ocupar está **entre a língua** (o universal a-histórico) e a **fala** (individual): é o lugar do **particular** -modo de existência histórico e social da linguagem.

Assim, após alguns deslocamentos, a AD vai instaurar seu modo particular de análise, que não é nem lingüístico, nem sociológico, nem histórico: situa-se no ponto em que a Lingüística (que só se ocupa da Língua) e as Ciências Sociais (que se ocupam do extralingüístico) não preenchem, que é exatamente o ponto em que se dá o encontro da língua (como materialidade) com a ideologia (constitutiva da própria linguagem), no trabalho conjunto de produção do sentido.

A AD vai instaurar essa interseção e se constituir a partir dela: *a análise de discurso se constitui assim nesse espaço, nesse entremeio, como diria Pêcheux, trabalhando suas contradições.* (ORLANDI, 1996c:42)

¹ A partir dessa ruptura, a AD pode inscrever o sujeito em suas reflexões sobre a língua, trabalhando, diferentemente de Saussure, não mais com a **língua** (sistema abstrato) e abandonando o sujeito produtor dessa linguagem nem com a fala, produção individual, subjetiva da língua, mas, com a “língua no mundo”, com a materialidade da língua, com a língua no processo discursivo sócio-histórico.

A AD busca a significação: não **o que** o texto quer dizer, mas **como** ele faz para dizer. Por isso, a AD considera a linguagem em sua opacidade, pois postula que a relação linguagem/mundo/pensamento não é unívoca.

1.1. O quadro epistemológico

Algumas reflexões foram propostas por Pêcheux e Catherine Fuchs (1990:163), referentes à relação entre a lingüística e a teoria do discurso.

Daí a proposta de um quadro epistemológico para a AD que se constitui pela articulação de três áreas do conhecimento científico: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso; essa articulação é atravessada por uma concepção psicanalítica da subjetividade.

O materialismo histórico

Segundo Indursky (1997:18), o materialismo histórico, inicialmente concebido por Marx e Engels, propõe uma teoria sobre as relações de trabalho e de produção as quais determinariam as relações sociais, ou seja, os indivíduos como reflexo de suas condições materiais de produção.

Indursky (ibidem) atribui a Althusser a concepção de ideologia como uma relação (imaginária) que é estabelecida pelos indivíduos a respeito da realidade que os cerca, a partir das idéias desenvolvidas por Marx e Engels.

Em razão disso, segundo Indursky (ibidem), esse autor passa a conceber a ideologia como o conjunto de práticas necessárias à produção e à reprodução das condições econômicas, políticas e ideológicas, reivindicando uma existência material para a ideologia por ela não ser um ato de pensamento individual, mas porque reflete e é refletida numa relação social que tem por objeto representações que se constituem por representações sociais reais. Tais relações são imaginárias porque tratam de relações sociais e não de idéias em si. A partir dessa reflexão, Althusser formula duas teses fundamentais:

1º - não existe prática senão **através de e sob** uma ideologia;

2º - não existe ideologia senão **através do sujeito e para o sujeito**.

Assim, segundo Indursky (ibidem), é através dessas teses que Althusser concebe a **interpelação do sujeito** pela ideologia: *a ideologia interpela indivíduos concretos em sujeitos concretos e ainda: o indivíduo é interpelado como sujeito para que se submeta livremente às ordens do sujeito, aceitando livremente sua sujeição*.

Pêcheux (1995) retoma e redimensiona as formulações de Althusser, a partir de uma reflexão crítica sobre a ideologia, ao conceber os Aparelhos Ideológicos do Estado (os AIE da teoria althusseriana) não mais como puros instrumentos da classe dominante que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes, mas se inscreve, também, no seu interior, a luta de classes, a qual se constitui na possibilidade de transformações das relações de produção. A atividade discursiva é uma dessas manifestações da ideologia exercida pelo sujeito interpelado e reflete a luta de classes.

Maldidier, Normand e Robin (1997:78-79) refletem o discurso a partir do materialismo histórico, considerando-o como **prática discursiva**. Para isso, deslocam para o âmbito da AD o conceito de prática discursiva elaborada por Foucault: *o discurso como prática tomado em um sistema de formação*.

Essas autoras concebem o discurso, segundo Indursky (1997:20), como uma prática discursiva que resulta de práticas discursivas e não discursivas, o que implica considerar o discurso em suas relações extra-discursivas ou ideológicas.

Para Indursky (op.cit.:20-21), no âmbito da AD, o discurso não reflete a ideologia como algo que lhe é exterior, mas como efeito de sentido (de naturalização do sentido), porque a ideologia é constitutiva da prática discursiva. A ideologia está inscrita no interior dos processos de significação.

Assim, a ideologia, na perspectiva de Indursky (op. cit.: 20), desloca a relação imaginária com o mundo real para o interior dos processos de significação. De acordo com Orlandi (1996c:48), *a ideologia não é consciente: ela é efeito do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique*.

Segundo Orlandi (1999:45), a AD vai produzir um deslocamento na noção de ideologia (uma *concepção discursiva de ideologia*), pois vai relacioná-la à linguagem, em função de ser a linguagem a materialidade específica do discurso e este, por sua vez, a materialidade específica do ideológico.

A ideologia naturaliza o que é produzido pela história; seu funcionamento não se dá como **ocultação** de sentidos, mas como **simulação**, ou seja, a ideologia funciona como fixação de um sentido sobre outras possibilidades de significação. Para que se mobilize um determinado efeito de sentido, é necessário que outros sentidos sejam silenciados. Esse silenciamento é um efeito provocado pelo ideológico. Em função disso, ocorre no discurso o efeito de transparência da linguagem, do sentido único, da relação direta língua/referente.

Segundo Orlandi (1999:45), a evidência de sentido é um *efeito ideológico que não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção*. Assim, no discurso, o sentido é direcionado para que produza a interpretação como se fosse a única possível, mas como o sentido se é produzido no intervalo, no espaço entre interlocutores, o sujeito do discurso perde, nesse caminho, o controle do sentido e, assim, há a possibilidade de o interlocutor produzir um sentido, nem sempre coincidente com o sujeito do discurso, mas sempre coincidente com um lugar no conjunto das formações discursiva com uma dominante.

Para essa autora (op.cit.:46), a ideologia tem a função de produzir duas evidências: a evidência da transparência do sentido (o sentido está lá, *colando* as palavras ao referente) e a evidência do sujeito como origem, "dono" do sentido daquilo que diz.

O ideológico, ao produzir essas evidências, propicia que seja instaurada a discursividade, a interpelação ideológica do indivíduo em sujeito: *o indivíduo é interpelado em sujeito para que produza o dizer* (ibidem, p.:46).

Assim sendo, a ideologia vai estar presente em todo processo discursivo através do sujeito que não pensa **sobre** ela (como algo que lhe é exterior) mas **a partir dela** (como parte constitutiva de sua identidade). Cabe à AD reconhecer

esse processo, para desvendar o modo como o ideológico se instaura no discurso, direcionando, naturalizando o sentido.

De acordo com Indursky (op. cit.), se, por um lado, o discurso trabalha para que o efeito de sentido produza a ilusão de sentido único, por outro lado, a AD trabalha sobre a materialidade discursiva, procurando desconstruí-la para determinar-lhe os funcionamentos discursivos que constroem essa ilusão.

A Lingüística

A AD pressupõe a Lingüística e se diferencia dela por relacionar a língua a fatores externos na produção dos efeitos de sentidos. É essa forma de encarar a língua nos seus métodos de análise que distingue a AD de outras práticas de análise. A AD privilegia a Lingüística, mas seu domínio não é exclusivamente lingüístico.

A AD não é um ramo da Lingüística que estudaria textos, porque seus estudos estão situados num nível diferente da matéria lingüística: a dimensão ideológica do funcionamento discursivo. Segundo Orlandi (1994:296), *o discurso instala-se em um quadro teórico específico - o da AD - onde a noção de língua não é a mesma (não se reduz à) da Lingüística ...* e conclui afirmando que *O que a AD faz é colocar questões lingüísticas no interior da própria Lingüística*, questões essas baseadas em sua relação crítica com a Lingüística e relacionadas com a exterioridade que é, para a AD, constitutiva da linguagem.

As sistematicidades da língua (fonológicas, morfológicas e sintáticas) constituem a possibilidade da materialidade do discurso. São a base material sobre a qual se instaura o processo discursivo, porém para se distinguir um discurso de outro é preciso levar em consideração sua exterioridade. Só pelo lingüístico não dá para diferenci-los, uma vez que os discursos são ao mesmo tempo históricos e lingüísticos.

Os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase apresentam, segundo Pêcheux (1993:78), um funcionamento discursivo que é, ao mesmo tempo, lingüístico e dependente das condições de produção.

O discurso, segundo Pêcheux (1993:82), é muito mais do que a transmissão de informação é, antes de tudo, um **efeito de sentidos** entre interlocutores inscritos em formações sociais.

A linguagem é vista não como um dado (produto, sentido já-lá), mas como um fato (processo de produção do sentido).

A AD é um ponto de vista, uma perspectiva diferente de análise, que olha para o texto como uma unidade significativa da qual fazem parte integrante os fatores extralingüísticos que intervêm na produção do sentido.

Os diferentes funcionamentos discursivos se dão a partir das marcas lingüísticas que funcionam como pistas. Essas pistas não aparecem diretamente, para se chegar a elas é preciso teorizar. A relação entre as marcas e sua significação também não é direta, devido à relação língua/sentido ser intermediada pelo imaginário.

Para a AD a língua interessa enquanto funcionamento, processo de produção, o modo como se processou o trabalho do sentido sobre os sentidos.

A teoria do discurso

A teoria do discurso se inscreve na articulação das outras duas outras áreas já citadas: o materialismo histórico e a Lingüística. Ela se constrói a partir da determinação histórica dos processos de significação, ou seja, a AD concebe o lingüístico vinculado a seu exterior, o qual determina o dizer do sujeito interpelado ideologicamente.

Denise Maldidier (1997: 23) lembra Courtine ao elaborar três proposições básicas para definir a Análise de Discurso: *1) ela realiza o fechamento de um espaço discursivo; 2) supõe um procedimento lingüístico de determinação das relações inerentes ao texto; 3) produz no discurso uma relação do lingüístico com o exterior da língua.* O objeto de análise da AD é, segundo Pêcheux e Fuchs (1993:188) *um objeto sócio-histórico onde o lingüístico intervém como pressuposto.*

A Lingüística e a Teoria do Discurso estão profundamente ligadas a ponto de se fazer necessário uma teoria do Discurso a fim de produzir um referencial teórico sobre o qual a AD vai trabalhar o discurso. Segundo Courtine (1981:11), ...*assim*

procedendo evitar-se-á reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre as ideologias.

Segundo Orlandi (1999:15), a Análise de Discurso embora se interessasse pela língua e pela gramática, seu objeto de estudo, como o próprio nome indica, é o discurso: *palavra em movimento, prática de linguagem*. Para essa autora (op.cit.:21), três pontos são fundamentais para a AD:1º) a língua enquanto sistema relativamente autônomo no qual intervêm fatores extralingüísticos tais como o sujeito e a situação, a fim de que seja produzido o sentido; 2º) *o real da história é afetado pelo simbólico*, isto é, os fatos se constituem a partir das interpretações que se produzem sobre eles e 3º) o sujeito do discurso é determinado tanto pelo inconsciente quanto pelo ideológico.

Segundo Denise Maldidier (op.cit.:24), *... toda a história da AD francesa, é, grosso modo, depois da segunda metade da década de 70, a história das desconstruções-reconfigurações a partir de sua construção inicial*. Assim, a AD sofreu, através dos tempos, vários deslocamentos metodológicos e conceituais.

Pêcheux (1990:311-318) elabora uma retrospectiva desde o momento inicial da AD, dividindo seus deslocamentos em três épocas distintas.

A primeira época (AD1) refere-se ao primeiro momento em que a análise consistia em detectar e construir sítios de identidades parafrásticas interseqüenciais, essas identidades formavam o lugar de inscrição de proposições de base, características do processo discursivo em questão. O procedimento analítico é feito em etapas, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados. *As máquinas discursivas constituem unidades justapostas. A existência do mesmo está pois subordinada ao primado do mesmo* (PÊCHEUX, op. cit.:313).

A segunda época (AD 2) apresenta a noção de Formação Discursiva heterogênea, essa consideração começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada, à medida que o dispositivo da AD está em relação paradoxal com seu exterior: não se trata mais de um espaço estrutural fechado, pois é constantemente invadida por elementos que vêm de fora, de outras FD, a noção de interdiscurso é

introduzida para designar o exterior específico de uma FD. O fechamento da maquinaria é conservado e concebido como resultado de um *além exterior* e *anterior*.

A terceira época (AD3) é o momento em que a questão da heterogeneidade passa a ter um maior destaque, acentuando-se o primado do outro sobre o mesmo, levando ao limite a crise da noção de máquina discursiva. A desestabilização das condições sócio-históricas leva à desestruturação metodológica da análise por etapas. O discurso-outro é trabalhado através das formas lingüístico-discursivas, enquanto discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito de discurso, como um além interdiscursivo que, aquém de todo autocontrole funcional do enunciado, vem estudar toda essa encenação ao mesmo tempo em que a desestabiliza.

Assim sendo, após percorrer várias etapas de reconfigurações, a AD é uma disciplina singular, pois trabalha as contradições das demais disciplinas com as quais se articula; ela vai além, reivindicando um espaço próprio e rejeitando os limites reducionistas. A seguir, examinaremos os principais conceitos que fundamentam as análises discursivas sob a perspectiva da AD.

1.2 Quadro teórico de referência

Pretendendo-se, a AD, uma perspectiva diferente de analisar o discurso, tornou-se necessário também que fossem produzidos deslocamentos em alguns conceitos que instrumentalizam o "dispositivo de análise".

Assim sendo, exporemos a seguir alguns conceitos que julgamos imprescindíveis para a análise que pretendemos empreender.

1.2.1 Formações Discursivas e Formações Ideológicas: na origem do sentido

Anteriormente mencionamos que o discurso é uma das práticas em que a ideologia se materializa. Para que se possa analisar a relação do discurso com a

ideologia, faz-se necessário destacar dois conceitos fundamentais: o conceito de Formação Ideológica (FI) e o conceito de Formação Discursiva (FD).

Segundo Pêcheux (1995:143), a instância ideológica é determinada pela instância econômica - o ideológico é uma das formas de reprodução/transformação da base econômica, mais precisamente das *relações de produção* que compõem essa base econômica.

É a partir dessa concepção que Pêcheux chega à representação da exterioridade na língua.

Uma das formas em que a reprodução das relações de produção funciona é através da interpelação ou assujeitamento do sujeito. Essa interpelação se dá, como já dissemos anteriormente, em nível inconsciente, de tal forma que o sujeito tenha a impressão de que ele é a origem de seu dizer e de sua própria vontade.

Esse sujeito interpelado é levado a ocupar seu lugar numa certa classe social. As classes sociais, por sua vez, mantêm, entre si, relações de confronto, de aliança, de antagonismo ou dominação.

Haroche et alii (1990:148), definem Formação Ideológica: *cada formação ideológica constitui assim um conjunto de atitudes e representações que não são nem " individuais" nem "universais" mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classe em conflito umas com as outras.*

A expressão Formação Discursiva foi empregada pela primeira vez por Michel Foucault, ao questionar as condições históricas e discursivas que permitem a constituição dos sistemas de saber . Foucault (1995:43) formula, então, o conceito "clássico" de FD:

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

Essa noção é deslocada para o âmbito da AD por Pêcheux e Fuchs (1993:166). Para esses autores, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que significa dizer que o discursivo é uma das várias manifestações do ideológico. Dessa forma, pode-se dizer que as formações ideológicas têm como um de seus componentes uma ou várias FD.

Courtine (1981:33-35) relaciona as FD com as FI. Para esse autor, as Formações Ideológicas representam posições de classe. Isso explica a possibilidade de se falar dos mesmos objetos de forma diferente desde que se esteja em Formações Ideológicas antagônicas. Podemos verificar em nosso *corpus*, que, também dentro de uma mesma FD, posições diferentes diante dos mesmos objetos, à medida que ocorrem transformações, deslizamentos, silenciamentos de sentidos ao serem retomados pelo discurso pedagógico do MST.

Esse autor acrescenta que é no seio de uma Formação Discursiva que se realiza o assujeitamento ideológico do sujeito e que é a partir da FD que sujeito e sentido se constituem.

O domínio de saber de uma FD se constitui, segundo Courtine (op.cit.), a partir da articulação dessa FD com uma FI. Esse domínio de saber ao mesmo tempo em que determina aquilo que pode e deve ser dito (princípio da aceitabilidade discursiva) determina também o que não pode e não deve ser dito (princípio da exclusão). O domínio de saber de uma FD delimita, assim, o interior (conjunto dos elementos de saber de uma FD) e o exterior de uma FD (conjunto dos elementos que não pertencem a uma FD).

Para Orlandi (1999:43), as Formações Discursivas representam, no discurso, as Formações Ideológicas em que se inscrevem.

Uma mesma seqüência discursiva poderá ter efeitos de sentido diversos, segundo Pêcheux e Fuchs (1993:169), dependendo da FD em que estiver inscrita, isto é, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam.

Para Pêcheux e Fuchs (ibidem), uma palavra não tem um sentido literal, ela adquire seu sentido a partir de suas relações com outros elementos

pertencentes à mesma FD, ou seja, em função das posições ideológicas num determinado processo histórico-social em que essa palavra é produzida.

Orlandi (1996a:39) reflete sobre a questão da ilusão do sujeito de produzir, em seu discurso, um sentido único, transparente. Para essa autora, essa evidência do sentido único é, na verdade, produzida pela FD em que este sujeito está inscrito: *é a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso e a inserção do discurso numa FD determinada, que produz a impressão de unidade, a transparência, a completude do seu dizer.*

Assim, as palavras recebem seu sentido da FD na qual são produzidas. E, acrescenta Orlandi (1996a:58), a FD é o lugar da identificação do sujeito e, conseqüentemente, da constituição do sentido, já que sujeito e sentido se constituem concomitantemente.

É a FD que permite aos sujeitos concordarem ou não quanto ao sentido a dar às palavras. Segundo Courtine e Marandin (1981:24), é isso que possibilita que se fale a mesma língua mas de forma diferente, com outro sentido. Para esses autores (ibidem), é por comportar várias linguagens em uma única, que a FD é heterogênea: *uma FD é heterogênea a si mesma: seu fechamento é fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.*

Uma FD é atravessada por várias outras FD, sejam de posições contrárias, de sustentação, de aliança, de exclusão, etc., o que poderá aparecer sob a forma de várias posições tomadas pelo sujeito produtor do discurso ou sob a forma do interdiscurso (a totalidade dos discursos para os quais ele aponta: sua origem ou seu futuro discursivo).

Para Orlandi (1999:42), todo discurso se constitui a partir de sua relação com outros discursos: *dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.* Essa autora acrescenta, ainda, que as Formações Discursivas ocupam regiões do interdiscurso, onde estão constituídas as relações específicas entre os discursos. O interdiscurso permite que uma FD signifique em relação às outras FD: *Dizer que uma*

palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso ...

Assim sendo, segundo Pêcheux (1995) uma FD envolve dois tipos de funcionamentos: o **preconstruído**, algo anterior e exterior, o repetível, de que o sujeito do discurso se apropria ao produzir o seu discurso; e a **paráfrase**, o espaço do mesmo, a matriz dos sentidos. Espaço em que os enunciados são retomados e reformulados.

1.2.2 Uma teoria não subjetiva da subjetividade

A Lingüística, como já relatamos anteriormente, ao separar a língua (social) da fala (individual) privilegia o estudo da língua e realiza um apagamento das questões referentes à fala e, conseqüentemente, à subjetividade.

Inicialmente, a questão da subjetividade na linguagem foi objeto de estudo de Michel Bréal, tendo sido seguido por Émile Benveniste. É através das reflexões de Benveniste que a subjetividade vem ocupar uma posição privilegiada nos estudos da linguagem, a qual passa a ser considerada como o lugar da subjetividade.

Michel Foucault (1995:109) define sujeito como *um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto (..) varia ...*. Ainda para esse autor, uma frase só pode ser considerada enunciado à medida que possa ser assinalada a posição do sujeito que o produziu.

Michel Pêcheux realiza um deslocamento dessa noção de sujeito:

1º) postula que a descentração do sujeito, enquanto origem, fonte de seu dizer, é realizada através da interpelação do indivíduo em sujeito ideológico, inscrito em uma determinada FD, a partir da qual constrói o seu discurso;

2º) para Foucault, o lugar ocupado pelo sujeito do enunciado é um lugar vazio. Pêcheux o contraria, afirmando que esse lugar é só “aparentemente vazio”, pois ele é preenchido pelo sujeito universal, isto é, pelo sujeito de saber próprio a uma FD determinada. Esse lugar ocupado pelo sujeito é um espaço histórico e

ideológico, só podendo ser preenchido por um sujeito ideologicamente assujeitado ao domínio de saber em que está inscrito esse lugar que ele passa a ocupar.

O sujeito do discurso encontra, ao longo de sua formulação, o sujeito de saber da FD em que está inscrito, através de uma relação que se estabelece entre ambos, a qual é designada por posição-sujeito. As diferentes relações que o sujeito estabelece com o sujeito de saber de uma FD, irão produzir diferentes efeitos-sujeito. Para Courtine (1981:43), *a descrição das diferentes posições-sujeito no interior de uma FD (...) é o domínio da descrição da forma-sujeito, sujeito universal ou sujeito de saber de uma FD.*

Dessa forma, o sujeito, sob essa perspectiva, não pensa sobre a ideologia (como algo exterior a ele), mas a partir dela, como parte constitutiva de sua identidade: *o sujeito se constitui por uma interpelação - que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma determinada formação discursiva ...* (ORLANDI, 1999:45). Esse sujeito é essencialmente histórico, porque sua fala revela o tempo e o lugar em que foi produzida. É a partir desse lugar que esse sujeito ocupa numa determinada formação social que ele situa seu discurso em relação ao discurso do outro. Outro que é tanto a antecipação do seu interlocutor para o qual regula sua fala, quanto os discursos já produzidos anteriormente (interdiscurso).

Segundo Authier-Revuz (1990:26), é a presença desse “outro” que revela que o sujeito não é *a fonte autônoma do sentido (..) toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este “é mais falado do que fala”.*

Isso significa dizer que, na voz do sujeito que enuncia, outras vozes se ouvem, pois seu discurso é atravessado pelo discurso do outro.

Esse “discurso-outro” é inacessível ao sujeito, pois o sujeito se apropria dessa voz autônoma produzida pelo interdiscurso, como se fosse sua. Essa apropriação inconsciente do discurso-outro pelo sujeito do discurso se dá a partir de dois esquecimentos:

- a) esquecimento nº 1: o de que o discurso não nasce no sujeito e que, portanto, os sentidos não são originados por ele, mas retomados, a partir do interdiscurso . De natureza inconsciente e ideológica, é aí que se dá a constituição do efeito de subjetividade na língua;
- b) esquecimento nº2: diz respeito aos diversos conjuntos de paráfrases, aquilo que o sujeito poderia dizer mas não diz. Esse esquecimento, por ser de natureza consciente ou pré-consciente, faz com que o sujeito acredite ter o domínio daquilo que diz (porque escolhe aquilo que vai dizer e como vai dizer). Todavia, isso se dá, na realidade, a partir de sua inscrição numa determinada FD.

Ao descentrar o sujeito como fonte de significação, a AD estabelece que o texto é uma dispersão de sujeitos, que ocupam várias posições enunciativas, produzindo a heterogeneidade do sujeito. Essa heterogeneidade, porém, é trabalhada para que o texto obtenha um efeito de unidade: apagando-se, ou melhor, silenciando-se as posições discordantes ou harmonizando-as. Cabe à AD reconstituí-las.

1.2.3 O preconstruído e o discurso transversal: dois funcionamentos do interdiscurso

O interdiscurso é o lugar no qual se constituem os objetos dos quais se apropria o sujeito enunciativo, constituindo-se como objeto do “seu” discurso; é o lugar onde se encontram as formulações já produzidas. Essas formulações preconstruídas, no entanto, ao serem retomadas em um discurso, “perdem”, no movimento de atualização em um discurso, a condição de preconstruído. Segundo Pêcheux (1995:162) *toda FD dissimula pela transparência do sentido sua dependência em relação ao interdiscurso.*

O interdiscurso constitui-se assim num espaço de troca, relacionamento entre vários discursos, o que leva Pêcheux (1995:162) a definir o interdiscurso como um *todo complexo com “dominante” das formações discursivas.*

Para Orlandi (1999:31), a possibilidade daquilo que está sendo dito produzir sentido está vinculada *ao diálogo que esta formulação estabelece com a memória*, ou seja, está vinculada a outros dizeres, a que ele remete: a todos os dizeres já esquecidos .

O interdiscurso, constitui-se, segundo Courtine (1981:49), nos elementos preconstituídos, exteriores às FD, que são incorporados às FD . Dessa forma, é o interdiscurso a instância de *formação/repetição/transformação dos elementos de saber dessa FD*. O interdiscurso, assim constituído, regula o deslocamento das fronteiras das FD.

O domínio de saber determina o que pode e deve ser ou não ser dito, ocasionando um fechamento instável das FD, ou seja, delimitando o que lhe é interno e o que lhe é externo, sem, no entanto, realizar um fechamento permanente, mas uma inscrição entre diversas FD.

O interdiscurso está, portanto, regendo um constante processo de reconfiguração das FD, à medida que conduz o saber das FD: em função das posições ideológicas que as FD representam numa determinada conjuntura, essas FD passam a incorporar e redefinir elementos produzidos em seu exterior ou, ainda, suscitar seus próprios elementos sob a forma da repetição, do esquecimento ou da denegação.

Em Courtine (1981:50), encontramos referência à dimensão interdiscursiva como a dimensão vertical, estratificada, desnivelada de formulações que se constituem nas possíveis reformulações de um enunciado[E], elemento de saber de uma FD. Nessa dimensão vertical, estão as Redes de Formulações R[e] desse enunciado, ou seja, as redes de formulação consistem num conjunto desnivelado de formulações dispersas que se constituem nas formulações virtuais, [e], de um determinado enunciado, [E].

É nesse nível (vertical) de constituição do enunciado, como elemento de saber de uma determinada FD, que está situada a instância do sujeito de saber próprio a uma FD, a Forma-sujeito, o lugar de onde se pode enunciar.

Para Orlandi (1999:33), todo dizer se encontra na interseção de dois eixos: o eixo vertical (interdiscurso, a memória) e o eixo horizontal (intradiscurso) que se constitui na atualização da memória num determinado discurso. Orlandi (ibidem) acrescenta que, ao ocorrer a estratificação do enunciado no intradiscurso, há um apagamento da condição de preexistência desse enunciado.

Segundo Pêcheux (1995:167), é a Forma-sujeito que dissimula o interdiscurso no intradiscurso, como um *já-dito do intradiscurso, no qual ele se articula por co-referência*, e que o *intradiscurso enquanto fio do discurso é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma exterioridade determinada como tal do “exterior”* (PÊCHEUX, ibidem).

O funcionamento do interdiscurso se dá no discurso através do efeito de preconstituído (as evidências do sentido) e do efeito de discurso transversal (articulação/sustentação entre os dizeres).

Este conceito é extremamente importante para o presente estudo, em virtude de o discurso pedagógico do MST ser um discurso que redireciona e “fixa” sentidos à medida que mantém relações de confronto e/ou de aliança com discursos pedagógicos que o antecedem. É, através da remissão ao interdiscurso, mais especificamente enquanto preconstituídos e discurso transversal, que acreditamos poder dar visibilidade ao modo como o discurso de referência constrói esses efeitos de sentido.

1.2.3.1 O preconstituído

O termo preconstituído foi introduzido nas reflexões da AD por Paul Henry para designar uma construção anterior, exterior e independente em oposição àquilo que está sendo formulado numa determinada enunciação.

Paul Henry (1990:81-9) traz para o interior da própria linguagem aquilo que era, até então, instituído como o mundo das coisas/ do pensamento, cuja apreensão se daria independentemente do “mundo do discurso”.

Ao introduzir a noção de preconstruído, esse autor desestabiliza a concepção de referência e de sentido. Para Paul Henry, os sentidos das palavras são produzidos, “naturalizados”, através dos discursos, e esses sentidos são retomados como sentido literal, único, transparente.

Nesse movimento de apropriação dos sentidos, o sujeito “se esquece” de onde vem esse sentido e imagina-se na origem do seu dizer. Ao ser retomado o dizer, apaga-se dele toda sua historicidade, a opacidade de sua constituição: funciona como se o sentido produzido tivesse uma única direção (“é esse o sentido”) e, sendo assim, é o sujeito do discurso tem a ilusão de que produz, que está na origem desses sentidos.

Dessa forma, Paul Henry abre a possibilidade de explicar que o sentido e a referencialidade são produzidos por um discurso anterior, exterior, preconstruído ao discurso de referência, sendo retomado, transformado, esquecido, de acordo com a posição daquele que o enuncia.

Segundo esse autor, a relação palavra/significado/referência é sempre intermediada pelo imaginário, permeada pelo ideológico e estabilizada por um discurso.

O preconstruído remete, assim, às evidências (o já-lá) através das quais o sujeito constrói seu discurso: aquilo que cada um sabe, numa situação determinada. A partir dessas evidências de sentido, constitui-se, dentro de uma FD, um Sujeito Universal da FD, (Forma-sujeito), que garante *aquilo que cada um conhece, pode ver ou compreender e também aquilo que pode ser dito.*

(COURTINE,1982:36)

Se o preconstruído dá seus objetos ao sujeito enunciador sob a condição da exterioridade e preexistência, essa condição se apaga à medida que o sujeito se identifica com a Forma-sujeito da FD.

Para Pêcheux (1995:99), o preconstruído remete a uma *discrepância entre dois domínios do pensamento, de modo que um elemento de um domínio irrompe num outro domínio, como se esse elemento “já se encontrasse aí”*. Esse autor (ibidem) acrescenta que essa discrepância se dá de tal modo que *o sujeito encontra um desses domínios como o impensado do pensamento, impensado esse que pré-existe ao sujeito*.

Dessa forma, o preconstruído corresponde ao *sempre já-lá* da interpelação ideológica, segundo Courtine (1982:36), *forneendo, impondo o seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas)*, ou seja, fornecendo as evidências pelas quais o sujeito produz o “seu” sentido.

No presente trabalho, o mecanismo de fixação do sentido se dá através das evidências de sentido que vão sendo produzidas no Discurso Pedagógico do MST¹. Esse efeito de sentido se instaura à medida que é apagado o caráter preconstruído dos sentidos nesse discurso. Assim, é produzido um efeito de transparência do sentido, de literalidade (só pode ser assim). Ao ser reconstituído o caráter de preconstruído dos sentidos apropriados, nesse discurso, pode-se dar visibilidade, então, ao funcionamento que permite ao DP do MST construir sentidos na direção desejada e “silenciar” vozes e sentidos discordantes. Tem-se assim não só uma face do real, mas outras faces também descortinadas, outros pontos de deriva do sentido.

1.2.3.2 O discurso transversal

O discurso transversal é um funcionamento do interdiscurso, o qual, através de elementos preconstruídos, fornece os objetos que amparam a enunciação e, simultaneamente, atravessa e conecta entre si esses objetos. O discurso transversal articula os elementos que dão coerência à enunciação.

Para Pêcheux (1995:167), *o interdiscurso enquanto discurso transversal atravessa e põe em conexão, os elementos discursivos constituídos*

¹ Trataremos o Discurso Pedagógico do MST, neste trabalho, também como DP do MST.

pelo interdiscurso enquanto preconstruído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a FD que o assujeita .

O funcionamento do discurso transverso se dá por contigüidade em relação ao discurso de referência, remetendo-o àquilo que se designa por metonímia: uma relação da parte com o todo, da causa com o efeito, etc..O discurso transverso funciona assim como uma forma transversal (que atravessa o discurso de referência e conecta, a ele, o discurso-outro) em que o discurso-outro aparece como um implícito do discurso de referência¹.

O discurso transverso articula os elementos do interdiscurso de modo que o elemento que é linearizado traz “colado”, mas de forma implícita, o outro elemento, junto ao qual constrói o sentido. É como se o discurso transverso fosse a parte submersa de um “iceberg”, cuja existência é denunciada pela outra parte (a parte que está emersa), pois esta se sustenta em sua articulação com aquela.

Para Pêcheux (1995:166-7) o discurso transverso permite a conexão dos elementos sintagmatizados com os elementos que estão na verticalidade do discurso: ele atravessa os elementos linearizados fornecendo um sentido já-lá.

Segundo esse autor (ibidem), um exemplo da linearização do discurso transverso no fio do discurso ocorre através da oração explicativa que evoca o retorno de algo que já se tem como conhecido/ dito .

Dessa forma, o discurso transverso é marcado no intradiscurso por um elemento que é sintagmatizado, é esse elemento que atesta sua “presença ausente”; à medida que se recorre à memória discursiva, sua presença pode ser reconstituída.

Como o discurso pedagógico do MST é um discurso que produz seu sentido na relação que estabelece com outros discursos, principalmente com o discurso do MST e com o discurso pedagógico tradicional, acreditamos que a

¹Trataremos, neste trabalho, o Discurso Pedagógico do MST, também por discurso de referência.

retomada desses discursos ocorre, na maioria das vezes, através do discurso transversal, que está implícito, ausente na linearidade do discurso de referência, mas presente na sustentação daquilo que é dito pelo discurso de referência, e ainda, pelo discurso do MST sobre o Discurso Pedagógico Tradicional. Dessa forma, acreditamos que a presença desses discursos se dá de forma indireta, transversal, que atravessa o discurso pedagógico do MST e põe esse discurso em conexão com os preconstituídos, os já-ditos sobre os quais o discurso pedagógico do MST procura instaurar seus sentidos.

1.2.4 A reconstituição do não-dito : a memória discursiva

Diz Orlandi (1999:43) que *as palavras falam com outras palavras*; o que faz com que possamos restabelecer esse contato é a categoria analítica da memória discursiva.

A noção de memória discursiva é deslocada para os estudos da AD por Courtine, a partir das reflexões elaboradas por Michel Foucault a respeito do domínio de memória.

Para chegar à memória discursiva, Courtine (1999:15-22) percorre a separação foucaultiana enunciação/enunciado, segundo a qual a categoria da enunciação corresponde à formulação, à produção do enunciado; já o enunciado remete a uma forma *indefinidamente repetível* à qual se tem acesso ao se separar o local, o momento e o sujeito que o enuncia. Dessa forma o enunciado, ao contrário da enunciação, pode ser repetido por enunciações dispersas e sob diferentes formulações.

A articulação de formulações produzidas por enunciações dispersas, seja sob a forma da citação, da paráfrase discursiva, da oposição ou da transformação, constitui o domínio de memória, isto é, essas formulações produzidas por diferentes enunciações em diferentes épocas e lugares, sob condições de produção também diversas, estabelecem, entre si, relações de

aliança, de confronto, de diferença ou de retorno, configurando, assim, o domínio de memória.

Nas palavras de Foucault (1995:65), o domínio de memória diz respeito a *enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica.*

Courtine (op.cit:18), ao trazer o domínio de memória para o âmbito da AD, diz que essa noção, assim constituída, inscreve-se no interdiscurso como algo exterior, preconstituído, do qual o sujeito se apropria para produzir o seu dizer; porém, deve-se ressaltar, que esse sujeito “na ilusão de origem” do sentido realiza uma apropriação inconsciente e, sendo assim, esses preconstituídos passam a se constituir numa *voz sem nome*.

Orlandi (1999:31) diz que a memória discursiva, na perspectiva da AD, é tratada como interdiscurso e acrescenta que a memória *torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstituído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.*

A memória discursiva permite ao sujeito produzir o seu dizer, enquanto preconstituído, sob a forma do repetível, do já-dito, que sustenta e naturaliza todo o dizer; correspondendo à memória plena.

O preconstituído, sendo retomado com deslocamentos, vazios, produz um efeito de apagamento do repetível, causando assim um estranhamento, uma descontinuidade na memória do dizer, provocada pela *conjugação do fragmento, da lacuna* a essa memória. Segundo Courtine (1999:15-22), esse funcionamento constitui uma memória lacunar.

A propósito da memória discursiva, Pêcheux (1983:263) diz que a memória discursiva restabelece, atualiza os implícitos que permitem ao dizer produzir sentido. Esses implícitos são (tecnicamente, no dizer de Pêcheux) os preconstituídos, os discursos transversos; são as manifestações do interdiscurso no intradiscurso, ou seja, todo dizer tem uma história (exterioridade constitutiva)

a partir da qual esse dizer emerge, podendo ser resgatada através da memória discursiva.

Para esse autor (idem:262), a memória discursiva não é uma memória psicológica, individual, mas uma memória coletiva, vinculada a práticas sociais inscritas na história.

Indursky (1997:42-5), ao fazer uma reflexão sobre a categoria analítica da memória discursiva e ao sentido que se instaura no discurso pelo viés da memória, remete a Courtine, mais especificamente ao que esse autor denomina de efeito de memória: segundo o autor, ele se instaura no momento em que um enunciado é atualizado em um discurso, produzindo, nesse movimento de articulação do interdiscurso com o intradiscurso, um efeito de memória, isto é, as palavras já tem um sentido quando são atualizadas em um discurso e elas só “fazem sentido” na atualidade em que são enunciadas, à medida que esse sentido preexistente se torna evidente através de um efeito de memória.

Para essa autora (ibidem), ao acionar a memória discursiva, são restabelecidas as asperezas, os desníveis discursivos. Esses desníveis, ao serem aplainados na superfície do discurso, produzem um efeito de homogeneidade discursiva. Dessa forma, é através da memória discursiva que se dá o restabelecimento da intimidade que o discurso mantém com elementos que lhe são exteriores, preconstruídos, e, assim, reconstitui-se a heterogeneidade discursiva: *é a partir da memória discursiva que é possível apreender os funcionamentos de encaixamento do preconstruído, do discurso transversal e a articulação dos enunciados discursivos.*

Para Pedro de Souza¹, a memória discursiva está diretamente ligada à questão do esquecimento. Segundo esse autor, o esquecimento é a condição para que a memória discursiva permita a constituição do sentido, ou seja, para que a memória de um sentido se instaure é necessário que sejam esquecidas outras memórias que afetam esse mesmo dizer.

¹ Essa referência encontra-se no texto **O esquecimento como condição de memória**, proferido durante o encerramento do *Colóquio Internacional Discurso, Memória, Identidade - 25 anos do PPG Letras/ UFRGS*; 20 e 21 de outubro de 1998, e está publicado no livro *Discurso, Memória, Identidade*, Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2000.

A memória, para esse autor (ibidem), não é um arquivo repleto de *lembranças organizadas*, mas *campos virtuais de dizibilidade* que se apagam ou intervêm na produção do dizer sob a condição de que fossem produzidos outros esquecimentos de outras memórias que estariam na base de outros efeitos de sentido.

A esse respeito, retomamos novamente Courtine (1999:15-22). Para esse autor, há uma relação intrínseca do esquecimento com a memória na enunciação do político. A isso acrescenta Indursky (1997:45) que essa relação não acontece só no discurso político, mas que, nesse discurso, essa relação memória/esquecimento é imprescindível.

Assim, ao acionar a memória discursiva, podemos restabelecer os discursos, as outras vozes que também falam no discurso pedagógico do MST e que são retomadas, transformadas ou silenciadas a fim de que esse discurso possa instaurar o “seu” sentido e com isso dar visibilidade aos funcionamentos discursivos que permitem que se estabeleçam os efeitos de transparência do sentido.

1.2.5 As múltiplas vozes que constituem o discurso: a heterogeneidade discursiva

A heterogeneidade discursiva, segundo Orlandi (1996a:53), está relacionada à dispersão dos textos e do sujeito : *o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito*. Dessa forma, a heterogeneidade está inscrita na noção de discurso.

A noção de sujeito, para a AD, segundo Orlandi (1999:19), vem da Psicanálise, que desloca a noção de homem (indivíduo) para sujeito : lugar social de que se investe esse indivíduo ao produzir seu dizer.

Para Jacqueline Authier-Revuz (1990:28), o sujeito assim constituído (a partir das releituras de Freud produzidas por Lacan) é um sujeito descentrado, dividido, clivado, *sua fala é fundamentalmente heterogênea*. E

acrescenta que *sempre sob as palavras outras palavras são ditas*. O sujeito retoma, na sua fala, enunciados já-ditos, ou seja, enunciados produzidos anteriormente, por isso o discurso é sempre constituído por outros discursos. Authier-Revuz chama de heterogeneidade constitutiva a essa inserção do outro no discurso.

Sendo assim, segundo essa autora (op. cit.:26), a fala desse sujeito é sempre determinada do exterior e, por isso, esse sujeito é *mais falado do que fala*; porém, o sujeito, não tendo acesso a essa exterioridade que constitui o seu dizer, tem a ilusão de estar no centro de seu discurso, e, dessa forma, é produzido um efeito de apagamento dessa divisão do sujeito no discurso.

Essa ilusão de autonomia do sujeito é atestada no discurso, segundo Authier-Revuz (idem:33), através de uma negociação que esse sujeito realiza com as *forças centrífugas de desagregação, da heterogeneidade constitutiva*. Ao citar como sendo de outro aquilo que está sendo retomado em seu discurso, o sujeito tem a ilusão de que tudo o que não pertence a esse outro que ele identifica em seu discurso é, originariamente, produzido por ele em seu discurso.

Dessa forma, o sujeito tem a ilusão de estar separando aquilo que é produzido, originado por ele, e aquilo que pertence ao outro. A essa forma de heterogeneidade discursiva, Authier-Revuz (op.cit.:32) denominou de heterogeneidade mostrada: *Face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos “como diz o outro” e “se eu posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras*.

Essa autora (idem:33-4) distingue ainda duas formas de heterogeneidade mostrada: a heterogeneidade marcada e a heterogeneidade não marcada.

A heterogeneidade mostrada marcada é, segundo Indursky (1997:40), *visível na materialidade lingüística*, podendo ser detectada através do discurso direto, do discurso indireto, das aspas, etc. Esse tipo de

heterogeneidade é da ordem da enunciação e da sintaxe, ao contrário da heterogeneidade constitutiva que é inconsciente ao sujeito, podendo ser relacionada ao esquecimento nº 1, através do qual o sujeito tem a ilusão de estar na origem do seu dizer, conclui essa autora (ibidem).

A heterogeneidade mostrada não-marcada, de acordo com Authier Revuz (op. cit.:34), pode ser apreendida através o discurso indireto livre, da ironia, das metáforas, dos jogos de palavras, entre outros. Para essa autora (ibidem), essa forma de heterogeneidade é *mais arriscada porque joga com a diluição do outro no discurso do UM*, é *arriscada porque pode haver uma confirmação ou não da presença do outro*. Para Indursky (op.cit.:40), essa forma de heterogeneidade é da ordem do discurso, pois não é visível na linearidade do discurso.

A heterogeneidade não-marcada pode ser reconstituída pela memória discursiva.

Courtine e Marandin (1981: 21-33) deslocam, para a AD, a questão da heterogeneidade, não mais atrelando-a ao sujeito e à enunciação, mas inserem essa noção no seio das Formações Discursivas, refletindo sobre a heterogeneidade ao nível do enunciado, em sua dimensão vertical, pertencente ao interdiscurso a que o discurso está exposto.

Esses autores (ibidem) afirmam que é possível a uma FD incorporar elementos que lhe são exteriores, permitindo, assim, um deslocamento das fronteiras que separam o que é externo e o que é interno a uma FD.

Assim sendo, uma FD não é homogênea, um domínio fechado de saberes, isto é, compacta, configurando-se na repetição dos mesmos saberes ; mas heterogênea, porque incorpora outros saberes. Seu fechamento é, segundo Courtine e Marandin (op. cit.: 24), *fundamentalmente instável*.

Esses autores (ibidem) propõem, então, que a definição de uma FD se dê *a partir de seu interdiscurso*, pois o interdiscurso, estando em uma

reconfiguração incessante de saberes, expõe a FD a esses saberes, proporcionando à FD a apropriação ou o esquecimento de saberes.

Para Orlandi (1996a:53-73), o discurso, por caracterizar-se pela dispersão de sujeitos, é constituído de forma heterogênea através das várias posições que o sujeito ocupa nesse texto.

Assim sendo, o saber da FD também é heterogêneo. Não é igual a ela mesma até um limite possível. O lugar da tensão é, também, interno: um sujeito pode se deslocar de uma posição para outra.

Segundo Orlandi (ibidem), a heterogeneidade discursiva sofre um efeito de apagamento ao ser produzido o discurso, isto é, apagam-se as asperezas, as diferenças, os contrários e tem-se, então, um dizer aparentemente uno, transparente, homogêneo.

Cabe ao analista de discurso, através de procedimentos analíticos, desconstruir essas *falsas totalidades* (Courtine e Marandin (1981:32) e buscar a reconstituição da heterogeneidade discursiva, a fim de examinar o modo como é produzido o efeito de transparência do sujeito e do sentido no discurso.

Assim sendo, à medida que se restabelece a descontinuidade, no DP do MST, que se reconstitui o discurso-outra, abrem-se caminhos para examinar a construção do sentido “diferente”, pois esse sentido diferente se constrói nesse movimento de interlocução que o DP do MST estabelece com discursos pedagógicos aos quais se alia e, também, com discursos pedagógicos com os quais se confronta.

Últimas considerações

Concluindo esta parte da exposição, gostaríamos de esclarecer que a rede nocional que ora delimitamos está constituída em função daquilo que pretendemos investigar no discurso pedagógico do MST: os confrontos e as alianças que esse discurso mantém com outros discursos e que fazem do discurso do MST, hoje, um ponto de referência para toda política educacional

vinculada à Educação Popular, seja pela ruptura que faz com os padrões dominantes de educação (funcionamento discursivo que olharemos através da determinação discursiva); seja pelo movimento de retorno/transformação de alguns saberes “que foram necessariamente esquecidos” e que estão vinculados a uma pedagogia libertária, emancipadora das classes proletárias (funcionamento discursivo que examinaremos através da paráfrase discursiva); funcionamentos esses que fazem da pedagogia do sem-terra um discurso que se constitui na diferença em relação ao Discurso da Escola Tradicional.

Dessa forma, as noções que abordamos aqui encaminharão os movimentos analíticos que investigarão o processo de produção de sentido no discurso pedagógico do MST , porém, à medida que se fizer necessário, recorreremos a outras noções teóricas ao longo do processo de análise.

II PARTE: a construção do dispositivo de análise

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que a AD trabalha na região onde língua e história, juntas, constituem o sentido, onde o sujeito, sendo assujeitado, heterogêneo, descontínuo, produz a sua fala de um determinado lugar social para uma interlocução posicionada ideologicamente, o que se procura neste trabalho é estabelecer **como** o sentido é produzido para que se constitua num sentido “único”. É natural que cada funcionamento discursivo requeira que sejam estabelecidos procedimentos metodológicos próprios. É por isso que se diz que em AD não se tem um modelo metodológico pronto para ser aplicado indiferentemente a todo e qualquer *corpus*.

Ao analista de discurso cabe observar as condições de produção, o funcionamento da memória discursiva e compreender que o sentido se constitui à medida que o dizer é remetido a uma determinada Formação Discursiva.

Dadas as peculiaridades desse campo de pesquisa, cujos objetos de análise não têm um comportamento homogêneo, há que se construir uma metodologia que se lhes aproprie. Para Orlandi (1999:59), é preciso que seja construído em cada análise um dispositivo de interpretação:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente o sentido de suas palavras.

Ainda acrescenta essa autora (ibidem) que o dispositivo metodológico é a *escuta discursiva* que o analista faz do seu *corpus*. Essa escuta deve explicitar não um sentido como o verdadeiro, mas como possíveis gestos de interpretação a que o *corpus* conduz. Não deve, portanto, o analista se deixar levar pelas evidências dos sentidos, mas aproveitar-se delas e trabalhar nas fronteiras, nos limites da interpretação: *Ele (o analista) se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção dos sentidos em suas condições.* (ORLANDI, op.cit.:61)

Embora atuando no domínio do científico, o analista de discurso está longe de uma posição de neutralidade, mesmo assim ele necessita criar dispositivos que lhe permitam atravessar o efeito de transparência da linguagem, do sentido literal e do sujeito como origem do sentido.

Orlandi (op.cit.:27) distingue o dispositivo analítico do dispositivo teórico. O dispositivo analítico é aquele construído pelo analista em cada análise, enquanto que o dispositivo teórico são os fundamentos da AD que sustentam a análise e, portanto, que orientam a própria organização do dispositivo analítico; o dispositivo teórico permanece o mesmo em todas as práticas de análise.

O dispositivo de análise, por sua vez, é constituído a partir da questão que o analista formula a respeito do seu *corpus* discursivo.

É assim que chegamos ao discurso pedagógico do MST. Num primeiro momento, sobreveio-nos uma questão: O que faz com que o discurso do MST

conduza as questões da educação para uma outra direção de sentido, tão diferente do sentido naturalizado, dominante? Essa questão subdividiu-se em dois outros questionamentos: 1º) Como se dá a ruptura com o sentido dominante? 2º) Onde esse discurso busca ancoragem para os sentidos que produz?

Essa questão a que nos referimos no parágrafo anterior tornou-se a espinha dorsal do nosso trabalho e a base para a constituição do procedimento metodológico que a seguir desenvolveremos.

Assim, definidas essas questões, pudemos estabelecer o **campo discursivo** com o qual trabalhamos. Maingueneau (1997:116), denomina **campo discursivo** *ao conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região*. Esse autor refere-se assim às FD que se relacionam num determinado discurso. Em nosso *corpus*, o campo discursivo é constituído pelo **discurso pedagógico**.

Também estabelecemos o **espaço discursivo** em que se movimenta a nossa análise. O espaço discursivo diz respeito, de acordo com Maingueneau, (ibidem) a, *pelo menos, duas FD que estão em relação e cujo restabelecimento é imprescindível para a compreensão do discurso de referência*. Nosso espaço discursivo concentra-se no **discurso pedagógico do MST**.

Dessa forma, num primeiro momento de análise, estabelecemos relação, nesse discurso, entre duas FD antagônicas: a **FD da Escola Tradicional (ET)** e a **FD da Escola Popular (EP)**.

O discurso pedagógico do MST inscreve-se nesta última FD (a qual chamaremos de FD interna) e produz uma interlocução com a FD da Escola Tradicional (que chamaremos de FD externa), a fim de desqualificar, re-orientar o sentido de educação produzido nesse domínio de saber.

A FD da ET é o lugar de inscrição dos saberes da classe dominante, vinculados ao sistema Capitalista, o qual é plenamente reproduzido na Escola Formal ou Tradicional.

A FD da EP é o lugar de onde emanam os saberes que visam à emancipação da classe trabalhadora/proletária, e que estão vinculados aos sistemas comunista, socialista, libertário ... Constituem-se, ao longo de nossa história, em um tipo de educação alternativa que, muitas vezes, é banida do cenário político nacional e tratada como subversiva. Encontram-se inscritas nessa FD as Escolas vinculadas ao Movimento Operário Brasileiro da 1ª República, as práticas vinculadas à ala progressista da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base, Comissão Pastoral da Terra,...), o método Paulo Freire, as Escolas dos Assentamentos, dos Acampamentos e Itinerantes vinculadas ao MST, entre outras.

Além dessas duas FD em posição de confronto, foram encontradas, em nossa análise, na FD da EP (FD interna) algumas **posições-sujeito** divergentes: a posição-sujeito que denominaremos de **posição-sujeito do MST**, cujos saberes comportam questões relativas à religiosidade, à educação pública e gratuita; e uma outra posição-sujeito, que se posiciona contrária a esses saberes, que denominaremos **posição-sujeito do Movimento Operário Brasileiro**.¹

O **corpus empírico**, que representa a totalidade do arquivo de que dispõe o analista, é então, estabelecido a partir do espaço discursivo, em nosso caso ele está constituído por livros, boletins e cadernos de educação publicados pelo MST, e ainda por livros relativos à pedagogia do MOB².

A leitura desse material deu início a uma primeira fase de análise. Nesse momento, constatou-se que a determinação discursiva era recorrente no *corpus* e acreditamos ser esse um dos funcionamentos que permitem o efeito de ruptura com o sentido instaurado pelo discurso pedagógico tradicional.

¹ Os nomes que designamos para essas posições-sujeito são apenas uma forma de melhor diferenciar os discursos nos quais encontramos essas posições divergentes, porém gostaríamos de salientar que há uma forte heterogeneidade, entre as posições-sujeito que se encontram na constituição do discurso do MOB. Segundo Batalha (2000), havia uma corrente que estava fortemente ligada à Igreja Católica e que foi predominante em certa fase do movimento. Porém, em todas as seqüências que encontramos, que se referem à educação operária, todas elas apontam a uma posição que rejeita o Ensino religioso, associando-o ao Poder do Estado. Em função disso, acreditamos que essa corrente não tenha se ocupado com as questões educacionais dos operários, pois estava mais preocupada em afastá-los dos comunistas ateus.

² Neste trabalho, utilizaremos a sigla **MOB** para nos referirmos ao Movimento Operário Brasileiro, bem como a sigla **EMOB**, referindo-nos à Escola ou ao discurso pedagógico vinculado a esse Movimento.

Constatamos também que, se esse discurso não se ancorava em sentidos dominantes, naturalizados sobre educação, por outro lado, ele não surge do “nada”, ele não provém do “Adão mítico”, cujo dizer não mantém laços de filiação, cujas palavras não retomam sentidos preexistentes. Em função disso, buscamos, através da memória discursiva, encontrar um ponto de contato entre esse discurso e outros discursos que o antecederam.

Encontramos nessa busca o discurso pedagógico do Movimento Operário da Primeira República que apresentava enunciados que estavam presentes no discurso de referência. Dessa forma, acreditamos que alguns dos discursos fundantes dos dois discursos que estamos aproximando neste trabalho são os mesmos, mas nosso objetivo não é, neste momento, por impossibilidades circunstanciais de tempo e de espaço para esse tema, neste trabalho, buscar a fundação. Limitamo-nos ao retorno dos enunciados e, para isso, acreditamos que, através do discurso do MOB, por representar o momento inicial em que esses enunciados atravessam o discurso pedagógico dominante em nosso país, teremos condições de mostrar, no retorno desses enunciados, a filiação dos sentidos do discurso pedagógico do MST.

No momento seguinte, caminhamos para a segunda fase da análise, que se constitui no recorte do *corpus* empírico das seqüências discursivas de referência¹, que nos possibilitaram apreender o funcionamento do discurso pedagógico do MST. O exame da paráfrase discursiva no discurso de referência possibilita uma aproximação deste discurso com o discurso pedagógico do MOB. Já a determinação discursiva aponta para a ruptura, o afastamento, que o discurso de referência mantém com o discurso pedagógico tradicional .

Na terceira fase analítica, foram formados, de acordo com o objetivo da análise em questão, seis grupos de **seqüências discursivas** (sd): o primeiro grupo visa apresentar o discurso do MST; o segundo, registra a paráfrase discursiva; o terceiro, o quarto e o quinto grupos tratam da polissemia, da ruptura de sentido através da determinação discursiva; o sexto grupo trata dos efeitos de sentido produzidos pela migração de elementos provenientes do discurso do MST para o discurso de referência.

¹ Neste trabalho, também trataremos as seqüências discursivas de referência por **sd**.

Esses seis grandes grupos compõem os capítulos de análise. Cada capítulo está constituído por **recortes discursivos**, seqüências discursivas que permitem a correlação entre situação e linguagem, que compõem cada parte da análise acima descrita, ou seja, compõem cada um dos blocos discursivos que permitem uma visão dos diversos momentos em que dividimos a análise, os quais exporemos a seguir:

CAPÍTULO 1⇒ A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA²: ROMPENDO AS CERCAS DO OUTRO

Este capítulo apresenta um único **recorte discursivo** (RECORTE 1), e tem como objetivo apresentar a inserção do discurso-outro no DP do MST.

CAPÍTULO 2⇒A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA OCUPANDO O LATIFÚNDIO DO “JÁ-DITO”

Este capítulo analisará, através de um único **recorte discursivo** (RECORTE 2), a migração de saberes provenientes do discurso pedagógico do MOB para o discurso pedagógico do MST, através do funcionamento discursivo da **paráfrase discursiva**, que permite o estabelecimento da identidade entre o discurso pedagógico do MST e o discurso pedagógico do MOB.

CAPÍTULO 3⇒A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA: DA RESISTÊNCIA AO MESMO À PRODUÇÃO DO DIFERENTE

O capítulo em questão trata das relações de ruptura do sentido naturalizado pelo discurso pedagógico tradicional e a instauração de outro sítio de significância. Essa questão será examinada através do funcionamento da **determinação discursiva**. Este capítulo está formado pelo RECORTE 3 que está constituído por três blocos discursivos. O primeiro bloco discursivo, por sua vez, está subdividido em três grupos discursivos, conforme consta a seguir.

² A abreviatura st, neste trabalho, refere-se à denominação dada ao sujeito do discurso de referência: **sem-terra**.

BLOCO DISCURSIVO 3.1⇒A determinação discursiva através das **orações relativas**;

Grupo discursivo 3.1.1⇒A determinação discursiva do item lexical **Escola**;

Grupo discursivo 3.1.2⇒A determinação discursiva do item lexical

Professor/Educador;

Grupo discursivo 3.1.3⇒A determinação discursiva do item lexical **Educação**.

BLOCO DISCURSIVO 3.2⇒A determinação discursiva através dos adjetivos **verdadeiro, diferente e novo**;

BLOCO DISCURSIVO 3.3⇒A determinação discursiva através de **sintagmas preposicionais** justapostos.

Este capítulo conta ainda com uma reflexão sobre os vários tipos de determinantes discursivos e sua grande incidência no discurso de referência. Esta reflexão foi denominada Além da determinação: **a sobredeterminação discursiva**, que compõe o último bloco discursivo da análise (3.4).

CAPÍTULO 4⇒ **A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA: A PRODUÇÃO DA “REFORMA AGRÁRIA” DO SABER**

Este capítulo trata do deslocamento de itens lexicais provenientes do discurso político do MST para o discurso pedagógico do MST, introduzindo, assim, novas formulações no universo semântico pedagógico. Este capítulo constitui-se de um recorte discursivo (RECORTE 4).

Os recortes discursivos, de acordo com o objetivo da análise de cada capítulo, estão apresentados por um número de sd variável. Assim sendo, o **recorte 1** é composto por três sd, provenientes do discurso de referência; o **recorte 2**, por sete sd provenientes do discurso de referência e sete sd provenientes do discurso pedagógico do MOB; o **recorte 3** e o **recorte 4** são constituídos, cada um deles, por seis sd, recortadas do Discurso Pedagógico do MST.

Dessa forma, construímos o **dispositivo metodológico** que nos permitirá proceder à análise da qual nos ocuparemos a seguir.

III PARTE: análise do discurso pedagógico do MST

CAPÍTULO 1 ⇒ A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA: ROMPENDO AS CERCAS DO OUTRO

1.1 O discurso pedagógico

Eni Orlandi, em *A linguagem e seu funcionamento* (1996b), dedica os dois primeiros capítulos a reflexões sobre o discurso pedagógico.

Assim, para falar no Discurso Pedagógico (DP), Orlandi olha para esse discurso a partir da tipologia discursiva que desenvolveu e, segundo a qual, os discursos, de acordo com as relações de sentido e de reversibilidade que são estabelecidas entre os interlocutores, são predominantemente **lúdicos, polêmicos ou autoritários**.

Assim sendo, o discurso lúdico apresenta o **objeto** (o referente) e os interlocutores se expõem a esse objeto, possibilitando a esses interlocutores produzirem um sentido para esse objeto. A reversibilidade é total, sem que haja um direcionamento em relação a um ou outro sentido: não há controle do sentido, por isso, há uma tendência para a polissemia.

O discurso polêmico também apresenta o **objeto**, porém há uma tentativa de controle, direcionamento do sentido. A possibilidade de produção de sentidos (a polissemia) é controlada, tendendo a um direcionamento de sentido e a reversibilidade se dá sob determinadas condições.

O discurso autoritário apaga o objeto e, em seu lugar, instaura uma interpretação desse objeto que deverá ser reproduzida pelo interlocutor (paráfrase). Não há reversibilidade entre interlocutores, resultando na manutenção de um só sentido: há um agente exclusivo que contém o sentido.

A partir dessa tipologia, Orlandi (op.cit.:15) caracteriza o Discurso Pedagógico predominante na Escolas (DP) como um discurso autoritário e, por ser autoritário, produz o "esmagamento", a anulação do interlocutor (aluno), de tal forma que ensinar passa a ser inculcar, produzir a fixação de um saber, através da repetição, daquilo que o outro "deve/pode saber".

Dessa forma, segundo Gallo¹, no discurso pedagógico há uma redução do objeto, para torná-lo pedagógico, isto é, o objeto não é apresentado para o aluno, para que esse aluno possa refletir a respeito desse objeto e possa associar-lhe um sentido. O que o DP traz é uma visão pedagogizada desse objeto, através de uma posição-sujeito assumida pelo professor, que atua como mediador entre esse objeto e o aluno: ele sabe, ele tem o controle do dizer, e o aluno deve saber reproduzir aquilo que o professor diz.

Segundo Orlandi (op. cit. : 17), há, no DP, uma ruptura das leis do discurso enunciadas por Ducrot (da informatividade, do interesse e da utilidade),

¹ Essas reflexões da professora Solange Gallo foram proferidas no Curso "Texto e Autoria", promovido pelo programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, no período de 27 a 30 de julho de 1999.

fazendo com que esse discurso promova a "inculcação" dos saberes permitidos ao aluno pela Escola.

O DP, segundo Orlandi, mascara a lei da **informatividade**: é preciso que o interlocutor desconheça aquilo que se diz para ele; a lei do **interesse**: é preciso despertar no outro o interesse em saber; e a lei da **utilidade**: é preciso que haja utilidade naquilo que se diz. Esse mascaramento só é possível porque o sistema escolar/social "produz" as suas razões para que o dizer pedagógico seja estabelecido (tem existência em si mesmo e para si mesmo: para passar na prova, no vestibular, saber marcar a cruzinha no lugar certo, passar de ano, ocupar um lugar de destaque na hierarquia social...) .

Assim, no DP as leis da comunicação são substituídas pela *motivação no sentido pedagógico* . Essa motivação cria uma ilusão de interesse e de utilidade, o que faz com que esse discurso legitime as razões do sistema como *razões de fato*.

Essa rede imaginária, pela qual a imagem que o aluno tem do referente é a imagem que o professor faz do objeto, toma o lugar da imagem que o aluno faria do objeto.

O professor como "autoridade" (imaginária) mantém o seu lugar na hierarquia e se serve dela, o que lhe dá o direito de "dizer" (e do saber), de ordenar, de perguntar; sendo assim, a motivação são as próprias razões do sistema, transmitidas pelo professor (produtor do saber) que promovem o interesse, a necessidade para que se "saiba X"; mascarando, assim, a ruptura que esse discurso estabelece com as razões de fato.

A motivação funciona então como mediação que passa a criar o interesse e a utilidade de se "saber X".

Tanto a quebra das leis do discurso quanto a mediação promovem, de acordo com Orlandi (op.cit.:18), a substituição do conteúdo referencial (da exposição do aluno ao referente) pelos conteúdos ideológicos (como o sistema escolar vê esses conteúdos).

Assim, através do DP, tem-se o conhecimento que é ideologicamente constituído pelas mediações, legitimado, isto é, sabe-se de X através de, a partir de...

O DP inculca porque há o "**é porque é**", *é assim porque tem que ser assim*; que consiste em explicar a razão do "como devemos ver o objeto" ao invés de explicar a razão de ser do referente. Segundo Gallo (idem), está tudo tão bem dividido, solidificado em instâncias, que se tem a impressão de que há uma consciência pensante nas instituições, o que garante o efeito de cientificidade no Discurso Pedagógico.

Explica-se, dessa forma, na Escola, as regras, os conceitos, a maneira de resolver as questões, e nunca a razão pela qual essas regras, conceitos existem: a razão de ser do referente, fechando-se, assim, as possibilidades de crítica e transformação desse referente e, principalmente, a conseqüente criação de novas possibilidades de se ver o objeto; apenas a aceitação/compreensão do "**é porque é**" e pronto.

Em função da presença da metalinguagem utilizada pelo professor e da apropriação que este faz *da imagem do cientista*, é produzido, no DP, um efeito de autoridade que lhe permitem que não seja questionado, bem como garantem a estabilidade do sistema escolar (as horas-aula, a divisão por bimestres, a validade ou não da compartimentação dos conteúdos em série ...). *Cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade*. (ORLANDI, op.cit.:20)

Sendo assim, a construção da unidade se dá num movimento de circularidade no DP: ela existe em função do sistema produzido pelo DP, e é ele próprio que cria as condições, dá sustentação para que essa unidade faça sentido, mantenha-se.

A metalinguagem específica dos vários compartimentos em que é dividido o objeto no DP confere a esse objeto a perda da noção do todo.

A ameaça de estabilidade desse sistema, que compartimenta o objeto, produzindo uma imagem parcial e pronta do objeto, dá-se quando o interlocutor tem que produzir a sua imagem do objeto, o que não é permitido através de um

discurso autoritário como no caso do DP : *não se trata de explicar os fatos, mas de mostrar a perspectiva como devem ser vistos* (ORLANDI, op. cit.:21).

Ao se apropriar da *imagem do cientista*, é a voz do saber que fala no professor: apaga-se o "como" o professor apropriou-se desse saber. Segundo Gallo (idem), o professor não cita a fonte, o texto original de onde provêm os conhecimentos que reproduz. Isso faz com que os alunos creditem ao professor a origem, a produção desse conhecimento. O próprio professor só tem acesso a um saber que não tem história e por isso, esse saber não pode ser articulado à realidade/história do aluno. Dessa forma, se o professor diz é porque sabe, logo o contato professor/ aluno leva o aluno a dizer que sabe.

Para Orlandi (1996b:21), são tantas as mediações que interferem no processo pedagógico, e sendo sempre preenchidas pelo ideológico, que a imagem ideal do objeto passa a ocupar o lugar da legitimidade de tal forma que o objeto real do processo pedagógico é silenciado, esquecido. Assim é legitimada, no DP, a imagem ideal do aluno (aquele que não sabe) e a imagem ideal do professor (aquele que possui o saber legítimo).

Além do professor, também exerce a função de mediador o material didático utilizado na Escola. Essa mediação ocorre quando o que interessa é saber manipular o material didático (fazer cruzinhas, ordenar em seqüências). O mais importante não é conhecer o referente, mas é saber o "modo" de utilizar o material didático (o instrumento). Dessa forma o instrumento mediador toma o lugar do objeto. Segundo Orlandi (op.cit.:22), a reflexão é substituída pelo automatismo de saber utilizar o material didático.

Citando Bourdieu (1974), Orlandi (op. cit.:22), afirma que a Escola dissimula, sob a aparência de neutralidade, a reprodução do sistema econômico e social.

Assim, ocorre a circularidade no DP: para ter acesso à transmissão cultural na Escola é necessário que o aluno já faça parte da formação social da qual foram selecionados esses valores culturais. Dessa forma, a Escola existe em função de alguns que já estão aptos a adquirir o saber que ela transmite; nada pode fugir a sua

lógica, excluindo assim do seu processo todos aqueles que não fazem parte dessa formação discursiva. Podemos, pois, entender a necessidade premente experimentada pelo discurso pedagógico do MST de constituir-se na "diferença" com relação a esse estado de fatos do DP: o sem-terra não cabe no DP do qual nos fala Orlandi. Ele não se identifica com esses valores culturais, logo estaria do lado de fora dessa Escola e, conseqüentemente, não tem acesso ao saber que essa Escola produz.

A Escola, segundo Orlandi (op. cit.:22), reproduz e naturaliza a hierarquia social como dons, competências de alguns, apagando as condições sócio-históricas (de exploração) que explicam e estão na base dessas relações hierárquicas. Colaboram para esse processo de cristalização da hierarquia vigente também as próprias hierarquias escolares (as atividades funcionais exercidas na Escola, as séries, disciplinas- "mais ou menos importantes", com maior ou menor carga horária...).

A circularidade promovida pelo DP só será rompida no momento em que houver crítica em relação ao objeto. E isso só será possível num discurso pedagógico que não seja autoritário. Segundo Orlandi (op.cit.:32), uma forma de romper com o autoritarismo no DP seria o questionamento à unidade, aos implícitos desse discurso , interferindo nos sentidos naturalizados, legitimados.

Essa autora sugere ao professor uma postura polêmica: deixando espaço para que seu interlocutor (seu aluno) também produza o seu sentido e que o professor seja ouvinte do seu texto e do texto do "outro". Ao aluno cabe, para instaurar o polêmico, discordar, colocar-se tanto no papel de ouvinte quanto no papel de autor, o que promoveria uma relação criativa no processo educacional e, ao professor cabe a análise crítica, o questionamento em duas direções: na direção daquilo que o produz- na constituição dos saberes de que ele se apropria- e na direção daquilo que ele produz- seu trabalho em educação.

Na página 36, Orlandi (idem) cita um artigo de Marilena Chauí no qual essa autora coloca uma questão fundamental e recorrente na Escola que precisa ser desmistificado, a questão de que na atual situação da escola, criou-se a necessidade do aluno em ver, no professor, uma autoridade (um mestre, um guru) e, assim o professor passa a assumir confortavelmente essa posição de autoridade .

Orlandi afirma que esse processo da não-mobilidade/reversibilidade entre esses interlocutores é o que permite a fixação do lugar do professor.

Para essa autora, a Escola reflete as relações da sociedade na qual está inserida e acrescenta que a Escola não precisa ser o único lugar para se adquirir conhecimentos e que o ensino não está restrito a um processo que relaciona apenas professores e alunos, mas a sociedade como um todo, ou seja, a aprendizagem não se dá apenas num espaço institucionalizado. A autora ainda propõe que professores e alunos se abram a um DP polêmico: *que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola.* (ORLANDI,1996b:37)

Esse discurso pedagógico examinado por Orlandi caracteriza o discurso pedagógico produzido na Escola Tradicional. E é desse discurso que o Discurso Pedagógico do MST procura afastar-se.

1.2 O discurso pedagógico do MST

A Escola para o MST surgiu da necessidade de as crianças que acompanhavam seus pais nos acampamentos e assentamentos terem acesso ao estudo. Num primeiro momento, as próprias famílias dos acampamentos do MST se organizavam e, como havia algumas professoras entre essas famílias, elas ministravam aulas para as crianças dos acampamentos.

Aos poucos, as necessidades e o Movimento foram crescendo e as questões sobre educação no MST também tornaram-se mais complexas. Esses fatos originaram a criação de uma política metodológica e filosófica para a Educação no MST: *(O MST) Passou a se preocupar (...) com o que acontecia dentro das escolas, à medida que foi definindo com mais clareza os contornos de sua organização, de sua identidade cultural, e a abrangência de sua luta, onde estão a formação das pessoas; a produção de novos seres humanos tornou-se tão importante quanto a conquista da terra e exigente de integralidade e perspectiva histórica.* (CALDART, 2000:239)

Essa exigência e complexidade histórica levou o MST a produzir um discurso pedagógico que refletisse a visão de mundo, a transformação social que esse Movimento representa e que não encontra eco nos discursos pedagógicos dominantes.

Sendo assim, cabe salientar que, ao incluir os valores que o sem-terra representa, a organização da escola do MST passa, necessariamente, pela transformação da noção de Escola, Professor e Ensino. O discurso pedagógico do MST descentraliza a Escola no que tange à produção de conhecimentos; a escola é o lugar onde se dá a educação formal, e o cotidiano é o espaço da educação informal; tanto um quanto o outro são manifestações do ensino, da educação. Por isso, escola e realidade do sem-terra estão sempre em consonância. Para Caldart (ibidem), *quanto mais se ampliam as dimensões do MST, e se complexifica a identidade do Sem Terra, mais a concepção de educação do Movimento se descentra da Escola...*

O discurso pedagógico do MST surge num momento em que as instituições de ensino público encontram-se na situação denunciada por Orlandi, que apresentamos na primeira parte deste capítulo. É para se afastar dessa realidade excludente da escola formal que o sem-terra parte em busca de uma escola que tenha compromisso com a nova comunidade agrária que se forma em nosso país: que não a ignore, que não a silencie, mas que faça falar/ser falado o sem-terra.

Assim, esse discurso pedagógico tem um duplo papel: a melhoria da qualidade do ensino público destinado aos sem-terra, bem como desvincular a Escola como reprodução do sistema econômico-social dominante e como única fonte de conhecimentos, valorizando também os conhecimentos empíricos, produzidos no cotidiano do sem-terra .

Esse discurso pedagógico pretende estabelecer contato entre o trabalho, a realidade em que vive a comunidade sem-terra e a escola, de tal forma que esta esteja sempre prestes a atender às necessidades imediatas ou não da comunidade em que está inserida.

Dessa forma, a atividade educativa é pensada pelos sem-terra tanto numa instância formal, da qual a escola é o órgão representativo, quanto numa instância informal, onde predominam as experiências do dia-a-dia do acampamento ou

do assentamento, das lutas do MST. Daí estender às manifestações culturais e políticas, às festividades, à religiosidade, à mística; um caráter eminentemente educativo, formador da identidade cultural do sem-terra.

A educação para o MST visa transformar/desnaturalizar valores dominantes: os valores capitalistas do individualismo, do trabalho improdutivo gerador de riquezas, do acúmulo de riqueza representado pela má distribuição de renda, da hierarquia social que culmina na desumanização do homem, cuja origem está na exploração do homem pelo homem.

É nesse contexto que se instaura o discurso pedagógico do MST: o resgate ao ensino público de qualidade que possa abrigar valores que incluam o sem-terra num processo de identidade, de instituição da cultura popular, daqueles que, antes, tinham que se despir de tudo que sabiam para poderem estar na posição de aluno. A escola precisa reconhecer e qualificar a cidadania desses alunos, o que só se dará se a escola abrir suas portas para os novos horizontes que visam à constituição de uma nova sociedade.

Dessa forma, este discurso para se constituir necessita produzir sentidos que vão ao encontro da construção do processo de identificação para o sem-terra. Esses efeitos de sentido são produzidos a partir da relação que esse discurso estabelece com outros discursos que o antecederam.

Assim, passaremos a analisar a heterogeneidade no discurso pedagógico do MST, pois reconstruindo as asperezas, poderemos evidenciar o funcionamento discursivo que permite ao discurso de referência produzir a ilusão de sentido único, de re-direcionamento dos sentidos dominantes em educação.

Entre os discursos que se inserem no discurso de referência, analisaremos: o discurso pedagógico tradicional, o discurso político do MST e o discurso pedagógico popular.

Para tratar dessas questões, primeiramente observemos o

RECORTE 1:

Sd 01

A Escola é um lugar de ESTUDO. A Escola também é um lugar de TRABALHAR. (...) Assim, o trabalho e o estudo ficam ligados um ao outro.

(Caderno de formação nº 18, p. 15)

Sd 02

A Escola deve gerar pessoas que sejam sujeitos, com capacidade e consciência organizativa. Pessoas capazes de decidir a sua vida e os rumos da caminhada coletiva do Assentamento e da classe trabalhadora. Pessoas capazes de construir uma nova forma de CONVIVER, de TRABALHAR, de FESTEJAR as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores.

(Caderno de Formação nº 18, p. 11)

Sd 03

Nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer. O professor deve ser alguém que entenda os conteúdos (...) que saiba o jeito de ensinar bem às crianças (...) ajudar as crianças a se organizarem. Não deve decidir as coisas sozinho. Deve levar as crianças a tomarem decisões. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões do Assentamento. O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração os princípios do MST ...

(Caderno de Formação nº 18, p: 18)

1.2.1 As relações de divergência com o “outro”

Através desse recorte discursivo analisaremos, primeiramente as relações de confronto que esse discurso mantém com o discurso-outro (o Discurso Pedagógico Tradicional).

Segundo Courtine e Marandin (1981:28), a retomada de um discurso por outro não se dá termo a termo, isto é, *se os discursos se repetem, essa repetição não se dá ao “pé da letra”*.

Assim sendo, a heterogeneidade discursiva também ocorre quando os discursos retomam o discurso-outro para divergirem desse discurso, para se contraporem a esse discurso, e acabam convergindo, aproximando-se desse discurso-outro, ou seja, trazem para o interior de seu discurso o discurso-outro, a fim de desqualificá-lo.

Essa é a forma pela qual se dá a inserção do Discurso Pedagógico Tradicional (DPT) no DP do MST, pois o DPT é trazido para o discurso de referência a fim de que seja estabelecido um contraste, um afastamento entre esses dois discursos. Sendo assim, mesmo para se afastar do discurso-outro, o discurso do MST introduz no seu discurso esse outro, a fim de desqualificá-lo e, assim, identificar-se: “esse” *não é o discurso pedagógico do MST*. Ou seja, ocorre aí um movimento de desidentificação com o DPT.

Podemos visualizar essa inserção do discurso-outro no DP do MST através do **enunciado dividido**.

Segundo Courtine (1982), o enunciado dividido se constitui num tipo diferenciado de paráfrase discursiva, na qual duas formulações de forma sintática determinada designam valores semelhantes a, no mínimo, um dos lugares da estrutura. Esse tipo de paráfrase é constituído por enunciados que apresentam formulações ([e1] e [e2]) que representam diferentes posições-sujeito no discurso,. Essas formulações têm um contexto de formulação comum , **P**, e dois valores antagônicos designados a um lugar determinado (**x** e **y**) produzindo a expressão: **P {x/y}**.

A expressão $P\{x/y\}$ vem, a partir do interdiscurso, materializar a fronteira dos domínios de saber próprios a FD antagônicas. Dessa forma, pode-se estabelecer diferenças (posições-sujeito diferentes), que indicam a fronteira entre o formulável e o não-formulável no DP do MST.

Através do enunciado dividido pode-se ter acesso, portanto, a dois saberes antagônicos convivendo num mesmo enunciado, ou seja, são colocadas em relação FD divergentes. No entanto, ao ocorrer a linearização no discurso de um desses saberes, o outro fica silenciado, podendo ser recuperado através da memória discursiva.

Assim temos, como exemplo, nas sd acima, duas posições-sujeito divergentes:

E1 (posição-sujeito da FD Y - do MST) \Rightarrow A Escola é um lugar de ESTUDO. A Escola **também** é lugar de trabalhar.

E2 (posição-sujeito da FD X - do DPT) \Rightarrow A escola é lugar de estudar.

Podemos esquematizar, segundo Courtine (1981/1982), os enunciados divididos da seguinte forma:

X
P _____, onde X pertence a um domínio de saber e Y a outro. Assim temos:
Y

(E 1) **P** A Escola é lugar de estudar. (saber da FD da Escola Tradicional)
A Escola **também** é lugar de trabalho. (saber da FD da EMST)

A função do professor é dar aula. (saber da FD da Escola Tradicional)
(E 2) **P** _____
A função do professor não é **só** dar aula. (saber da FD da EMST)

Assim resgatamos , através da memória discursiva, os saberes que constituem o discurso pedagógico da escola tradicional presentes no interdiscurso e que emergem, por estarem cristalizados, sempre que se fala em educação. Naturalizou-se, assim, através dessas práticas discursivas tradicionais, um sentido "próprio" de escola como lugar onde se estuda (referindo-se a conhecimentos eminentemente teóricos) e o lugar do professor que se restringiria à transmissão desses conhecimentos "próprios da escola" .

O enunciado dividido, neste caso, reflete a presença do outro, ora de forma explícita (A escola é lugar de estudo -sd 01), ora implícita (A função do professor é dar aula). Essa presença não é rejeitada (a escola é lugar de estudo, o

professor deve dar aula), ela é complementada (a escola é **também** lugar de trabalho, **só** dar aula não chega, é preciso...).

O que ocorre é que esse sentido, embora não sendo rejeitado, também não é apropriado pelo discurso de referência. O discurso do MST apropria-se dos itens lexicais estudo e professor, que também são recorrentes no discurso-outro, mas **desloca** os sentidos a fim de que possam ser atualizados nesse discurso.

Esse deslocamento implica, necessariamente, uma reorientação do sentido dos itens lexicais **escola** e **professor** produzido pelo enunciado 1 (E1), que corresponde à **posição-sujeito** inscrita na FD da Escola Tradicional. É através dos elementos **só** e **também** que podemos ver esse funcionamento de reorientação do sentido: a função do professor é explicar , participar da comunidade em que ele está inserido, estar engajado na luta do MST ; a escola é lugar de encontro do estudo com trabalho.

Cazarin (1997:108-113), ao analisar a heterogeneidade discursiva no discurso político de L. I. Lula da Silva, examina, entre as várias formas de inserção do discurso-outro no discurso de Lula, o enunciado dividido marcado lingüisticamente pela expressão: " ... **não é só X ... mas é também Y**", como um enunciado que aponta para duas posições-sujeito diferentes, posição-sujeito 1 e posição sujeito 2.

Trata-se das relações que o sujeito do discurso, numa determinada posição-sujeito, mantém com uma outra posição-sujeito, pertencentes, ambas, a uma mesma FD (relações com a FD interna):... *o sujeito do discurso, representado pela posição de sujeito 1, não rejeita a posição de sujeito 2 , apenas a complementa, e, por isso, a ela faz acréscimos.* (CAZARIN, op.cit.:108)

Em nosso *corpus*, no entanto, o funcionamento dessa "fórmula" de enunciado dividido (... **não é só ... mas também Y**) difere do trabalho a que nos referimos no parágrafo anterior: no trabalho de Cazarin a divisão do enunciado não se dá entre FD contrárias, mas dentro da mesma FD, entre diferentes posições-sujeito. Em nosso *corpus*, encontramos esses enunciados apontando para dois domínios de saber contrários: à medida que a noção de escola associa estudo e trabalho, temos um sentido de escola que não cabe no domínio de saber da ET, pois os conhecimentos

teóricos são descentrados, ou seja, na Escola do MST , o teórico vem sempre em auxílio ao trabalho prático, ao cotidiano. Dessa forma, muda-se completamente o sentido de estudo e aí se dá a marca da passagem/fronteira entre aquilo que pode e aquilo que não pode ser dito pela FD da EMST e pela FD da ET.

O mesmo ocorre em relação ao enunciado 2 (**E2**), à medida que o referente de professor passa a desempenhar um papel mais amplo, político, identificado com a cultura, os valores do MST. Esse referente não é o mesmo da Escola Tradicional, ele foge àquilo que é possível (quase imposto) para a ET, ao professor: uma posição de "neutralidade" política diante dos fatos e da realidade que o cerca .

Por isso, dizemos que o enunciado dividido, em nossa análise, divide-se entre o DPT e o DP do MST, mostrando a fronteira entre as duas FD em que se inscrevem esses discursos. Isso ocorre, pois, sob a aparente concordância, cumplicidade com o discurso alheio, ao complementar o sentido "insuficiente" do discurso-outro, ele aponta não só um complemento, mas a presença do complemento indica uma consideração que afasta o objeto do referente produzido pela DP da Escola Tradicional e passa a construir discursivamente um outro referente.

Enquanto que, para Cazarin, o enunciado dividido tende a dividir –se entre posições-sujeito de uma mesma FD, pois apresenta a voz do outro, concorda com ela e a complementa, em nosso caso, a complementação aponta para um sentido divergente, inscrito em outro domínio de saber e aponta para o sentido do MST sobre **educação**: Escola é lugar de estudo, mas não é esse estudo elitista, desvinculado da realidade, de uma aplicação prática, próprio da ET. Da mesma forma, o professor da Escola do MST não é esse professor cuja neutralidade o faz cúmplice desse sistema sócio-político-econômico que oprime o sem-terra; para o DP do MST, ele é um professor que se engaja e assume os valores do MST. Esse professor não cabe no domínio de saber da ET, nem nos referentes produzidos no âmbito dessa FD.

Dessa forma, não podemos ver a mesma direção de sentidos nos dois discursos que se relacionam através dos enunciados divididos que apresentamos: pois os referentes produzidos pelo DP da Escola Tradicional (de escola, professor,

educação...) remetem a identidade do “sem-terra” para fora do domínio escolar, e, assim, não possibilitam ao sem-terra a ancoragem do seu saber, da sua cultura (que se institucionalizam, também, pelas práticas educativas formais). Dessa forma, seria estancado qualquer movimento de sentidos numa outra direção (que abrigasse os saberes do sem-terra), pois *o mesmo não produz movimento*.

1.2.2 As relações de aliança com o outro

Por outro lado, temos outras vozes que atravessam o discurso de referência e que dão sustentação ao seu dizer, são os discursos de aliança, os pontos de ancoragem desse discurso, são discursos que estão inscritos na mesma FD do discurso pedagógico do MST, como, por exemplo, os discursos Pedagógicos Populares e o discurso político do próprio MST.

1.2.2.1 O discurso da Educação Popular e o DP do MST

Trataremos aqui por discurso pedagógico popular aos discursos que se contrapõem ao discurso pedagógico conservador. Trata-se de discursos que buscam a emancipação social e política, a conscientização popular e a desqualificação de todo saber que consolide a desigualdade social e econômica. Segundo Scocuglia (1999:101-122) a Educação Popular está *diretamente ligada à tentativa de emancipação social e política daqueles que foram aliados dos processos decisórios no Brasil*.

O projeto de Educação Popular teve, na obra prático-teórica do professor Paulo Freire, um dos mais importantes trabalhos de divulgação, implantação e inúmeras reflexões sobre a questão da inclusão social através da educação, isto é, o resgate da cidadania das classes que foram privadas de seus direitos básicos de sobrevivência.

Paulo Freire (1996:70) define como base para uma educação libertadora das classes oprimidas um projeto educativo que esteja comprometido com a

conscientização e a problematização de uma realidade concreta, pois só através do questionamento/ da *inserção crítica* do educando nessa realidade é que se daria, segundo esse autor, o verdadeiro conhecimento, a transformação do mundo: *Quanto mais se problematizam os educandos tanto mais se sentirão desafiados (...) Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, cada vez mais desalienada.*

Dessa forma, para Freire (2000:101-102), o alicerce de uma pedagogia vinculada a um projeto de educação libertadora ou Educação Popular está no binômio educação/política, ou seja, o projeto de educação popular deve estar fundamentado no ensino de conteúdos vinculados à realidade, no *desvelamento da realidade*. Nas palavras desse autor, (ibidem) Educação Popular pode ser entendida da seguinte maneira:

... a *educação popular* cuja posta em prática, em termos amplos se constitui *como um nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino de conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe (...) leva em consideração, seriamente o seu saber de experiência ... a partir do qual trabalha o conhecimento (...) É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente (...) é a que capacita suas professoras cientificamente à luz de recentes achados (...) Formação científica e clareza política que as educadoras e os educadores precisam para superar os desvios (...) É a que em vez de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também . (...) É a que não considera suficiente mudar apenas relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da *escola velha*, crítica também a natureza autoritária e exploratória do capitalismo. E, ao realizar-se assim, como prática eminentemente política, tão política quanto a que *oculta*, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou partido.

Arroyo (1996: 63) define a questão da educação política como uma preparação da criança, pela escola, para participar de uma sociedade humana, fraterna, desvinculando-a do *jogo do poder*, ou seja, educação política significa preparar os educandos para uma nova concepção de sociedade onde *ninguém mandasse em ninguém*.

Também pensando no sentido de uma concepção libertadora, desveladora da realidade, o professor Gadotti (1992:155) define o ato educativo como um *esforço de leitura do meio social, econômico e político. Esta leitura é um ato de tomada de consciência do nosso mundo, aqui e agora, que visa, notadamente ultrapassar as contradições e os elementos opressivos deste mundo. (...) a educação não pode ser outra coisa a não ser uma obra libertadora do homem e do mundo e não um ato individual de manipulação e de domínio do mundo*.

Assim, podemos notar a presença do discurso Pedagógico Popular na construção do novo referente para **Escola** (sd 01 e 02) construído pelo discurso pedagógico do MST, pois cabe à Escola proporcionar a transformação da sociedade (*A Escola deve gerar pessoas que sejam sujeitos com capacidade organizativa. Pessoas capazes de decidir o rumo da sua vida e do Assentamento sd 02*).

É dessa forma que se daria a compreensão e a reflexão dos educandos sobre o seu papel na sociedade, para, então, construírem, organizadamente, a sua emancipação e a transformação da sociedade. *A Escola é um lugar de ESTUDO. A Escola também é um lugar de TRABALHAR* (sd 01). É a escola, no DP do MST, que produz um conhecimento voltado à educação que valoriza o trabalho produtivo.

Esses conhecimentos assim constituídos (de valorização da classe trabalhadora) têm como objetivo proporcionar uma reflexão crítica sobre a sociedade capitalista, sob a forma de reivindicação por uma melhor distribuição de renda, instaurando um confronto com o acúmulo de riquezas pela classe dominante.

Assim, é produzido um afastamento em relação ao sistema político-econômico dominante: são os valores socialistas que se sobrepõem aos valores capitalistas.

Esse referente de Escola aponta para os saberes preconstruídos pelos discursos da Educação Popular sobre educação, os quais remetem para a emancipação, a organização da classe trabalhadora através de uma educação política, isto é, uma educação que associe os conteúdos ensinados na Escola ao *desvelamento da realidade*. Portanto, o referente de Escola construído pelo DP do MST tem, na sua fundação, os saberes produzidos anteriormente no discurso da EP, no que tange ao ponto central desse discurso, que é a associação do binômio **educação-política**.

Também notamos o discurso da EP na construção da nova referência para **professor** pelo discurso do MST (sd 03). Esse referente se aproxima daquilo que o discurso da Escola Popular constrói como referente para professor. O professor para o DP do MST não deverá ocupar o lugar do "sabe-tudo", mas daquele que aponta as questões que fazem parte do cotidiano do aluno; que também é um integrante do MST, como seu aluno, que acredita e que respeita os valores e a cultura do aluno, porque se reconhece como um trabalhador e não como um ser onipotente, dono da verdade, preocupado apenas com os *conteúdos*, com a prova e com a avaliação (sd 03). Sua atenção dirige-se à formação da consciência crítica do seu aluno. Deve ser um professor democrático e *preparado* a fim de proporcionar a reflexão e a organização dos educandos.

Esse referente de professor aponta para o que Paulo Freire (2000:70) denominou de *educador progressista*, isto é, engajado em uma educação emancipadora das classes populares. Na constituição desse referente está presente o sentido de educação preconstruído pelo discurso da EP, ou seja, o referente de professor está em consonância com o sentido de educação produzido pelo discurso da EP.

Assim sendo podemos aproximar o referente de professor com o sentido de educação produzido pelo discurso da EP, através do seguinte esquema:

PROFESSOR (DP do MST, sd 03) ⇒ **EDUCAÇÃO** (discurso da EP)

- (alguém) que entenda os conteúdos; ⇒capacita seus professores cientificamente
- (alguém que) ajuda as crianças a se organizarem; ⇒é a presença organizada das classes populares;
- deve ajudar as crianças a tomar decisões; ⇒(é a que estimula) a luta em favor da transformação da sociedade;
- deve participar das decisões do Assentamento. ⇒É a que se aproxima dessas forças (pais, comunidade, movimentos sociais) com as quais aprende para a elas ensinar.

Dessa forma, podemos dar visibilidade ao fato de que na fundação do referente de professor pelo DP do MST está o discurso da EP sobre educação, ou seja, o sentido de educação para a EP está participando da construção do referente de professor da EMST.

A inserção do discurso Pedagógico Popular no discurso de referência pode ser encontrada através da constituição de um novo referente para **conhecimento** no DP do MST, através da definição dos conteúdos ensinados nas EMST: que sejam úteis e promovam o interesse dos alunos, que relacionem teoria e prática (sd 01), levando-os a (des)cobrirem a realidade que os cerca e a produzirem

interpretações críticas sobre essa realidade, o que leva conseqüentemente à construção de saberes que possam resolver os problemas do dia-a-dia, do Assentamento/Acampamento, do contexto social mais amplo em que está inserido (sd 02), valorizando o trabalho produtivo (especialmente o trabalho rural) em detrimento à veneração da sociedade capitalista ao acúmulo de riqueza da classe dominante.

E, dessa forma, a EMST não ancora seu objeto de estudo em saberes que fazem sentido apenas para uma elite, que dizem respeito ao modo de vida, aos valores e à cultura que reproduzem uma sociedade excludente, pois nesses saberes, assim constituídos, não cabe o **trabalhador** sem-terra, mas o sem-terra **marginal, vagabundo, terrorista...** Sem-terra deixa de ser uma característica, uma espécie de trabalhador e passa a ser uma categoria desqualificada.

O referente para conhecimento produzido pelo DP do MST aponta para o mesmo conhecimento dos discursos sobre Educação Popular: uma educação que leva em consideração a experiência do aluno, a partir da qual desenvolve os conteúdos ensinados ; que jamais separa os conteúdos do *desvelamento da realidade*; que critica *a natureza autoritária e exploradora do capitalismo*.

Assim, a quebra do efeito de homogeneidade do discurso pedagógico do MST se dá quando recorremos à memória discursiva e aproximamos o novo referente de **escola, professor e conhecimentos**, produzidos nesse discurso, dos preconstituídos produzidos pelo discurso da EP sobre educação. Assim, constatamos que o discurso da EP atravessa o DP do MST e está na fundação dos sentidos desses itens lexicais e, conseqüentemente, na construção de suas novas referências pelo discurso pedagógico do MST .

1.2.2.2 O discurso político do MST e o DP do MST

Um outro discurso também forte aliado do discurso de referência é o discurso do próprio MST, trata-se do **discurso político do MST**.

O DP do MST busca no discurso político a sustentação para as novas referências que pretende instaurar no campo pedagógico.

Dessa forma, vem do MST a inserção da Escola na luta pela Reforma Agrária, por uma sociedade mais justa da qual o sem-terra venha a participar.

É pela organicidade desse Movimento Social que a Escola trabalha, pois, para o MST, é através da Educação, tanto formal da Escola quanto a educação informal (das reflexões das lutas, dos problemas do cotidiano, entre outras) que o MST consegue se instituir como um Movimento Social dos excluídos e passa, assim, a ter visibilidade, conseguindo instituir a interlocução no cenário agrário brasileiro e, mais importante que tudo isso, capaz de manter sua estrutura e seus novos referentes de sociedade por mais de duas décadas.

Dessa forma, tanto alguns enunciados, quanto a determinação discursiva **do MST**, presentes nas sd em análise, apontam para a inserção do discurso-outro (do MST) no DP do MST.

Como vimos na análise anterior, estão na fundação do DP do MST os saberes da EP, os quais estabelecem uma relação orgânica entre educação e política. Assim, uma educação vinculada à política é aquela que estabelece relações entre a Escola e a comunidade em que está inserida. Como a comunidade em que o DP de referência está inserido é a comunidade vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), é notória a inserção de saberes provenientes do discurso político desse Movimento no discurso pedagógico ao qual se vincula.

Assim, podemos observar também a presença do discurso político do MST na construção do novo referente de Escola e Professor produzidos pelo seu DP.

Tomaremos os seguintes recortes das sd 02 e 03, a fim de mostrar a relação entre esses dois discursos.

⇒(A Escola deve gerar) pessoas capazes de construir uma nova forma de CONVIVER, de TRABALHAR, de FESTEJAR as grandes e pequenas vitórias dos trabalhadores (sd 02);

⇒ Nas Escolas do MST ... (sd 03);

⇒ O professor • deve participar das discussões do Assentamento (sd 03)

• só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração os princípios do MST (sd 03)

Podemos estabelecer uma relação entre os enunciados acima e a determinação discursiva **do MST**, os quais associam os itens lexicais escola e professor ao discurso político do MST, à medida que esse discurso aponta para a organização do Movimento, para as lutas vinculadas à Reforma Agrária, para a construção da identidade do sem-terra, para a implantação de uma nova sociedade baseada na organização coletiva das classes trabalhadoras e alicerçada em valores como a solidariedade e a justiça social.

Assim, os referenciais de **escola e professor** são construídos por esses saberes, pois escola e professor devem estar voltados para a promoção dos valores da classe trabalhadora: *do MST*, das *pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores*. E, dessa forma, afastar-se da Escola Tradicional que está voltada para os valores e as vitórias da classe dominante, que representam, para o MST, a opressão da classe trabalhadora. Esses saberes apontam para os seguintes enunciados, entre outros:

- só tem direito à terra quem a possui legalmente;
- só tem lugar na história aqueles que têm poder;
- só tem direito à cidadania aquele que comunga dos saberes produzidos pela/para a classe dominante.

Esses saberes contrapõem-se aos saberes do MST:

- a terra é de quem nela produz;

- fazem parte também da história os trabalhadores, as classes oprimidas (os negros, os índios, os trabalhadores explorados, os “sem”...) na luta por seus direitos à sobrevivência digna;
- tem direito à cidadania plena aquele que luta por um trabalho digno (no campo e na cidade), dessa luta fazem parte as ocupações das terras improdutivas, dos órgãos públicos (como forma de pressão, de luta pela qualificação da cidadania), e também a organização do Assentamento em Cooperativas.

Para alicerçar esses saberes construídos no discurso político do MST é que o referente de **professor** e **escola** estão determinados no DP do MST, isto é, esse discurso vai buscar no discurso político do MST os saberes a partir dos quais produz o referencial de **escola** e **professor**.

Assim, Escola do MST, Escola que deve gerar pessoas capazes de construir uma nova forma de (...) FESTEJAR as grandes e pequenas vitórias dos trabalhadores , corresponde à conquista do direito ao trabalho, à terra, à sobrevivência digna, a uma nova forma de sociedade (que correspondem aos saberes construídos pelo discurso político do MST). Professor só será professor de verdade quando assumir (...) os princípios do MST; [ele] deve participar das discussões do Assentamento. Esse professor está inserido, participa ativamente, do projeto político do MST de Reforma Agrária, de organização coletiva do Assentamento, de implantação de uma nova sociedade (saberes provenientes do discurso do MST).

É essa **escola** e esse **professor**, assim construídos discursivamente, que ajudarão a promover a transformação social, para a qual os saberes construídos no discurso do MST apontam.

Podemos ver, também na sd 01, a relação trabalho/ estudo, na qual **trabalho** remete à terra, à agricultura, à organização das cooperativas do MST, nas lutas do MST. **Estudo**, por sua vez, remete aos conhecimentos teóricos que possibilitem esse trabalho. Assim, se no discurso político do MST os saberes estão ligados a uma sociedade nova, diferente, o DP do MST se apropria desses saberes e os leva para a sala de aula e nela produz reflexões que ajudem o sem-terra a concretizar seu projeto político .

É dessa forma que se dá a inserção do discurso do MST no DP do MST, pois esse discurso pedagógico busca os saberes produzidos no discurso político do MST como base para fundação de seus sentidos.

Considerações finais sobre a heterogeneidade no DP do MST

Para estabelecer um contraponto ao discurso dominante, do ponto de vista do MST, é preciso educar, teorizar buscando alternativas para vencer o desafio de remar contra a maré, de mostrar que o diferente pode dar certo: libertar o trabalhador (rural) da opressão e da miséria e devolver-lhe a dignidade. Só a luta por um pedaço de terra não basta ao MST, é necessário a conscientização, fruto da educação do trabalhador sem-terra.

O discurso pedagógico do MST: se, por um lado, ele precisa se contrapor ao sistema sócio-político e econômico vigente e ao sistema educacional formal que reproduz essa realidade, por outro lado, ele precisa se ancorar em outros valores, em outros princípios pedagógicos e políticos que assentem de uma vez por todas o agricultor sem-terra. Por um lado, apropria-se de sentidos produzidos pelo discurso da EP e, por outro, de sentidos produzidos pelo discurso político do próprio MST.

Sendo o discurso pedagógico do MST um discurso fortemente heterogêneo e, na impossibilidade de abrir todo esse leque de discursos que estão em sua fundação, neste capítulo recortamos três discursos, com os quais acreditamos que o DP do MST mantém uma importante interlocução, através da qual esse discurso funda seus sentidos.

Assim, é através do enunciado dividido que o discurso de referência permite o acesso ao sentido outro, aos sentidos produzidos pelo DP Tradicional. Ao mesmo tempo em que esse sentido produzido pelo discurso-outro passa a ter visibilidade, nota-se que ele não é apropriado pelo DP do MST e o sentido que então

se estabelece aponta para um outro domínio de saber (a FD do discurso pedagógico do MST).

É o funcionamento discursivo do enunciado dividido possibilita a visibilidade ao outro, aos enunciados divididos que apontam, através da marca lingüística **não é só X mas também Y**, por um lado, qual os saberes do discurso do MST e, de outro, os saberes do Discurso Pedagógico Tradicional. Esse discurso-outro é trazido, então, para ser desqualificado, ultrapassado e assim sobre esse sentido se estabelecer o sentido que se quer instaurar.

É no discurso da EP que o discurso pedagógico do MST busca instaurar referências para **escola, conhecimento e professor**.

Assim, as Escolas do MST têm como objetivo a conscientização do aluno e a transformação da “ordem” vigente: abrir espaço na **Escola** para o aluno construir-se e construir um espaço na sociedade que abrigue seu saber e, para que isso aconteça, é necessário que se abra, nas escolas do MST, um espaço que privilegie a reflexão, a interlocução, a exposição do aluno ao referente. A proposta é que se “abram” os sentidos, que haja a presença do referente para ser olhado não mais do ponto de vista do dominante, mas de outro lugar. E é nesse espaço de constituição de uma nova forma de educação que encontramos o sentido de educação produzido pelo discurso da EP fundamentando as novas referências que necessitam ser construídas pelo DP do MST para **professor, conhecimento e escola**.

A presença, no discurso pedagógico do MST, de alguns enunciados e da determinação discursiva produzida pelo sintagma preposicional “**do MST**” apontam para a inserção do discurso político do MST no discurso de referência. O discurso pedagógico do MST traz inscrito na própria linguagem o histórico, o ideológico, e esse ideológico remete para o discurso político do MST. Isto é o que o discurso de referência busca no discurso do MST: saberes para construir a referência de itens como **escola e professor** e, assim, passa a apontar também a educação como uma revolução popular no campo: a conquista por terra está aliada à conquista pelo saber.

Notamos também que a presença do outro com o qual o discurso pedagógico do MST mantém relações de confronto (o DP da Escola Tradicional) é marcada lingüisticamente pela expressão **não é só X mas é também Y**. Já a presença do discurso-outro (discurso político do MST e o discurso da EP) com o qual o discurso de referência se alia não vem marcado. Ou seja, ele é apropriado.

A presença desses discursos é diluída no discurso pedagógico do MST de forma que não há nenhum desnível sintático ou marca lingüística que atestem essa presença. Para reconstruir as relações de aliança entre esses discursos e o discurso de referência necessitamos acionar a memória discursiva e buscar os saberes presentes no interdiscurso e que foram apropriados pelo DP do MST.

Assim, o outro com qual esse discurso se confronta é marcado a fim de ficar definido: “não é esse o discurso pedagógico do MST”, já os discursos de aliança fazem parte da fundação dos sentidos desse discurso, de tal forma que nele surgem como se tivessem sido construídos pelo próprio discurso de referência. Não é preciso marcar esse discurso como o discurso-outro. Ele aí se constrói produzindo o efeito de sentido “esse discurso é o discurso pedagógico do MST”. Porém é preciso denunciar o outro, do qual diverge e que insiste em aparecer.

A necessidade de instaurar uma práxis educativa que contemple os saberes do sem-terra, tal como vimos durante esse percurso sobre a heterogeneidade no discurso pedagógico do MST, é a tônica desse discurso. Por isso, perseguiremos esse discurso no intuito de encontrar qual o funcionamento discursivo que permite ao DP do MST constituir sentidos que permitam ao sem-terra “entrar na escola” .

CAPÍTULO 2 ⇒ A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA: A OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO DO “JÁ-DITO”

Acreditamos que o discurso pedagógico do MST é um discurso inovador no campo pedagógico, mas, ao mesmo tempo em que constatamos algumas inovações, constatamos também algumas ancoragens de sentido, apropriações, atualizações, isto é, o retorno de enunciados que fazem ressoar, no discurso de referência, outros discursos pedagógicos que o antecederam e que também têm como referencial a educação popular, como, por exemplo, o discurso pedagógico do Movimento Operário Brasileiro da Primeira República, o precursor de uma pedagogia voltada para as classes trabalhadoras no Brasil, cujos saberes ficaram, por algum tempo, recalçados no interdiscurso, excluídos por princípios pedagógicos burgueses.

Antes, porém, de desenvolvermos essa reflexão, faremos um retorno aos acontecimentos históricos que marcaram a instauração, em nosso país, de um discurso pedagógico afetado pela necessidade de construir uma nova educação voltada para uma sociedade proletária, e também apresentaremos a trajetória político-pedagógica de silenciamento e de retorno desses saberes.

2.1. A educação popular no Brasil: da memória à atualidade

No final do século passado e no início deste, nosso país viveu um clima de intensa reflexão crítica sobre o processo educacional. Três vertentes

pedagógicas formavam os embates político-pedagógicos da Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

Influenciado pelo espírito de igualdade social, de luta pelos direitos do povo, surge o Movimento Operário Brasileiro da Primeira República. Segundo Ghiraldelli jr. (1991:67), *O Movimento operário nasceu praticamente nos primeiros anos da República sob influência do pensamento socialista, representado no plano mundial pelos vários partidos socialistas europeus que compunham a II Internacional.*

O Movimento Operário Brasileiro era formado por diversas facções, entre elas: a socialista, a comunista, a positivista e a libertária. Essa última, segundo Batalha (2000:24-5), apresentava duas facções: a corrente **anarco-comunista**, sob a influência de Pedro Kropotkin e Errico Malatesta (a corrente mais expressiva no Brasil) e a **anarco-individualista**, influenciada por Max Stiner e Friedrich Nietzsche. Segundo Batalha, a diferença entre essas duas correntes anarquistas residia no modo de encarar a transformação da sociedade: ação individual (anarco-individualistas) e ação coletiva (anarco-comunismo). Essas duas correntes apresentavam ainda divergências internas entre aqueles que defendiam e os que se opunham à luta sindical¹.

Há ainda a distinção, empregada por alguns autores entre **anarquismo** e **anarco-sindicalismo**, como é o caso de Pinheiro & Hall (1979: 129), os quais concebem entre essas duas correntes uma forte oposição: a organização dos operários em sindicatos significava para os anarquistas a perpetuação do trabalho assalariado, processo esse que vem de encontro à transformação social através da apropriação dos meios de produção pela classe trabalhadora, desejada pela corrente anarquista.

Também Rezende (1986:11-13) considera o anarco-sindicalismo (ou anarcossindicalismo) como a corrente anarquista que deteve a hegemonia dentro do Movimento Operário, após o 2º Congresso Operário.

¹ Segundo Batalha (2000: 25), a questão do apoio ou não à luta via ação sindical levou **erroneamente** vários autores a falarem em duas facções distintas: a anarco-comunista, que seria a facção que se opunha à luta sindical e a anarco-sindicalista que era favorável à luta sindical: *No que diz respeito a essa última classificação, na realidade, a imensa maioria dos anarquistas que atuavam nos sindicatos nesse período jamais designou a si própria nesses termos. Quando muito, o termo poderia ser aplicado com alguma propriedade à posição que defendia uma adoção programática do anarquismo pelo sindicato...*

A principal divergência entre as facções libertária e comunista se dá principalmente em relação à divisão da sociedade em classes. Segundo Ghiraldelli Jr. (op. cit.:69-70), enquanto o anarquismo volta-se para os problemas do homem-indivíduo e não para a **classe social** (a sociedade vista como um todo e não apenas uma parte dela), o comunismo olha os problemas sociais a partir de uma perspectiva de classes, porém essa visão proletária, segundo seus adeptos, tenderia à universalidade, pois o *proletário é uma classe universal*.

Segundo Zandwais, no texto *A confederação operária na 1ª República*¹, essa questão da heterogeneidade do Movimento Operário é um fator determinante para que fosse constituída a Confederação Operária Brasileira (COB), na tentativa de buscar um consenso entre as diferentes correntes que atravessavam o Movimento e, assim, *garantir a legitimidade de representação das forças operárias*.

Na análise dessa autora, o 1º Congresso Operário no Brasil teve o caráter de "apagar" as divergências no Movimento e dar uma direção, um rumo aos operários, frente às divergências internas. Esse Congresso pretendia responder às dúvidas dos operários sobre temas polêmicos, a fim de dar uniformidade às ações da classe operária. As questões propostas eram respondidas pelos representantes de diversos sindicatos e associações, que buscavam um consenso, a homogeneidade do Movimento Operário, na tentativa de formar uma entidade de classe que fortalecesse esse Movimento.

As instituições de ensino, nessa época, estavam quase que exclusivamente nas mãos da Igreja Católica e poucas eram mantidas pelo Estado. Para o Movimento Operário Brasileiro, tanto a Igreja quanto o Estado representavam os valores da classe dominante: a aristocracia, a burguesia e a classe média. Dessa forma, as instituições de ensino existentes contribuía para a manutenção do sistema sócio-econômico que oprimia e explorava a classe operária.

¹O texto a que nos referimos aqui, *A confederação operária na 1ª República*, foi proferido no *Colóquio Internacional Discurso, Memória, Identidade- 25 anos do PPG em Letras*; que se realizou nos dias 20 e 21 de outubro de 1998, e está publicado no livro *Discurso, memória, identidade*, Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2000.

Assim, para dar início aos projetos políticos e sociais que revolucionariam a sociedade, havia um empecilho: a maioria do proletariado no Brasil era analfabeta.

Tornava-se complicado conscientizar o operariado, constituído quase que exclusivamente por analfabetos, a ocupar o seu espaço, reivindicando seus direitos, de forma que pudesse exercer sua profissão de forma mais consciente, combatendo a exploração que sofria. Além do mais, existia uma preocupação com o ensino dos filhos desses operários. Para que esse projeto de conscientização tivesse sucesso era necessário que fossem criadas escolas que abrigassem essas idéias de transformação social.

Foi neste cenário que se difundiram, em nosso país, os princípios pedagógicos provindos da Europa, que propunham a libertação do operário desse sistema escravizante.

Assim sendo, o Movimento Operário se propunha a estabelecer, através das diversas correntes pedagógicas que o atravessavam, um ponto de encontro do político com o pedagógico, pois só através da educação se daria a revolução social (e é essa uma das questões que retorna tantos anos depois, no discurso pedagógico do MST).

Assim, influenciado por diversas correntes políticas e pedagógicas, o Movimento Operário Brasileiro funda suas propostas pedagógicas e suas instituições de ensino. Essas diferentes correntes pedagógicas vinculavam-se às divergências políticas que coexistiam no interior desse movimento. Dessa forma, os discursos pedagógicos que estavam vinculados ao MOB, seguindo a forte heterogeneidade dos discursos políticos desse Movimento, dividiam-se entre várias correntes, entre as quais, encontram-se: a corrente **libertária** (vinculada ao anarquismo), a corrente **comunista** (vinculada às idéias de Marx) e a corrente **social democrata e socialistas reformistas** .

Segundo Ghiraldelli Jr. (1991:67-68), a corrente **socialista** defendia o ensino técnico-profissional, o apoio do Estado às escolas operárias de iniciativa dos sindicatos, e o ensino público laico obrigatório e gratuito. Os **libertários** concretizavam

as idéias de Paul Robin e, principalmente, de Francisco Ferrer y Guardia, e discordavam das demais correntes em relação à questão de não admitirem a escola pública gratuita e obrigatória. Defendiam a escola baseada no cientificismo-experimentalismo e eram contrários ao ensino dogmático-religioso. Quanto à vertente **comunista**, que foi diretamente influenciada pelo leninismo, defendia a educação intelectual, a educação física, a politização através do estudo do marxismo-leninismo e a escola do trabalho: o ensino vinculado ao trabalho produtivo.

Em função das divergências do Movimento Operário em relação ao ensino oficial, surgem as primeiras escolas vinculadas ao Movimento Operário Brasileiro denominadas **Escolas Operárias**, ligadas à corrente socialista e, após, a **Escola Moderna** foi influenciada pela Escola Moderna de Barcelona, fundada por Francisco Ferrer. Essa escola seguia os ideais libertários de Paul Robin, cujas teses sobre educação integral contavam com a anuência de Marx, mas, principalmente, influenciada pelas idéias de cunho racionalista, defendidas por Ferrer.

Sob a égide da Escola Moderna, foram criadas várias instituições de ensino no Brasil. Segundo Ghiraldelli Jr. (1994:23), a pedagogia libertária *desenvolveu-se no sentido da transformação da ordem sócio-econômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.*

A escola Moderna laica, ao mesmo tempo em que afastava seus alunos dos dogmas religiosos que propagavam o ideário burguês, livrava-se dos dogmas religiosos para dar lugar às respostas propostas pela ciência, ou seja, a visão de mundo imposta pela Igreja Católica cede lugar às explicações, as reflexões de ordem científica e filosófica sobre a realidade. A Escola Moderna tinha como filosofia a igualdade de classes e, por isso, lutava por um ensino igual e único para todos: pobres e ricos.

Esse ideal de ensino único, universalizante, se propunha a homogeneizar a sociedade, a partir de uma perspectiva comunista, pois os saberes produzidos nessa Escola apontavam para a cultura e os valores da classe operária.

Dessa forma, partindo de uma educação universal, pairando acima das classes, a pedagogia do operariado foi absorvida por uma pedagogia liberal que,

sob a simulação de estar produzindo saberes neutros, constrói uma escola reprodutora da hegemonia da classe burguesa. Em outras palavras, constrói a escola única, mas de uma outra perspectiva, a da classe dominante: *a diferenciação interna desse tipo de trabalho só se mostraria à medida que a reflexão teórica aguçada pudesse perceber que, na própria concepção de trabalho embutida na “pedagogia nova”, fixou-se geneticamente uma dualidade essencial. E ao Movimento Operário Brasileiro, de um modo geral, faltou esta reflexão teórica aguçada* (Ghiraldelli Jr., 1991:82).

Por outro lado, também colaborando para que se fortalecesse o espírito liberal na pedagogia brasileira, estava a repressão do governo, fechando as Escolas Modernas e perseguindo seus professores, a exemplo da perseguição e fuzilamento de Ferrer na Espanha. Enfim, o que não interessava ao sistema dominante foi "silenciado" e, como ficou assim por um bom tempo, supunha-se apagado do cenário pedagógico brasileiro. Porém, não se pode apagar o fogo se suas brasas ainda não estão extintas e esses saberes continuaram reaclados no interdiscurso.

E, assim, entende-se, de fato, neste trabalho que, em outros momentos de nossa história, essas brasas reacendem. Segundo Scocuglia (1999:103), no período denominado redemocratização (1946-1964) *a educação é definitivamente atrelada às condições sociais e políticas*. E, a partir daí, tem-se um projeto educacional voltado para as camadas populares da sociedade brasileira. Essas teorias foram denominadas EP (Educação Popular) e, dentre elas, pode-se citar o **Método Paulo Freire**.

No final do ano de 1963, ocorre em Recife o I Encontro Nacional de Cultura e Educação Popular. Dois terços dos grupos que participavam desse encontro trabalhavam com alfabetização de adultos. Nesse momento ganha espaço o Método Pedagógico de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, que acaba sendo encampado pelo Governo Goulart através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Esse plano tinha interesses políticos de alfabetizar para conscientizar os eleitores brasileiros a votar em partidos progressistas. Para Scocuglia (1999: 104), *aqui está surgindo uma concepção de educação para as camadas populares - educação*

popular -, diretamente ligada à tentativa de emancipação social e política dos extratos que tradicionalmente foram alijados dos processos decisórios no Brasil...

A educação voltada para as classes dominadas tenta se impor ao "centro" dominante e, mais uma vez, é calada. E, por um longo período (do golpe militar de 1964 até a Anistia em 1979), esses projetos educacionais sobreviveram graças aos setores progressistas da Igreja Católica, que não só protegiam os grupos que desenvolviam projetos pedagógicos nessa direção, como também encampavam projetos de EP, através, por exemplo, do grupo denominado Igreja Viva que foi o embrião das Comunidades Eclesiais de Base. Mas, esse trabalho desenvolveu-se, neste período, sempre de forma bastante tímida e caminhando à margem do sistema educacional brasileiro.

Foi a partir da Anistia, segundo Scocuglia (idem:105), que fazer Educação Popular passou a ser *trabalho político-educativo junto aos movimentos sociais organizados, aos sindicatos "progressistas", aos municípios conquistados pelos partidos políticos de "esquerda"*. E conclui dizendo que a Escola pública passou, então, a ser o local privilegiado para a prática desse projeto de Educação-política.

Segundo Scocuglia (op.cit.:108), há uma expectativa por parte dos educadores *progressistas* de que essa proposta de educação seja consolidada no próximo século, como a esperança de instauração de uma sociedade mais justa, na qual o direito à cidadania seria consolidado para a maioria dos brasileiros.

E é assim que, ainda às margens do processo educativo institucional, a cultura e o saber do povo, a educação popular; reacende-se das brasas que não se apagaram. Elas apenas foram silenciadas, recalçadas, e, vez ou outra, retomam a interlocução com o centro dominante, num movimento de vai e vem, sempre que o cenário político brasileiro provoca seu reaparecimento ou seu "esquecimento" .

O esquecimento da idéias progressistas da EP se dá sempre que um regime político autoritário irrompe, também no espaço político-pedagógico e, assim, o governo passa a *super* controlar a educação, implantando um modelo pedagógico *reprodutivista*, no qual não há espaço para a crítica, para a emancipação política e social das classes populares . E tudo que aponta para a concepção político-educativa é

“esquecido” como condição para que o outro saber se instaure. Segundo Courtine (1999:22), *memória e esquecimento são, assim, indissociáveis na enunciação do político*. E a Educação Popular no Brasil, sem dúvida, inscreve o discurso pedagógico no político.

Dessa forma, podemos dizer que, ao analisarmos o discurso pedagógico do MST, notamos que esse discurso atualiza alguns desses enunciados que ficaram recalcados no interdiscurso, que participaram, num momento anterior, também, do discurso pedagógico do Movimento Operário Brasileiro.

A FD em que se inscrevem esses discursos (o DP do MST, o DP do MOB e dos discursos que seguem a mesma orientação de Educação Popular) é uma FD heterogênea, pois suas fronteiras são deslocadas à medida que o discurso pedagógico do MST promove o aparecimento/desaparecimento/transformação dos saberes dessa FD. É uma FD que caminha em direção ao diferente, que abriga posições divergentes, mas que, sob a aparência do diferente, promove o retorno do mesmo: uma concepção de educação voltada para a conscientização popular e para a transformação da sociedade.

Em função do que expusemos acima, acreditamos que, a partir dos saberes introduzidos pelo discurso pedagógico do Movimento Operário no Brasil, passaram a ser constituídas duas formas divergentes de se conceber educação em nosso país: uma que se inscreve na FD que denominaremos de **Formação Discursiva da Escola Popular** e uma outra que se inscreve na **Formação Discursiva da Escola Tradicional**.

2.2 Os saberes que migram

A partir do que expusemos acima e das análises do capítulo anterior sobre a heterogeneidade do DP do MST, percebe-se que há uma migração de saberes dos discursos pedagógicos voltados para a EP para o discurso pedagógico do MST.

Acreditamos que esses saberes, que se deslocam para o DP do MST, fazem ressoar os discursos que introduziram as primeiras idéias sobre a

educação da classe proletária no Brasil: o discurso pedagógico do Movimento Operário Brasileiro da Primeira República.

Segundo Foucault (1995:121), um enunciado formulado num momento anterior, pode ser retomado, em um outro discurso, pois, *entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga.*

De acordo com essa reflexão e com o que relatamos na seção anterior, acreditamos, também, que a migração de enunciados do discurso pedagógico do MOB para o discurso do MST não se deu de forma direta: entre esses dois discursos houve um intervalo preenchido por outros discursos pedagógicos (os discursos vinculados à EP, aos quais nos referimos no capítulo anterior) que estão inscritos neste mesmo domínio de saber (a FD da Escola Popular).

Pretendemos analisar, nesta seção, como se dá o retorno desses saberes provenientes de outros discursos: eles permanecem os mesmos ou sofrem transformações neste movimento de migração de um discurso do início do século XX para outro discurso, que ocorre no final deste século?

A identidade que se estabelece entre esses dois discursos distanciados no tempo é possível porque os enunciados que constituem um discurso encontram-se em **dispersão**. Segundo Foucault (1995:23-34), os enunciados encontram-se dispersos, em descontinuidade, misturados, soltos, não havendo ligação entre eles. É a reunião dos enunciados, na constituição de um discurso, que dá a aparência de unidade aos enunciados. Cabe ao analista de discurso descobrir sob a dispersão dos enunciados sua vinculação a um domínio de saber, isto é, a uma FD. Assim sendo, a repetição desses enunciados permite que se reconstitua a história de sua dispersão.

Courtine (1999:18) retoma essa questão da migração de saberes, diferenciando enunciado e enunciação. Para esse autor, o enunciado é da ordem do repetível, e *pode dar lugar a enunciações muito dispersas*; já a enunciação é um acontecimento único *datado e situado*.

Para esse autor (1982:50), o enunciado [E] encontra-se numa dimensão vertical e desestratificada (o **interdiscurso**), lugar onde se constituem os saberes a que o sujeito se expõe ao formular o seu discurso (o **enunciável**). O enunciável pode ser realizado por diferentes formulações que, juntas, constituem uma rede de formulações [Re], que remetem ao mesmo enunciado, em diferentes enunciações (e) em que esse enunciado é repetido.

Para Courtine e Marandin (1981:28), os discursos se repetem sincronicamente (em seu desenvolvimento) e diacronicamente (no tempo): *os mesmos temas, figuras, formulações reaparecem*; e é isso que faz com que se afirme que um discurso é heterogêneo e se comprove a eficácia do ideológico, isto é, o discurso é formado por enunciados que estão dispersos no interdiscurso, produzidos em outros discursos anteriores : os preconstituídos. E essa exterioridade (origem desse dizer), é apagada ao ser constituído um novo discurso, colocando o sujeito na origem de sua fala: a eficácia do ideológico.

Ao migrarem para outro discurso, no entender de Courtine (1999:15-22.), as formulações-origem transformam-se para depois ressurgirem num outro tempo e lugar: *truncam-se, escondem-se, (...) atenuam-se ou desaparecem, misturando inextricavelmente, memória e esquecimento* .Ainda sobre o deslocamento de saberes, Deleuze (1968, apud Courtine e Marandin, 1981: 28) diz que os discursos se repetem, provocando o *retorno do mesmo mas que pelo fato de retornar em outro lugar e tempo, é outro*.

Assim, procuraremos identificar nesta análise os pontos de contato, as repetições entre esses enunciados, observando também quais as modificações que sofreram nesse trajeto de migração interdiscursiva. Dessa forma, para que possamos fazer a aproximação entre o DP do MOB e o DP do MST, é necessário que se recorra à noção de paráfrase discursiva, uma das formas de repetição de que a AD se ocupa.

Para Orlandi (1996b:27), há dois processos fundamentais na linguagem, a **polissemia** e a **paráfrase**: a polissemia aponta para multiplicidade de sentidos (é a possibilidade dos sentidos de se tornarem outros que sustenta a necessidade do dizer); e a paráfrase, que se constitui a partir de formulações diferentes

que remetem ao mesmo sentido, a matriz dos sentidos (os sentidos se constituem pela repetição). É na articulação desses dois processos que se estabelece o jogo no qual a linguagem está sempre se movimentando: entre o **mesmo** e o **diferente**.

Segundo Payer (1993:79), essa tensão entre o mesmo e o diferente se desencadeia em função de que o surgimento do diferente leva o sujeito e os objetos do discurso a uma desagregação (polissemia: *multiplicidade descontrolada dos sentidos*), surgindo assim a necessidade do sujeito de ancorar o seu discurso, procurar uma estabilização para a significação (paráfrase: *retorno ao mesmo, à configuração de um único domínio na direção do sentido*).

Courtine e Marandin (1981:28) apontam a repetição como um dos objetos de estudos da Análise do Discurso (AD), pois a AD reconstitui o funcionamento do discurso, a produção do sentido, ao definir as *zonas de imobilidade, pontos de identidade* entre discursos.

Essas reflexões sobre paráfrase e AD fazem com que Silvana Serrani (1997:30) considere a *ordem do repetível como um ponto nodal do objeto de estudo da AD: daí decorre a necessidade de repensar a problemática da paráfrase*. A partir dessa reflexão, a autora faz uma retrospectiva, tomando como base os trabalhos de Catherine Fuchs e P. Le Goffic, sobre a **paráfrase**.

Em sua origem, segundo Serrani (op.cit: 35), o estudo da paráfrase pertencia ao campo da Retórica. À Gramática era reservado o estudo da sinonímia de palavras.

A redescoberta desse fenômeno foi motivada, de um lado, por preocupações de lingüistas estudiosos da enunciação e dos enunciados e pelas pesquisas em Análise de Discurso. Por outro lado, pelo viés dos estudos das relações entre sentenças, promovido pela Gramática Gerativa.

Essa autora (op. cit.:36-41) acrescenta que os estudos de paráfrase têm sido abordados em três grandes classes: **a relação de sinonímia-identidade**, em que a paráfrase é abordada como sendo exclusivamente do domínio da língua (o sentido é determinado pelo valor de verdade das proposições: duas proposições são equivalentes se possuem o mesmo valor de verdade); **a relação de não-sinonímia**,

que considera que duas formas diferentes têm um sentido lingüístico diferente e, por isso, não são sinônimas. Só através da consideração dos fatores extralingüísticos na produção do sentido é que se torna possível desconsiderar as diferenças semânticas, e, para esta perspectiva, *duas formas diferentes têm necessariamente um sentido diferente, em conseqüência, são consideradas não-sinônimas*; **a relação de sinonímia-equivalência** trata da questão da sinonímia a partir de uma articulação língua/discurso. O que diferencia este estudo dos demais é a ênfase dada aos estudos da polifonia da linguagem, assim a problemática passa a ser a de explicar que um enunciado tenha um sentido específico e possa ao mesmo tempo, promover outras interpretações que possam coincidir com outros enunciados.

Silvana Serrani (op.cit.:39) refere a apreciação de C. Fuchs sobre essas abordagens da paráfrase, as quais consideram a paráfrase como uma relação semântica *estável e universal (...) passível de ser restabelecida a priori (...) desvinculando da problemática o sujeito da linguagem*.

Para Serrani, essa crítica só é válida para o primeiro momento da Análise do Discurso, em que os estudos da paráfrase se davam a partir de classes de equivalência-identidade estáveis, de acordo com o princípio de comutação. Já num segundo momento, a AD desloca esse conceito e a paráfrase é encarada como um processo de atravessamento por efeitos de interrupção, de réplica, de contradição: o estudo da heterogeneidade passa a ser focalizado pela AD.

Assim, Serrani (op.cit.:43) conceitua paráfrase como uma *relação semântica não-estável que não decorre de alguma qualidade própria das frases que possa ser diretamente observada*. Nesse sentido, como um universo semanticamente não-estável, ela não apresenta uma validade universal, pois passa a abranger também o equívoco, o mal-entendido, nos quais não há possibilidade de se estabelecer qualquer consenso *a priori* entre os interlocutores.

Serrani (op. cit.: 47) introduz a noção de **ressonância de significação** ao se referir à relação de paráfrase discursiva estabelecida entre duas ou mais unidades lingüísticas. A ressonância de significação se dá entre unidades lingüísticas quando há entre elas uma *vibração* mútua de sentidos, isto é, quando uma

dessas unidades remete àquilo que foi dito na outra. Instaura-se, assim, nesse movimento de identidade/retorno de sentidos, uma relação de paráfrase discursiva entre essas unidades.

Para essa autora (idem), há paráfrase discursiva entre duas ou mais unidades lingüísticas, quando se pode estabelecer uma ressonância de sentido entre elas. Essas ressonâncias de sentido se dão na verticalidade do discurso, no **interdiscurso**, e concretizam-se na horizontalidade, no **intradiscurso**, através de diferentes formulações (suas materializações lingüísticas).

Assim sendo, em nosso trabalho, é na verticalidade do discurso (o interdiscurso) que se dá o encontro e a ressonância de sentidos entre os discursos pedagógicos do Movimento Operário Brasileiro e o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o que pode ser visualizado na horizontalidade, na linearidade dos referidos discursos, quando se aciona a memória discursiva.

Pode-se dizer, então, que o discurso pedagógico do MST faz ressoar alguns enunciados que já foram produzidos anteriormente pelo discurso pedagógico do Movimento Operário Brasileiro. Pode-se chegar a essa conclusão em função da identidade de sentidos que se pode estabelecer entre os enunciados desses discursos pedagógicos, do MOB e do MST, entre outros, que se contrapõem ao discurso pedagógico tradicional em diferentes momentos da história da educação em nosso país.

Para que possamos proceder à análise acima referida, recortamos alguns enunciados que nos parecem mais significativos no que se refere à ressonância de sentido entre os dois discursos pedagógicos citados. Dessa forma, organizaremos esse recorte em duas versões, a versão que irá acompanhada do número correspondente à sd e da letra **A**, que corresponderá ao enunciado proveniente da Escola do Movimento Operário Brasileiro e a versão que apresenta a letra **B** ao lado do número que identifica a sd, constituída pelo enunciado proveniente da EMST.

RECORTE 2:

Sd 04 A

Nossa missão é semear o bem, difundir a luz por meio da instrução livre de todos os preconceitos da rotina, criar corações que odeiem a tirania e maldigam todos os exploradores.

(Jornal *O Sindicalista*¹, apud Ghiraldelli Jr., 1987: 105)

Sd 04B

Nossa experiência de educação formal e informal com nossas crianças, jovens e adultos, certamente já está contribuindo para a construção do homem novo, da mulher nova, construtores de uma sociedade mais justa, fraterna e socialista e libertos de todas as formas de opressão e exploração...

(STÉDILE, João Pedro. In: CALDART, Roseli. *Educação em Movimento*, página 11)

Sd 05A

O professorado assalariado do Estado tem unicamente o interesse de transmitir aos seus alunos os mesmos ensinamentos que lhe foram ministrados.

(*Jornal Nosso Jornal*², apud Ghiraldelli Jr., 1987: 109)

Sd 5B

¹ O *Sindicalista* era um jornal vinculado à corrente libertária do MOB. Devido à grande preocupação em atrelar as questões da educação à transformação social, a imprensa de cunho libertário publicou este enunciado (sd 04A) de autoria de Pedro Kropotkin, nesse jornal, no Rio de Janeiro pela União dos Barbeiros e também em Porto Alegre pela Federação Operária do Rio Grande.

² Publicação ligada ao Grupo de Emancipação Feminina. Este grupo formado por feministas anarquistas, segundo Ghiraldelli JR. (1987:109), foi quem primeiramente se preocupou em analisar o papel do professor como transmissor da ideologia dominante. Este artigo, intitulado *A mocidade nas escolas*, foi publicado no Rio de Janeiro em 1º de maio de 1923, e é de autoria de Carolina Boni.

Um professor que vai para a escola sem antes ter pensado sobre o quê, por que e como vai trabalhar com seus alunos, nunca vai conseguir fazer um trabalho novo, criativo. Quando a gente não planeja(..) acaba repetindo o velho, o tradicional.

(Caderno de Educação nº 1, p. 7)

Sd 06A

A educação integral é a educação que tende a cultivar, a desenvolver paralela e harmoniosamente todas as faculdades do ser humano (...)

(Jornal *O amigo do povo*³, apud Ghiraldelli Jr. 1987: 113)

Sd 06B

Estamos defendendo então que a educação no MST assuma esse caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo que cada dimensão tenha sintonia com a outra ...

(Caderno de Educação nº 8, p. 8)

Sd 07A

O programa escolar - e nisto se exprime seu caráter revolucionário - quer que o trabalho produtivo esteja intimamente, organizadamente conexo com a instrução, e que, mediante a sua luz, as crianças se habituem a compreender toda a vida que as circunda (...) e que a escola seja uma comunidade que opere

³ Esse jornal também ligado à imprensa libertária do MOB, preocupou-se em publicar vários artigos traduzidos da Revista francesa *Regeneration*, os quais explicavam a concepção de Educação Integral por Paul Robin, conforme podemos observar na sd 06A. Publicado em São Paulo em 24/10/1903.

diretamente e organicamente em contato com a vida real ...

(Jornal *O Proletário*⁴, apud Ghiraldelli Jr. 1987:143)

Sd 07B

Para nós vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos (...)

- O trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimentos sobre a realidade (...)

(Caderno de Educação nº 8, p. 16)

Sd 08A

Como conseguir a Ação? Educando corações e mentes (..) A educação é o ponto central da política revolucionária entre nós. Ou se faz educação ou não se fará revolução.

(Revista *Movimento Comunista*⁵, apud Ghiraldelli Jr. 1987:153)

Sd 08B

... Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação.

⁴ Este jornal era ligado à imprensa operária mineira. O artigo do qual recortamos a sd 07 A, trata da explicação das mudanças no ensino introduzidas pela Revolução Russa. Segundo Ghiraldelli Jr. (1987:142), esse é um momento em que as várias correntes do Movimento Operário aliam-se pelo *entusiasmo em divulgar a nova concepção de mundo e em particular de educação que se esboçava na Rússia*.. Esse artigo foi publicado em Juiz de Fora em 27/02/1921.

⁵ Ésta revista era um órgão de divulgação da vertente comunista. A sd 08 A faz parte do artigo intitulado *O dever revolucionário* e é de autoria de Rodolfo Coutinho, o qual se propunha, através desse artigo, a explicar a plataforma de educação dentro dos padrões do marxismo-leninismo, ou seja, uma educação político-partidária. Foi publicado em abril de 1922, p. 109-111.

(...) Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração (...) Entendemos que a Reforma Agrária é a junção dessas duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à Escola (...) Se nós não democratizarmos a educação nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa, mais igualitária ...

(STÉDILE, João Pedro. In: CALDART, Roseli. *Educação em movimento*. 1987:25-6)

Sd 09A

A verdadeira questão, a nosso ver, consiste em servirmo-nos da escola como meio mais eficiente para chegar à emancipação completa, isto é: moral, intelectual e econômica da classe operária ...

(Jornal *O Sindicalista*, apud Ghiraldelli Jr., 1987: 115⁶)

Sd 09B

Educação de classe. Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras ...

(Caderno de Educação nº 8, p. 6)

Sd 10 A

Estabeleçamos um sistema de educação pela qual o homem possa chegar a conhecer depressa e bem, a origem da desigualdade econômica, a mentira religiosa, o malefício do patriotismo guerreiro e as rotinas e todas as demais que o mantém na escravidão (...)

⁶ Este artigo, que compõe as sd 09A e 10 A, foi publicado em Porto Alegre em novembro de 1924, e é de autoria de Francisco Ferrer, tendo sido distribuído no Congresso Internacional do Livre Pensamento em Paris, 1905; trata do Ensino Racionalista de cunho cientificista e experimentalista.

(Jornal O Sindicalista, apud Ghiraldelli Jr.
1987:115)

Sd 10 B

As Escolas dos Assentamentos do MST devem ser um lugar que: (...)

b) Mostre a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade (...)

(Caderno de Formação nº 18, p. 5)

2.2.1 As ressonâncias de sentido

Conforme pode-se observar nas seqüências discursivas acima, há uma ressonância de sentidos entre os enunciados produzidos pelos dois discursos pedagógicos, do MST e do MOB. E é essa ressonância interdiscursiva, *vibração* mútua de sentidos, que nos permite estabelecer uma relação de paráfrase discursiva entre os enunciados identificados pelas letras A e B.

Ao analisarmos essas duas versões A e B notamos, então, que elas remetem ao mesmo sítio de significação, muito embora A e B se constituam de diferentes formulações. Sobre isso, diz Paul Henry (1990:59), que, ao considerarmos os efeitos de sentido provenientes de processos lingüístico-históricos, podemos dizer que *formulações diferentes quanto à sua materialidade possam estar ligadas aos mesmos efeitos de sentido*.

Assim sendo, temos como função da educação em :

(4A) criar corações que **odeiem** a tirania e **maldigam** todos os exploradores ...

e em:

(4B) contribuindo para a construção do homem novo e da nova mulher **libertos** de todas as formas de opressão e exploração ...;

Enunciados que ressoam entre si (**que odeiem a tirania e maldigam todos os exploradores** correspondendo a **libertos de todas as formas de opressão**) , produzindo um efeito de sentido semelhante, apontando para uma mesma matriz de sentido, ou seja, enunciados que estão fazendo parte de uma mesma família parafrástica, que constroem um mesmo sentido para educação: que a educação deve estar a serviço das classes trabalhadoras, garantindo-lhe a conscientização para que possam exigir os seus direitos e ocupar o seu lugar na sociedade.

Nos enunciados abaixo:

(5A) O professorado (...) tem (...) o interesse de transmitir aos seus alunos os mesmos ensinamentos que lhe foram ministrados

(5B) Quando a gente não planeja (...) acaba sempre repetindo o velho, o tradicional

temos, mais uma vez, enunciados que apontam para o mesmo sentido, agora em relação à função do professor (que transmite o mesmo, que repete o tradicional). Ambos os enunciados apontam para um mesmo sentido de **professor** que não cabe no domínio de saber em que se inscrevem esses dois discursos, ou seja, um **professor** que não tenha compromisso com a classe operária, com a transformação da sociedade e que serve de instrumento para a manutenção dos valores da classe burguesa, dando, assim, sustentação e, institucionalizando um modelo sócio-econômico que explora e oprime os trabalhadores.

Em:

(6A) Educação integral (...) que tende a cultivar, a desenvolver paralela e harmoniosamente todas as faculdades do ser humano ...

(6B) ... que a educação no MST assuma esse caráter de onilateralidade, (...) trabalhando as várias dimensões da pessoa humana ...

temos enunciados que apontam para a questão do processo educativo como um processo que visa integrar, trabalhar todas as dimensões do ser humano : intelectuais, morais e físicas, ressaltando a importância da Escola na formação do indivíduo (**educação integral** correspondendo a **educação onilateral**¹), não só intelectualmente, mas que também forme o caráter solidário, a consciência de cidadania, enfim, para que se dê a construção da justiça social.

Pode-se observar em:

(7A) ... que o trabalho produtivo esteja (...) conexo com a instrução e que mediante a sua luz, as crianças se habituem a compreender a vida real (...) que a escola opere (...) em contato com a vida real ...

(7B) Para nós vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos (...) o (trabalho) que tem a ver com o princípio da relação prática-teoria , com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimentos sobre a realidade (...)

ressonâncias de sentido , entre diferentes formulações , que apontam para um mesmo sentido de **trabalho conexo com a instrução/ vincular educação com o trabalho**): que a educação deve vincular seus conhecimentos teóricos à realidade em que seus alunos estão inseridos, ou seja, a teoria vindo em auxílio à resolução de problemas

¹ O termo **onilateral** (do latim *omni*= todo, inteiro e *lateralis*= lado, parte) , constante no discurso pedagógico do MST, foi utilizado por Marx para especificar uma prática educativa voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, desenvolvimento que se dá em todas as dimensões, ao mesmo tempo: intelectual, moral, política, incluindo-se aí também as habilidades manuais. Esse termo foi empregado, principalmente, por oposição a uma educação capitalista **unilateral**, ou seja, que se limita a trabalhar uma única dimensão, ou só uma de cada vez.

"reais" enfrentados pelos alunos. Assim, a teoria não seria priorizada como tendo um fim em si mesma, mas "uma condição para" a satisfação das necessidades da sociedade em que a escola estiver inserida.

Em:

(8A) ... A educação é o ponto central da política revolucionária entre nós. Ou se faz educação ou não se fará revolução

(8B) ... se nós não democratizarmos a educação não conseguiremos construir uma sociedade mais justa, mais igualitária ...

ambos os enunciados apontam para a questão da importância da educação como principal instrumento para que haja a transformação social, que corresponde, em A, ao item lexical **revolução** e, em B, à expressão " **construir uma sociedade mais justa, mais igualitária**".

Ainda em:

(9A) ... servimo-nos da escola como meio mais eficiente para chegar à emancipação completa, isto é, moral, intelectual e econômica da classe operária ...

(9B) ... educação que se organiza (...) na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras...

ambos os enunciados apontam para o mesmo sítio de significância, que se aproxima também do enunciado 8 A e B quanto à Escola como meio de transformação social (**emancipação da classe operária/hegemonia das classes trabalhadoras**). Porém há, aqui, uma especificação do que esses discursos pedagógicos entendem por transformação ou revolução social: o estabelecimento da liberdade de um sistema político-econômico explorador das classes operárias em (9A). Já 9B aponta para uma

preponderância das classes trabalhadoras, a qual só será conquistada à medida que haja uma mudança de perspectiva de valores através de uma mudança cultural, alicerçada na educação, ou seja, a valorização das classes trabalhadoras, do trabalho produtivo, da distribuição justa de renda, em detrimento da valorização do capital, do acúmulo de riquezas das classes dominantes, enfim, de valores que asseguram a uns poucos muito, e a muitos, muito pouco ou nada.

Nos enunciados:

- (10 A) ... estabeleçamos um sistema de educação pela qual o homem possa chegar a conhecer (...) a origem da desigualdade econômica, a mentira religiosa, o malefício do patriotismo guerreiro ...
- (10 B) As Escolas dos Assentamentos do MST devem ser um lugar que (...) mostre o porquê do enriquecimento de alguns, mostre o caminho de como transformar a sociedade ...

pode-se reconhecer uma identidade de sentidos entre os dois enunciados (que a educação mostre **a origem da desigualdade econômica/** que a escola mostre **o porquê do enriquecimento de alguns**), à medida que ambos apontam para o mesmo sentido, no qual a educação ou a escola devem ter o caráter conscientizador, mostrando a origem das desigualdades sociais, ou seja, a exploração dos trabalhadores, o acúmulo de riqueza por parte da classe dominante, a má distribuição de renda. Assim, desnaturaliza-se a noção de que a sociedade sempre foi e será como está, ou seja, hierarquicamente constituída (pelos que “naturalmente” têm e os que “naturalmente” não têm), possibilitando, assim, por essa ruptura, a transformação social.

Como se pôde observar, os enunciados acima, embora se constituindo em formulações diferentes, são ressoantes entre si, o que é dito num retorna no outro, sendo assim, pode-se dizer que ambos apontam para o mesmo domínio de saber. Ou seja, à medida que verificamos um consenso na produção de

sentido, uma *vibração mútua* de sentidos nos enunciados provenientes dos dois discursos pedagógicos, do MOB e do MST, no que se refere à política/práxis pedagógica, pode-se dizer que ambos pertencem à mesma Formação Discursiva (FD), entendendo-se por FD, conforme Pêcheux (1995:172), o lugar de reformulação/paráfrase daquilo que pode e deve ser dito por um sujeito.

Embora haja identidade de sentidos entre esses dois discursos, conforme análise acima, mesmo inscritos numa mesma FD (FD da ET), constata-se que há entre esses discursos diferentes formulações, apontando para um mesmo sentido (paráfrases discursivas), e, ainda, algumas diferenças e deslizamentos de sentido.

2.2.2 Diferentes formulações e um mesmo enunciado

Conforme pudemos notar na análise anterior, a identidade de sentidos produzidos pelos dois discursos em questão não está vinculada a uma mesma formulação. Como na seção anterior detivemo-nos nas relações de identidade de sentidos, passaremos, agora, a examinar mais detidamente algumas dessas diferenças de formulação.

Assim sendo, temos, em (4A) *criar corações que **odeiem** a tirania e **maldigam** todos os exploradores*, contrastando com (4B) *contribuindo para o novo homem, a nova mulher, **libertos** de todas as formas de opressão e exploração*.

As formulações são diferentes. Em 4A, os verbos **odeiem** e **maldigam** são trocados, em 4B, por **libertos**. Isso ocorre, pois na passagem de um discurso para o outro, mudam-se as Condições de Produção, logo as formulações também se alteram e aquilo que é dito de uma forma no discurso pedagógico do MOB é dito de outra forma no discurso pedagógico do MST. Odiar e maldizer são silenciados (o que Orlandi - 1999: 83 - chama de silêncio constitutivo, ou seja, uma palavra dita apaga várias outras, não ditas, que são suas paráfrases discursivas).

Em 8A e 8B, a palavra **revolução** aparece em 8A e é transformada, em 8B, para **construção de uma nova sociedade**. Encontramos aí diferentes formulações atualizando um mesmo enunciado. Enquanto que para o discurso pedagógico do MOB, o item **revolução**, que representa a idéia de mudança da

estrutura social, é facilmente aceitável, pela influência que esse movimento sofreu das idéias socialistas européias. Já as condições de produção em que é produzido o DP do MST são diferentes e a utilização de revolução aponta para outros preconstruídos.

Ao mudarem as Condições de Produção, o discurso também sofre transformações: para a EMST não é conveniente a utilização do item **revolução**, pois pode apontar para a idéia de luta armada, morte, guerrilha, desordem, que são os sentidos preconstruídos por uma FD contrária à FD da EMST. Esses sentidos preconstruídos associam **revolução**, também, ao regime dos países comunistas: de que o regime por eles pregado é autoritário e cerceador da liberdade individual.

O item lexical revolução é também desqualificado ao ser utilizado para nomear um período da história do nosso país, a ditadura militar (1964-1984). Dadas as atrocidades (prisões, morte, repressão, ditadura...) cometidas nesse período que também se dizia revolucionário¹, passou-se a associar revolução à violência, autoritarismo etc.

Assim sendo, esses sentidos relativos à **revolução** foram sendo cristalizados no imaginário popular com um sentido pejorativo. Por esse motivo, não é conveniente à posição-sujeito que representa o discurso pedagógico do MST estar vinculada a esse imaginário. Além disso, já existe um preconstruído fortemente construído pela mídia e pelos setores conservadores da sociedade de que o MST é *um agrupamento de vagabundos que querem corromper a sociedade organizada, através da violência, da luta armada* jogando, com isso, a opinião pública contra o Movimento. Logo, a utilização do item **revolução**, tal qual ele vem sendo construído, fortemente desqualificado, viria a reforçar uma rejeição do MST pela sociedade.

Muito embora neste trabalho vejamos uma modificação causada pela utilização da expressão **construção de uma nova sociedade** ao invés do item **revolução** social, reconhecemos que há, sob a aparência do diferente, o retorno do mesmo sentido: construir uma nova sociedade é, nos dois discursos, **revolucionar**

¹ Segundo Indursky (1997:192), a palavra **revolução**, como termo político, primeiramente estava atrelada à astronomia, significando retorno a uma ordem preestabelecida (sentido em que o item revolução é utilizado pelo regime militar, de cujo preconstruído o MST pretende se afastar).

essa sociedade que oprime o trabalhador, é libertá-lo das injustiças sociais a que está desde sempre submetido.

2.2.3 Os deslizamentos de sentido

Uma atualização no sentido de enunciados provenientes do discurso pedagógico do MOB ocorre no que tange à utilização do item lexical **trabalhadores** (sd 9B) no lugar de **operários** (sd 9A), pois este último item se refere a profissionais assalariados que exerciam um trabalho manual. Já os profissionais a que o discurso pedagógico do MST se refere, os sem-terra, não se refere aos profissionais que produzem um trabalho manual, mas também àquele que exerce um trabalho intelectual de organização e de modernização do trabalho no campo, nos Assentamentos, nos Acampamentos, nas lutas do MST, já que o momento histórico é outro. É trabalhador, nesse discurso, tanto o agricultor sem-terra quanto o professor sem-terra.

Além do que, ao utilizar **trabalhador**, o discurso pedagógico do MST abrange toda a classe trabalhadora, a classe de trabalhadores assalariados, como um todo, vítimas da exploração capitalista que precisam se unir para transformar a realidade. Ou seja, os trabalhadores, em geral, independentemente da função exercida.

Com isso, o DP do MST também passa a desvincular a questão do trabalho intelectual ter maior relevância do que o trabalho manual: o trabalho produtivo, aquele que tem como objetivo produzir bens e serviços para a comunidade, passa a ser o diferencial em relação ao trabalho “especulativo”, exercido por aqueles que não produzem, apenas exploram e enriquecem às custas daqueles que trabalham.

Acreditamos, porém, que essa atualização de sentido produzida pelo discurso de referência não diverge radicalmente do sentido produzido pelo DP do MOB, apenas complementa, amplia o sentido, produzindo um deslizamento de sentido: a classe explorada não é mais formada só pela classe operária, mas por todos os trabalhadores.

Ao serem apropriados seletivamente pelo DP de referência saberes do DP do MOB, alguns desses saberes foram silenciados, pois se fossem atualizados não fariam sentido em função das condições de produção desse novo discurso.

Assim, saberes que se referem à **guerra**¹ (sd 10A) estão silenciados, pois, ao ser produzido, este enunciado, pelo DP do Movimento Operário Brasileiro, nosso país participava da Primeira Guerra Mundial e as escolas tradicionais não só preparavam tecnicamente seus alunos para a guerra, como também inculcavam-lhes a necessidade e o orgulho de participar da guerra. O discurso pedagógico do MOB rejeitava essas idéias, por acreditar que a guerra só servia para a classe dominante, e à classe operária só restaria o papel de coadjuvante da tirania de seus opressores e, por isso, o discurso pedagógico do MOB, ao produzir enunciados que se referiam às formas de exploração da classe operária, acrescentavam o "patriotismo guerreiro" (10A) como mais uma dessas formas de exploração.

O discurso pedagógico do MST, ao atualizar enunciados que se referem à exploração dos trabalhadores, silencia, por serem inadequadas às suas condições de produção, a questão da guerra.

Portanto, é pelo viés do silenciamento de sentidos referentes à guerra que encontramos um outro deslizamento de sentido no movimento de migração de saberes entre os discursos em questão. Assim, acreditamos que esse saber ficará silenciado, no interdiscurso, até que, um dia, talvez, um outro discurso pedagógico, em outras condições de produção, venha a atualizá-lo.

2.2.4 As diferenças de sentido

Ao contrário das análises anteriores, observamos em algumas sd diferenças de sentido, o que constitui posições-sujeito diferentes. Notamos que, mesmo pertencendo à mesma FD, esses discursos apresentam algumas diferenças entre si. Isso é possível, em razão de que uma FD é heterogênea em

¹ O sentido de **guerra**, assim constituído, não pertence ao domínio de saber do discurso vinculado à FD da Escola Popular, já **luta** e **revolução** são saberes presentes neste domínio, pois apontam para a emancipação proletária, mas que nem sempre são atualizados nos discursos, conforme vimos anteriormente.

relação a si mesma, ou seja, o sujeito do discurso relaciona-se com os saberes de uma determinada FD, representados pela Forma-sujeito, assumindo posições de confronto, de sustentação, de questionamento. Dessa forma, desloca as fronteiras dessa FD, trazendo para o seu interior certos saberes que lhe eram, até, então, exteriores e/ou provocando o desaparecimento de outros saberes que lhe eram próprios.

Essa diferença de sentidos entre os discursos em análise pode ser visualizada, por exemplo, em 10A , quando a questão da religiosidade (a mentira religiosa) é colocada como um dos inimigos do operário, e, em 10B, esse saber é silenciado, pois o DP do MST mantém relações de aliança com o discurso católico progressista, por ser este discurso mais do que um de seus fortes aliados, um discurso estruturador da luta pela Reforma Agrária no Brasil.

Pode-se dizer que, embora esses dois enunciados remetam para o mesmo domínio de saber, para uma mesma FD (que abriga os saberes que apontam o sentido de escola como um lugar de conscientização, libertação dos excluídos), pode-se notar, aí, duas **posições-sujeito** diferentes: uma religiosa, ligada à Teologia da Libertação (da EMST); e a outra posição-sujeito (do DP do MOB), ligada ao materialismo, à ciência, vinculando a Igreja à opressão , porque promove a alienação do operário, e porque considera que a igreja está ao lado da classe dominante, atuando em sua defesa.

Assim, temos uma Formação Discursiva heterogênea (FD da **Escola Popular**) que abriga em seus saberes tanto formulações como **odiar/maldizer** os exploradores quanto **libertar** os explorados como paráfrases discursivas, que remetem ao mesmo universo de sentido, mas que são selecionadas diferentemente, em função da posição-sujeito daquele que a utiliza¹.

Essas posições-sujeito discordam quanto ao sentido a dar às palavras que remetem à religiosidade (a religião é alienação do operário/a religião é libertação do trabalhador) e, por isso, então, diferem também quanto a formulação de

¹ Pêcheux(1993:176) denomina essa seleção que o sujeito do discurso faz entre o rejeitado e o que é selecionado em seu discurso (tudo que seria possível ao sujeito dizer mas que não diz) , de esquecimento nº2, através do qual o sujeito tem a ilusão de controlar o sentido daquilo que diz.

seus saberes. Ou seja, para uma posição sujeito "religiosa" os verbos **odiar** e **maldizer** não convêm, pois opõem-se aos valores da fraternidade, amor ao próximo e a Deus.

Nas formulações 5 A e B, embora haja uma mesma direção no sentido de ambos os enunciados, apontando para a escola tradicional como reprodutora dos valores dominantes, pode-se encontrar aí duas posições-sujeito diferentes. Em 2A, o sentido de professor é determinado como professor **assalariado do Estado**. Aquele que trabalha em escolas públicas, que tem como chefe o governo e, por isso, serve de instrumento para que esse governo se mantenha no poder e mantenha assim os privilégios das classes dominantes. Vale salientar, mais uma vez, que essa posição-sujeito (também divergente dentro do próprio discurso pedagógico do MOB) defende a escola particular, independente do Estado, pois essa independência econômica do Estado garantiria também independência em relação ao saber produzido nessas escolas.

Já em 2B, a determinação discursiva de professor aponta para um outro sentido: **professor** despreparado. A questão aí colocada diz respeito à conscientização/formação do professor, pois a EMST tem como fundamento o ensino público e gratuito de qualidade, voltado para os interesses da classe trabalhadora. Logo, o professor que vai transmitir os valores dominantes não é, necessariamente, aquele que trabalha para o Estado, mas sim todo e qualquer professor que não tenha consciência de seu papel de educador, do lugar que ele e seus alunos ocupam na sociedade.

Assim, tanto para uma posição-sujeito "operária" quanto para uma posição-sujeito "trabalhador sem-terra", o sentido de professor como aquele que liberta, que conscientiza a classe trabalhadora, à qual ele pertence, é reiterada pelas duas posições; o que difere entre elas é quanto à determinação do professor que **não** cabe no domínio de saber em que se inscrevem esses discursos. Assim, para a posição-sujeito ligada ao MOB é rejeitado o professor que está vinculado ao Estado ; já para a posição-sujeito sem-terra, é rejeitado o professor despreparado .

Embora os dois discursos que analisamos estejam inscritos num mesmo domínio de saber, ocorre no discurso pedagógico do MST uma apropriação

seletiva dos saberes referentes à religiosidade. Já no discurso da EMOB esses saberes são integralmente apropriados. Representando aí posições-sujeito diferentes, no que se refere à religião e ao referente de professor que deve ser rejeitado nesses discursos.

Entendemos, neste trabalho, por apropriação seletiva a atualização parcial de enunciados provenientes de um outro discurso. No presente caso, certos saberes provenientes do discurso comunista sobre educação são apropriados e outros não, principalmente por esses enunciados reaparecerem em outro lugar, em um outro discurso e em outras condições de produção.

Últimas considerações sobre a ocupação do “já-dito”

Pudemos constatar ao longo da análise empreendida, que a migração dos saberes do DP do Movimento Operário Brasileiro para o DP do MST ocorre sob a forma da ressonância de sentidos, isto é, os enunciados produzidos no MOB sobre educação ressoam no discurso pedagógico do MST. Constatada essa *vibração* de sentidos, deparamo-nos também com o fato de que nessa trajetória de migração:

- 1º) alguns saberes se repetiram sob a *aparente* diferença, ou seja, diferentes formulações remetendo para um mesmo enunciado;
- 2º) saberes produzidos no discurso do MOB que não encontram "eco" no discurso de referência, constituindo-se em posições-sujeito que diferem quanto à religiosidade e ao ensino público e gratuito (saberes rejeitados pelo MOB e defendidos pelo MST);
- 3º) a apropriação de alguns saberes se dá de forma seletiva, ou seja, saberes que, ao serem atualizados no discurso do MST, promovem deslizamentos de sentido de acordo com as Condições de produção do discurso de referência. Esse deslizamento de sentidos ocorre através da ampliação do referente da classe explorada (de operários para trabalhadores) e também pelo viés do silenciamento de alguns saberes que não

necessitam mais ser ditos (referentes à guerra), pois as condições de produção do discurso de referência são outras.

Dessa forma, entendemos o discurso pedagógico do MST como um discurso que parte de enunciados *já-ditos* pelo discurso pedagógico do MOB, mas, nesse movimento de apropriação, são produzidos deslocamentos nesses sentidos, traçando novas fronteiras, abrindo um novo espaço: espaço da reformulação, do silenciamento, da transformação, da divergência de sentido. É o mesmo que se abre e se incorpora ao outro, atualizando saberes “esquecidos”.

Acreditamos que, através dessa análise, pode-se constatar, através dessa migração de saberes entre esses discursos, que os discursos pedagógicos que compõem o DP do MOB participam da fundação do DP do MST, especialmente o discurso da vertente comunista, através da apropriação, pelo DP do MST, de saberes sobre a politização através do estudo, que atravessa o discurso pedagógico do MST.

Gostaríamos de salientar que, como trabalhamos com apenas um recorte, sabemos que, através desse recorte, não chegaremos à exaustão das reflexões sobre a identidade existente entre esses dois discursos, mas apenas a uma representatividade desta questão.

CAPÍTULO 3⇒ A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA: DA RESISTÊNCIA AO MESMO À PRODUÇÃO DO DIFERENTE

Neste capítulo nos dedicaremos à análise do discurso pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), um discurso que constrói um processo de identificação para o "sem-terra", a partir da instauração do **diferente**: da ruptura com os sentidos semanticamente estabilizados pelo discurso pedagógico tradicional e a conseqüente configuração de novos sítios de significância para um discurso pedagógico, que irão produzir *um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade* (ORLANDI, 1993:24).

Desta forma, enfocaremos, neste capítulo, a instauração do discurso pedagógico do MST a partir do confronto, da ruptura que esse discurso estabelece com os sentidos preconstruídos por um discurso pedagógico conservador.

A fim de dar visibilidade a esse processo de ruptura, recorreremos a algumas marcas, pistas, presentes na superfície do discurso que remetem à exterioridade constitutiva desse discurso (o interdiscurso específico, lugar onde são definidos os sentidos de acordo com as condições de produção desse discurso: confronto entre dominante e dominado, no qual, para que o dominado se instaure é necessário que se estabeleça um universo semântico que abrigue uma concepção de mundo diferente da que foi produzida e praticada pela sociedade capitalista.

Essas pistas constituem-se pela presença constante da determinação discursiva (que ocorre através de **adjetivos**, **sintagmas preposicionais** e **orações adjetivas**) presente no discurso pedagógico do MST , com a finalidade de fixar o novo sentido e conseqüentemente traçar uma fronteira entre o que é e o que não é educação para o MST.

Dessa forma, este capítulo tratará da construção discursiva desse processo de identificação do "sem-terra" que se dá, também, pela ruptura do discurso pedagógico do MST com o discurso tradicional a partir da determinação discursiva. Para tanto, serão construídos recortes discursivos provenientes de textos de sistematização pedagógico-metodológica, ou seja, textos que constituem a base sobre a qual o educador da EMST deverá desenvolver o seu trabalho, textos de base e de apoio didático e filosófico ao trabalho a que deverá se propor o docente identificado com esse movimento.

Ao analisarmos nosso material, constatamos que um fato era recorrente e particular ao discurso pedagógico do MST: a presença marcante de sucessivos determinantes discursivos que produziam um sentido diferente para itens lexicais recorrentes em discursos pedagógicos, o que abre espaço para a construção discursiva do referente desses itens. Esse fato discursivo produz um efeito de sentido no discurso pedagógico do MST que faz com que esse discurso remeta a uma interpretação que aponta para uma outra direção, diferente/estranha daquela que é esperada no discurso pedagógico institucionalizado.

Assim, no primeiro bloco discursivo deste capítulo, trataremos da questão da determinação através das orações relativas, mais especificamente, segundo Paul Henry (1990:61), do **funcionamento restritivo** das relativas. Através desse funcionamento, procuraremos analisar os efeitos de sentido produzidos pelo discurso pedagógico do MST, na produção do referencial para os itens lexicais **escola**, **educação** e **professor** , a fim de inscrevê-los no domínio de saber que afeta esse discurso.

Encontramos em nosso *corpus* esses itens lexicais seguidamente determinados através das orações relativas. Notamos que o efeito de sentido produzido

por essa determinação opõe-se ao sentido já estabelecido por práticas discursivas anteriores, mais propriamente, pelo discurso pedagógico tradicional.

A partir dessa constatação, resolvemos examinar como se dá o funcionamento da determinação discursiva através das orações relativas a fim de produzir o efeito de singularização do sentido, ou seja, de estabelecer um processo de ressignificação para esses itens lexicais e conseqüentemente produzir um deslizamento em sentidos preestabelecidos.

No segundo bloco discursivo, analisaremos a questão da **determinação discursiva** a partir de alguns adjetivos, **verdadeiro, novo e diferente**, os quais são significativos no discurso que analisamos por produzirem um efeito de sentido de ruptura e de desqualificação dos saberes próprios ao discurso-outro. Assim, a questão que se coloca é: de que forma esses determinantes, ao relacionarem-se a itens lexicais provenientes de outro discurso pedagógico, promoveriam a ressignificação desses itens?

No terceiro bloco discursivo, analisaremos a determinação através do funcionamento discursivo de **sintagmas preposicionais**. O que nos pareceu peculiar nessa forma de determinação foi a presença concomitante de vários sintagmas preposicionais, que, justapostos, saturam¹ o item lexical ao qual se referem. Assim sendo, investigaremos, nesse bloco discursivo, os efeitos de sentido produzidos por essa justaposição de determinantes discursivos.

A partir do que dissemos nos parágrafos anteriores, pôde-se observar que o discurso pedagógico do MST é um discurso multissaturado, através do acúmulo de diversas formas de determinação intra-seqüencial, dentro da própria seqüência discursiva, na linearidade do discurso (através da presença concomitante de orações relativas, dos adjetivos, dos sintagmas preposicionais, entre outras).

¹ O termo saturação remete à complementação de sentido de alguns itens lexicais. Essa complementação seria proporcionada por determinantes que se agregariam a esses itens lexicais desprovidos de “sentido completo”, fixando-lhes um sentido. Assim, alguns autores com os quais divergimos neste trabalho acreditam na completude de sentido, de sentido único, transparente. Voltaremos a essa questão, nas páginas seguintes onde faremos uma retomada de trabalhos que tratam da determinação.

Em função disso, no quarto bloco discursivo discutiremos a questão da **sobredeterminação discursiva** para analisarmos quais os efeitos de sentido produzidos por esse acúmulo de determinações e, ainda, se essas determinações também se refletem entre seqüências distintas, determinando, na verticalidade do discurso, o discurso como um todo, *ressoando*, no discurso como um todo, os novos efeitos de sentido produzidos a fim de que se estabeleçam.

O confronto através da determinação discursiva

O estudo da determinação, particularmente da determinação por adjetivos, foi minuciosamente desenvolvido por Indursky (1997: 159-196), desde sua concepção filosófica, passando pela determinação gramatical e lingüística, para então chegar à determinação discursiva, objetivo final de seu trabalho. A partir desse estudo e dos trabalhos de Michel Pêcheux (1981,1995), Claudine Haroche (1992), Paul Henry (1990), Jaqueline Authier-Revuz (1998) e Maria Onice Payer (1993) sobre esse assunto, conduziremos as orientações teóricas que fundamentam as análises do presente recorte.

De acordo com Indursky (1997:160-1), a determinação por adjetivos tem sua origem nos estudos de Aristóteles sobre as categorias filosóficas. De acordo com esse autor, os termos, isoladamente, não produzem significação; precisam estar interligados, constituindo proposições, isto é, expressões que possam ser avaliadas quanto a sua veracidade. O sentido estaria, então, relacionado à possibilidade de uma expressão ser considerada verdadeira ou falsa.

A partir desse ponto de vista, à determinação caberia explicar uma substância de forma apropriada e precisa, através de uma qualidade.

A determinação seria, assim, promovida tanto pela aptidão da substância em receber contrários, isto é, a possibilidade de sofrer modificações¹, tal como ocorre, em nosso *corpus*, com **escola** formal/nova; quanto pela *categoria de*

¹ Para Aristóteles (1985), uma das propriedades da substância é a de não ter contrários, e que, embora ela permaneça idêntica e una, sua principal característica é a de poder receber qualificações contrárias, fato que indica uma alteração em si mesma, embora ela permaneça a mesma substância.

relação. Ou seja, para que se possa especificar com exatidão a qualidade da substância é necessário relacioná-la a uma outra substância. Em nosso *corpus*, para que uma escola seja qualificada como diferente é preciso compará-la com outro tipo de escola, por exemplo, a escola formal.

O último fator que promoveria a determinação seria a qualidade da substância. Segundo Aristóteles (1985), a qualidade estaria a serviço do ato de dizer, isto é, através da qualidade pode-se dizer que “algo é dito tal ou qual”. Através dessa concepção, ao dizermos *trabalhador rural* estaremos associando uma qualidade para trabalhador a fim de especificar-lhe o sentido.

Assim, a determinação é expressa por expressões lingüísticas e a substância é lingüisticamente representada pelo substantivo que, nesse processo, acaba por confundir-se com ela. A determinação dessa substância estaria a cargo dos **adjetivos**, aos quais caberia distinguir as **qualidades**, as **peculiaridades** e as **relações** da substância.

Dessa forma, a determinação da substância, no campo filosófico, seria manifestada lingüisticamente através dos adjetivos, por serem eles a categoria gramatical cuja função estaria ligada à explicitação da significação dos substantivos, daí a relação e conseqüente apropriação, por parte dos gramáticos, das categorias filosóficas que passaram a categorias gramaticais.

Antes de encerrar esse ponto, Indursky (op. cit.:162-3) analisa a questão do deslocamento do estudo filosófico da significação da determinação para a referência. A fim de estudar essa questão, a autora retoma alguns estudos sobre a referência, entre os quais destacaremos aqui Gottlob Frege.

Para Indursky (op.cit.), a oposição compreensão/extensão desenvolvida por Aristóteles é reinterpretada, por Frege, como sentido e referência. Esse autor define como referência o objeto designado por uma expressão; já o sentido diz respeito às informações que permitem que esse objeto seja identificado.

Para esse autor, algumas expressões assertivas apresentam sentido incompleto. Para completar/saturar-lhes o sentido, é necessário que intervenha

um argumento. Esse argumento vem preencher o *lugar vazio* de uma determinada função, saturando seu sentido.

Assim, o sentido de uma função só é possível de ser estabelecido a partir da saturação dessa função por um determinado argumento. Essa saturação se dá na ordem do lingüístico, através dos determinantes.

Do ponto de vista gramatical, Indursky (op. cit.:164-173) recorre aos estudos de alguns gramáticos desde Despautère (séc. XVI), passando pela Gramática de Port-Royal (séc. XVII), Du Marsais (séc. XVIII), Soares Barboza (1830), até alguns contemporâneos como Carlos Eduardo Pereira (1946), Evanildo Bechara (1976) , Celso Cunha (1971) e Maria Helena Mira Matheus et alii (1983).

Para Despautère (apud Indursky, op.cit.:164-5), a determinação seria o estudo concernente à sintaxe, enquanto uma teoria de complementação, que viria a substituir o sistema de declinações .A determinação se daria através de adjetivos, advérbios, pronomes e apostos, e teria como função desambigüizar o sentido das palavras, ou seja, *eliminar uma confusão de significação* (Haroche,1992:146).

Segundo Haroche (op.cit.), essa teoria da complementação já vai sendo desenhada, embora de forma incipiente, na Gramática de Port-Royal, a partir da distinção que há, nessa gramática, entre dois tipos de adição: a explicação e a determinação¹ . A adição é chamada de **explicação** quando desenvolve algo que já está contido na compreensão do termo antecedente e refere-se a esse termo em toda a sua extensão, ao passo que a determinação restringe a significação do termo antecedente, limitando-lhe a extensão.

Em síntese, a diferença entre esses dois tipos de “adição” estaria ligada ao sentido do termo antecedente, isto é, enquanto a explicação, apenas refletiria algo sobre esse termo que já estaria identificado e determinado num lugar exterior ao discurso (o termo teria uma autonomia referencial), a restrição trataria daquilo que não

¹ Segundo Payer(1993:43) essa distinção explicação/determinação aparece nas gramáticas tradicionais enquanto base de distinção entre os dois tipos de relativas (adjetivas): as restritivas e as explicativas.

é suficientemente determinado no exterior do discurso e que precisa ser devidamente identificado no próprio discurso².

Na Gramática de Port-Royal (apud Indursky, 1997:165-6), o papel de determinar caberia apenas aos artigos, os quais, ao se unirem aos substantivos, fixavam-lhes a extensão : se o substantivo deveria ser tomado de modo geral ou particular, de forma certa ou incerta, dependendo do artigo que viesse acompanhando esse substantivo. Para esses gramáticos, a significação do substantivo (por sua característica de subsistência independente no discurso, isto é, ter autonomia referencial independente do discurso em que está inserida) é invariável, variando apenas acidentalmente no caso do equívoco e da metáfora. O que é passível de variação é, então, apenas a extensão em que esse substantivo é tomado.

Segundo Claudine Haroche (1992:148-90), além da Gramática de Port-Royal, no século XVII, pode-se ver também uma preocupação com a questão da determinação em D'Allais. Esse autor desloca a questão da determinação para o domínio do que mais tarde seria denominado de semântica, isto é, para ele, a determinação ou a indeterminação não estaria a cargo dos determinantes (artigos) mas se daria pela tipologia lexical.

É a partir do século XVIII, e particularmente com Du Marsais, que a noção de complemento é definida enquanto determinação, ou seja, ao complemento caberia determinar a significação de um termo.

Para esse autor (apud Haroche 1992:149), a determinação está ligada a duas relações sintáticas: a relação de **identidade**, pela qual o adjetivo só tem existência em função do substantivo, cuja comprovação se dá pela concordância desse estar diretamente ligada ao substantivo ao qual se refere, e também devido a sua função de dar a conhecer como o substantivo se apresenta; e a relação de **determinação** consiste em restringir, através de determinantes, a significação do

² Essa noção é retomada por Paul Henry (1990), ao teorizar sobre a distinção entre os dois tipos de relativas. Para esse autor, essa distinção parte do princípio de que haveria dois domínios independentes: o mundo das coisas ou do pensamento e o domínio da linguagem, do discurso. Fato esse contestado por esse autor ao qual retornaremos mais adiante.

substantivo. Cabe, portanto, à determinação especificar o sentido particular de uma palavra a qual, por si mesma, *só lhe enuncia em parte*.

Para Indursky (op. cit.:166), essa relação está associada à oposição compreensão/extensão, introduzida por Aristóteles, pois a relação de identidade corresponde à compreensão à medida em que amplia a significação do substantivo; já a extensão corresponde à restrição da significação, o que pode ser visto na relação de determinação.

A noção de referência começa a ser desenvolvida, pois para Du Marsais o adjetivo descreve o objeto ao qual o substantivo se refere.

Em Soares Barbosa (apud Indursky,1997:168-170), a determinação é uma das várias funções que o adjetivo desempenha. Para esse autor, o substantivo, *por ser de natureza vago e indeterminado*, pode sofrer modificações através do adjetivo com o qual se relaciona, eis aqui a divergência com a concepção da Gramática de Port-Royal sobre a constância da significação do substantivo, vista acima. Esse autor distingue três tipos de adjetivos: os **determinativos**, os **explicativos** e os **restritivos**.

Os adjetivos **determinativos** (todo, todos, alguns, o, os) são aqueles que determinam os substantivos, mais precisamente, a extensão da classe a qual faz referência o substantivo, não alterando sua significação. Como adjetivos **explicativos** esse autor entende aqueles que modificam o adjetivo, qualificando-o. São em número infinito, sempre pospostos ao substantivo, não modificam a significação do substantivo, apenas expressam uma característica inerente, constante deste. Adjetivos **restritivos** são considerados aqueles que apresentam uma idéia nova ao substantivo, modificando-lhe o sentido.

Segundo Indursky (idem:170), o que distingue a concepção de determinação de Du Marsais e de Soares Barboza é que para aquele todos os adjetivos são suscetíveis de determinar, enquanto que para este apenas aos adjetivos classificados como determinativos cabe essa função.

Ao analisar as gramáticas tradicionais contemporâneas, Indursky (idem:171) percebe que ao adjetivo cabe “descrever a qualidade do objeto a ser designado pelo substantivo”. A determinação fica exclusivamente limitada aos adjetivos

determinativos, sob o nome de determinantes, visto que essas gramáticas nada mais referem à determinação. A autora ainda acrescenta que o que distingue essa divisão adjetivo/determinante feita pela Gramática Gerativo-Transformacional (GGT) da gramática de Du Marsais e da Gramática de Port-Royal é que, para a primeira (GGT), ao contrário das demais, não cabe ao adjetivo a função de determinação, ficando essa função a cargo dos determinantes.

Na Gramática da Língua Portuguesa (apud Indursky, op. cit.:172-174), de autoria de Maria Helena Mira Mateus et alii, a questão dos determinantes é vista do ponto de vista da lingüística.

Para essas autoras, os determinantes, os quantificadores e as expressões qualitativas pertencem à categoria dos especificadores, os quais são definidos como “todos os elementos que se encontram à esquerda do núcleo SN e não funcionam como complemento”. Desse ponto de vista, os determinantes, em número limitado, são representados pelos artigos e pelos antigos adjetivos determinativos (pronomes demonstrativos, possessivos e indefinidos).

Indursky, no trabalho em que estamos fundando nossa pesquisa, avalia essa gramática como singular entre as demais analisadas, em função de apoiar a questão da determinação na lingüística da enunciação, na pragmática e na semântica.

Na avaliação dessa autora (op.cit.:174), não há consenso quanto aos lingüistas incluírem ou não o adjetivo qualificativo como determinante. O problema reside no fato de o adjetivo ser um elemento lexical, ao contrário dos demais determinantes, que são elementos que pertencem à categoria gramatical (existem em número limitado e podem ser reconhecidos nos compêndios gramaticais). Assim, ao admitir o adjetivo como determinante, os lingüistas estariam admitindo a possibilidade de um elemento lexical determinar outro elemento também pertencente ao léxico (representado pelo substantivo), fato que contraria o postulado da lingüística de que um elemento lexical só poderia ser determinado por um elemento gramatical.

Em Milner (apud Indursky, idem:175), encontra-se explicitada a exclusão do adjetivo da classe dos determinantes: “(é) determinante todo elemento que precede o nome principal *desde que não seja um adjetivo qualificativo*”.

Rouveret (apud Indursky, *ibidem*), baseia-se em Frege para fundamentar seus estudos sobre a determinação, a partir do qual uma expressão, tendo sentido incompleto, necessita ser saturada, ou seja, é necessário que a ela seja agregada uma outra expressão, a fim de completar-lhe o sentido. Assim, só quando a expressão estiver saturada poderá ter um valor referencial, ao qual será atribuído um papel temático.

Para Indursky (op.cit.:175), junto com essa concepção, estritamente lingüística, subjaz uma outra concepção de ordem semântica, pois é após a operação de determinação que uma determinada seqüência passa a adquirir uma referência atual, isto é, passa a manter relação com um segmento da realidade, o qual se constitui num provável referente para essa expressão.

Segundo Claudine Haroche (1992:150), tanto as abordagens lingüísticas quanto às abordagens gramaticais situam a questão da determinação num espaço de restrição que sofre a significação de um termo, porém essa significação permanece sempre constante, isto é, a determinação especifica a extensão de um termo, porém sua significação é sempre a mesma. Não cabe, portanto, aos determinantes fornecer nenhuma informação nova ao termo determinado: *a preocupação geral não é abrir a significação, mas restringi-la.*

Paul Henry (1990), em estudo já mencionado anteriormente neste trabalho, ao elaborar um estudo sobre a diferenciação entre as orações relativas não admite, como os gramáticos e lingüistas tradicionais, que a determinação sobrevenha de uma característica intrínseca da unidade lingüística e nem tão pouco apenas da expressão da vontade e das intenções do falante.

Sobre essa última questão, do sujeito enquanto fonte do sentido, Paul Henry postula que o sujeito é *atravessado por seu discurso*, mas que não é ele que origina o sentido daquilo que diz, ele retoma os sentidos, ou evidências de sentidos já formulados fora de seu discurso. Dessa forma, ele elabora no domínio da própria linguagem um estatuto para aquilo que é produzido antes e independentemente do discurso de um sujeito, algo que vem de um outro discurso, que o autor denomina de **preconstruído**.

Com isso, esse autor desmistifica a separação entre a ordem do discurso e a ordem das coisas, pela qual as unidades lingüísticas (itens lexicais) possuíam um sentido próprio, literal, uma referência no mundo das coisas ou do pensamento independente do contexto em que estavam sendo utilizados. Para esse autor, ao ser mobilizado um sentido, este não é intrínseco à unidade lingüística, mas produzido a partir de um contexto e desde já inscrito num domínio de saber.

Para Henry, através do efeito de sentido produzido pelo funcionamento das orações relativas, o sujeito tem a ilusão de retomar as evidências já construídas fora de seu discurso (funcionamento explicativo), ou então de construir aquilo que não faz parte dessas evidências (funcionamento restritivo).

Assim, para ele, a determinação é vista enquanto um efeito de sentido onde intervém, tanto fatores sintáticos quanto semânticos.

Para Indursky (idem:177), a diferença entre a determinação lingüística e a determinação discursiva reside no fato de que, no processo discursivo, os efeitos de sentido se dão a partir de fatores sintáticos, semânticos e ideológicos em interação. E acrescenta que, na determinação discursiva, o adjetivo posposto ao nome, pode ser considerado um determinante discursivo pelo fato de que, ao saturar um nome, o adjetivo amplia a compreensão desse nome, à medida que modifica/limita-lhe a extensão, tornando, assim, sua referência atualizada, já que sua referência virtual (todos os elementos da realidade que podem ser designados por esse nome) pode ser muito ampla.

Assim, o adjetivo, enquanto determinante discursivo, promove a identificação do dito com a FD que afeta o sujeito do discurso.

Ainda sobre Haroche, Indursky faz referência à posição dessa autora sobre a questão ideologia/assujeitamento/determinação: *a determinação permite-nos reencontrar a inscrição do sujeito na língua, através de posições subjetivas que esse ocupa no discurso.* (apud Indursky, idem:178).

Se, para a lingüística, a determinação se dá através da saturação de um substantivo que, então, adquire referência atual, através da qual ele passa a ocupar uma posição “ lexicalmente identificada com um lugar referencial e a exercer

funções semânticas e sintáticas no enunciado” (idem: 177); na determinação discursiva, a saturação do nome se dá de forma que esse nome possa participar de seqüências discursivas inscritas em determinadas formações discursivas (FD), isto é, inscritas num domínio de saber no qual intervém o fator ideológico.

Indursky (ibidem) salienta que, para Haroche, a determinação propicia a articulação da sintaxe com o sentido e com a ideologia, ou seja, é através da materialidade discursiva, onde o ideológico não é exterior, mas constitutivo dos processos de significação da linguagem e simultaneamente do sujeito enunciador, que se pode observar o assujeitamento ideológico do sujeito a uma determinada Formação Discursiva. E acrescenta que a análise da determinação mostra que o sujeito do discurso, ao produzir o seu discurso, já o faz interpelado, ou seja, seu discurso é feito de um determinado lugar, a partir de uma posição sujeito e inscrito numa FD.

Assim, do ponto de vista discursivo, a determinação não se dá a partir de determinadas categorias lingüísticas, como nos mostra Payer (1993:48), mas ocorre como um efeito que se realiza na língua, que se dá entre sentidos, entre discursos, isto é, não é próprio da palavra produzir sentidos, mas do contato dessa palavra com as demais que constituem um processo discursivo. Dessa forma, segundo Pêcheux (apud Payer op.cit. p:48), são as relações discursivas que se estabelecem em cada situação discursiva que vão estabelecer se uma marca lingüística está funcionando como determinante ou ainda se está remetendo para o indeterminado¹.

Em nosso *corpus*, ao dizer planejamento **diferente, novo, verdadeiro, coletivo**, o sujeito do discurso, através da utilização desses adjetivos, que estão acompanhando a palavra **planejamento**, vai mobilizar um efeito de sentido para essa palavra, o qual vai se inscrever dentro daquilo que ele pode ou deve dizer, projetando-se e projetando, assim, o seu discurso num determinado domínio de saber, ao qual ele já está ideologicamente assujeitado.

¹ Dessa forma, a determinação discursiva pode remeter a diferentes efeitos de sentidos: no discurso pedagógico que analisamos, a presença de determinantes discursivos aponta para um fechamento (ilusório) de sentido, já em Payer (op. cit.:46) é a presença de determinantes discursivos, na fala dos lavradores, que produz a indeterminação, a opacidade do sentido nesse discurso: *isso mostra como os determinantes, tidos geralmente como especificadores no domínio das marcas formais da língua, servem à indeterminação no domínio do discurso.*

Dessa forma, a determinação lingüística não consegue dar conta desse funcionamento discursivo, isto é, nesse caso os elementos não considerados como determinantes para a lingüística é que estão atuando como determinantes: os adjetivos qualificativos. Trata-se de determinantes discursivos.

Esse fato pode ser constatado em nosso *corpus* através dos determinantes: **a**, em *a verdadeira história* (sd 29); **as**, em *as verdadeiras teorias* (sd 30); **um**, em *um jeito diferente* (sd 31), **o**, **nosso**, em *o nosso ensino diferente* (sd 32); **uma**, em *uma nova ordem* (sd 33). Através desses determinantes lingüísticos não foi promovida a saturação do sentido dos itens lexicais aos quais se referem e, por isso, faz-se necessário recorrer aos adjetivos qualificativos, enquanto atualização do sentido desses itens (história, teoria, jeito, ensino e ordem), pois sua referência virtual é demasiado ampla, por um lado, e, ainda, porque alguns deles (ensino, história e teoria) remetem a um sentido já institucionalizado (preconstruído) pelo discurso dominante da Escola Tradicional (ET).

Só através dos determinantes discursivos, neste caso, os adjetivos **verdadeiro**, **diferente** e **novo**, o sujeito do discurso consegue qualificar o seu dizer, ou seja, produzir o efeito de sentido desejado a partir do assujeitamento ideológico à FD da EMST, que autoriza esse dizer.

Passaremos agora a analisar como ocorre o processo de produção de sentido, no discurso da Escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (EMST) a partir da determinação discursiva através das orações relativas, de alguns adjetivos e sintagmas preposicionais .

Bloco Discursivo 3.1⇒ A determinação marcada através das orações relativas

Em nosso **corpus** encontramos alguns itens lexicais tais como **escola, educador/professor, educação/ensino**, que, ao serem empregados dentro do domínio de saber em que está inscrita a Escola do MST, sofreram um processo de deslocamento do sentido institucionalizado pelo discurso pedagógico tradicional. Esse deslocamento foi possibilitado através da **determinação discursiva** a que esses itens foram submetidos. Neste caso, mais precisamente, através da determinação marcada pelo funcionamento restritivo das orações relativas, esse funcionamento discursivo permitiu o deslocamento do sentido institucionalizado pela Escola Formal, para um outro efeito de sentido que aponta para o diferente.

Através do funcionamento restritivo ou determinativo da oração relativa (adjetiva), ao produzir um efeito de apagamento da exterioridade do processo de determinação do sentido, cria-se um segundo efeito: a homogeneidade discursiva e a conseqüente ilusão do sujeito de estar na origem de seu discurso, de poder fixar, delimitar o sentido do seu dizer numa determinada direção .

Essa restrição/delimitação da extensão do significado dos itens lexicais **educação, professor e escola**, em nosso *corpus*, produz efeitos de sentido que apontam para FD da Escola Popular e, conseqüentemente, afastam o sentido desses itens lexicais provenientes da FD da Escola Tradicional e, em outros casos, a determinação desses itens lexicais traz para o discurso de referência os sentidos produzidos pelo discurso-outro (da ET) para, em seguida, desqualificá-lo .

Esse processo discursivo ocorre porque, em nosso *corpus*, esses itens lexicais são, algumas vezes, determinados, produzindo efeitos de sentido que apontam para domínios de saber que se contrapõem. Assim sendo, a determinação discursiva ocorre, em nosso *corpus*, de duas formas:

1ª) possibilitando a identificação do efeito de sentido desses itens lexicais com a FD da Escola do MST (produzindo uma ressignificação para esses itens e apontando para o "diferente");

2ª) apontando para a FD da Escola Tradicional (para o sentido institucionalizado, preconstruído desses itens), para logo após construir um processo de desqualificação /rejeição desse sentido que é proveniente do discurso-outro, e, assim, então, poder afirmar o diferente, como uma possibilidade nova de sentido para esses itens.

Essas duas formas distintas de determinação discursiva, ora remetendo para a FD da EMST, ora para a FD da ET, serão examinadas separadamente, em cada um dos grupos discursivos que compõem este bloco de análise.

As orações relativas ou adjetivas, das quais nos ocuparemos a seguir, a fim de examinar o funcionamento da determinação no DP do MST, constituem, para a sintaxe tradicional, um problema, no que se refere à classificação dessas orações, nos casos em que há uma ambigüidade no sentido das orações relativas, dificultando sua classificação. Ou seja, uma mesma construção sintática, dependendo de sua interpretação, pode apontar para sentidos diferentes: uma interpretação apositiva (explicativa) caso se refira ao seu antecedente de maneira genérica, ou uma interpretação determinativa (restritiva), caso se refira a um conjunto, a uma parte do todo, expresso por seu antecedente.

Os estudos da gramática tradicional que examinam o problema à luz da sintaxe não conseguem resolver a diferenciação do funcionamento explicativo e do funcionamento restritivo das orações relativas.

Para Paul Henry, a questão da diferenciação das orações relativas, do ponto de vista gramatical, faz com que sejam estabelecidas, na verdade, duas concepções contrárias de determinação: de um lado, a ordem das coisas ou do pensamento estaria explicando a ordem do discurso (caso específico da determinativa, a qual especificaria uma particularidade que identificaria o antecedente no mundo das coisas). Por outro lado, tem-se a ordem do discurso concebida independentemente da ordem das coisas ou do pensamento (caso específico da explicativa, a qual enuncia uma particularidade do antecedente, em questão no discurso, mas que não possibilita sua identificação prática no mundo das coisas, dessa forma a identificação do antecedente se daria em outro lugar).

Sobre isso, Pêcheux (1995:99) afirma que todo conteúdo de pensamento se dá através da linguagem, não se podendo falar em domínio de pensamento separado de domínio da linguagem: *na verdade, todo conteúdo de pensamento existe na linguagem, sob a forma do discursivo.*

Paul Henry entende que a referencialidade não pode ser concebida independentemente de um contexto em que o termo está inserido, não havendo, portanto, uma ordem das coisas ou do pensamento que precederia a ordem do discurso, ou seja, o termo só adquire referencialidade no discurso. Dessa forma, pode-se dizer que a referencialidade de uma unidade não é fixa. Ela é variável, dependendo das condições de produção/interpretação em que o discurso esteja inserido.

As orações relativas participam, de forma diferenciada, do processo de determinação da formulação, como modo de definir-lhes o sentido, seja como fechamento de um saber que precisa ser delimitado (funcionamento restritivo) ou ainda enquanto reflexo de um saber já produzido anteriormente, que irrompe na atualidade do discurso (funcionamento explicativo).

Paul Henry (1990: 58-9), ao fazer a distinção entre um e outro tipo de relativa, postula que através da determinação de uma formulação, pelas orações relativas, são construídos efeitos de sentidos, decorrentes tanto de fatores sintáticos quanto de fatores semânticos. Isso só é possível, segundo o autor, à medida que se possa considerar a língua em sua **autonomia relativa**, pelo fato de que ela caracteriza

um nível do funcionamento discursivo que não é independente das formações ideológicas.

Esse nível é relativamente autônomo, pois há, também na produção/interpretação do sentido, a intervenção de fatores extralingüísticos, tais como o sujeito produtor do discurso, a situação imediata de interlocução e o contexto sócio-histórico, representado pelo interdiscurso. De forma que não se pode precisar, *a priori*, as fronteiras entre o que advém da língua e o que advém das formações discursivas na produção dos sentidos: *todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas ...É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos...* (PÊCHEUX, 1995:91)

A isso pode-se acrescentar que uma outra ilusão do sujeito é evidenciada pela determinação; a **ilusão** de que é ele quem seleciona aquilo que vai dizer, direcionando o sentido que quer produzir, de que ele não é assujeitado a um domínio de saber. Ou seja, à medida que o sujeito rejeita alguns sentidos, ao fixar um sentido para algum item lexical, através da determinação pelas relativas, ele tem a ilusão de selecionar aquilo que é dito em detrimento daquilo que é rejeitado, de ser portador de "escolhas, intenções, decisões" (esquecimento nº2, Pêcheux e Fuchs, op. cit.:175), as quais se dão, na verdade, a partir de sua inscrição numa determinada FD.

A partir da noção de língua **relativamente autônoma**, Paul Henry (op.cit.) estabelece dois tipos de funcionamentos das relativas: o **funcionamento explicativo** e o **funcionamento restritivo** que se distinguem a partir de dois tipos de relacionamentos entre as formulações:

- **relação intra-seqüência** : refere-se à possibilidade de uma seqüência relacionar-se consigo mesma (saturação), através dos fenômenos de retomada e reformulação. Esse processo é facultado através da autonomia relativa da língua, em particular da sintaxe , e especialmente dos pronomes por sua propriedade de reformulação e retomada do termo antecedente;

• **relação interseqüência:** refere-se à relação de paráfrase discursiva entre a formulação de uma determinada seqüência discursiva com outra formulação de uma seqüência discursiva distinta produzida anteriormente, por um outro discurso (preconstruído), a qual não necessita se realizar materialmente sob a forma de seqüência efetiva: *Ela pode operar fora da consciência daquele que fala, escreve, escuta ou lê* (op.cit.: 61). Esse processo faz intervir a memória discursiva, através da qual pode-se ter a possibilidade de produzir outras superfícies lingüísticas que materializariam essas relações de paráfrases e que funcionariam como o “já dito” ou o “dito de outro modo”, como desdobramento de determinada seqüência.

Essas duas relações (intra e interseqüencial) podem ocorrer simultaneamente numa determinada seqüência discursiva, em particular no caso em questão: as **orações relativas**.

No caso do funcionamento **restritivo**, o que ocorre é que uma formulação pode parecer saturada através de uma relação intra-seqüencial (ou seja, relacionando-se consigo mesma através de sua retomada pelo pronome relativo), quando, na realidade, o que ocorre é uma relação interseqüencial (relacionando-se com uma formulação distinta, um preconstruído).

Há, então, no funcionamento restritivo, um efeito de apagamento da relação interseqüencial através da relação intra-seqüência. Para Paul Henry (idem:61), *isso produz o efeito subjetivo de anterioridade, de implicitamente admitido, que designamos alhures de "pré-construído"*.

Isto posto, pode-se, então, observar que, através desse funcionamento, as relações de paráfrase entre seqüências distintas são apagadas, ou seja, há o efeito de discurso único, quando na realidade há uma deslinearização do discurso de referência pela entrada de um preconstruído através da oração relativa.

Esse apagamento, segundo Pêcheux (1995:99), está ligado ao **encaixe** sintático, ou seja, à linearização, num determinado discurso, de uma formulação anterior, exterior e independente, produzida num outro discurso.

Para que possa ocorrer o encaixe sintático de um preconstruído, é necessário que haja um apagamento da distância entre *o que é pensado antes, em*

outro lugar ou independentemente e o que está contido na afirmação global da frase (ibidem).

E o autor acrescenta que o encaixe sintático é produzido na oração determinativa através de uma *relação dissimétrica por discrepância, entre dois domínios de pensamento, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do 'pré-construído', isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí.*(idem)

Exemplo típico, segundo Pêcheux (1981a:143), de efeito de apagamento de um **enunciado encaixado** ocorre com a oração determinativa (restritiva) pois, à medida em que a determinativa é introduzida numa proposição, ela perde sua característica de exterioridade e passa a funcionar como mecanismo de produção de um nome para um objeto já existente.

Esse efeito de apagamento acarreta um outro efeito de fechamento das possibilidades de produção de sentido, pela determinação do termo antecedente como se fosse produzida simultaneamente à afirmação global da frase. Apagando-se a construção do sentido realizada por um discurso anterior, o sentido é produzido como evidente, literal, transparente: *só pode ser aquele*. Assim, é produzido também o **efeito** do sujeito como determinador e fonte de seu discurso. Segundo Haroche (1992), através da relação intra-seqüencial, própria do funcionamento da determinativa (restritivo), o sujeito tem a ilusão de que ele tem o controle do sentido daquilo que é produzido em seu discurso.

O inverso ocorre com o funcionamento explicativo, ou seja, a relação interseqüencial não é apagada, de modo que a formulação que antecede a relativa possa manter relações de paráfrase discursiva com várias outras formulações anteriores e exteriores ao discurso em que ocorre. O funcionamento explicativo funciona como o retorno de um saber, através do qual, segundo Haroche (idem), o sujeito apenas reflete em seu discurso as evidências já produzidas em outro lugar.

Dessa forma, o estudo das orações relativas, mais precisamente no que tange ao interdiscurso enquanto fonte de um pré-construído que vem romper a linearidade do discurso, corrobora os estudos referentes à heterogeneidade discursiva

e, em especial, à questão da ilusão do sujeito de ser a fonte de seu dizer, rejeitando, assim, segundo Michel Pêcheux (1981b:101), a possibilidade de uma semântica universal onde o sujeito estivesse na origem de sua fala.

Sobre a determinação através das orações relativas, diz Claudine Haroche (1992:151), que esse efeito de sentido, produzido pela determinação, estaria ligado ao sujeito, no que concerne à ilusão necessária do sujeito estar na fonte de seu discurso (esquecimento nº1, Pêcheux e Fuchs, 1993:177) , isto é, dando ao discurso as evidências de sentido, criando-se, assim, um efeito de apagamento de todo e qualquer vestígio de exterioridade, de retomada de um sentido produzido anteriormente em outro discurso, de ruptura da linearidade do discurso.

Esse funcionamento discursivo ocorre no discurso pedagógico do MST. Através da oração relativa restritiva, o sujeito tem a ilusão de determinar o seu dizer, isto é, de fixar os sentidos, dando a impressão de que o sentido *só pode ser este*, quando, na verdade, essas evidências se constituem de sentidos preconstruídos pelo próprio discurso do MST e que são encaixados, através de uma "costura" sintática, produzindo o efeito de não-ruptura na linearidade do discurso pedagógico do MST , conforme veremos na análise que se segue.

Grupo discursivo 3.1.1 ⇒ A determinação do item lexical ESCOLA

Para que se possa observar o funcionamento discursivo da determinação do item **escola**, vejam-se as seqüências discursivas abaixo:

Sd 11

Nossa proposta de educação está sendo constituída através da cooperação. Crianças, professores, lideranças, o conjunto dos assentados e acampados que começam a discutir e a fazer uma escola diferente.

Uma escola do nosso jeito, **que nos ajude a enfrentar os problemas do dia a dia.**

(Boletim da Educação nº 1, página 2)

Sd 12

A Escola **que também é responsável pela formação da personalidade das crianças** precisa prestar atenção especial ao jeito de aprender e de se educar de cada uma delas, trabalhando no coletivo as diferenças.

(Boletim da Educação nº 1, p. 20)

Sd 13

Desatar o nó do planejamento na escola: este é o objetivo central deste texto. Porque, segundo as lições da nossa prática, o planejamento é uma das questões centrais do como fazer a escola **que queremos**. Ele tem a ver com um pensar mais estratégico a questão da educação. O que planejar, como, com quem... Como garantir de verdade a participação coletiva na escola através do planejamento.

(Caderno de Educação Nº 6, p. 3)

Sd 14

Nesse caminhar da educação dentro do MST, muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola **onde se educa partindo da realidade**. Uma escola **onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos- aprendendo-ensinando**; uma escola **que se organiza criando oportunidades** para que as crianças

se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola **que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo**. Uma escola **que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade e um novo mundo**.

(Caderno de Formação nº 18, p. 3)

Sd 15

COMO FAZER A ESCOLA QUE QUEREMOS dá continuidade ao material que editamos em julho de 1991 no CADERNO DE FORMAÇÃO Nº 18: O que queremos com as escolas dos Assentamentos. Nele constam os objetivos e princípios da escola **que estamos tentando construir a partir da nossa realidade**.

(Caderno de Educação nº 1, p.1)

Sd 16

Ter mística, significa ser capaz de estremecer de emoção diante da bandeira do MST ou diante de mais uma terra conquistada. Sentir como sua a dor de um companheiro preso ou a alegria de sua libertação. A Escola **que não trabalhe esta dimensão da educação** estará sem um de seus pilares e por isso sua estrutura será frágil.

(Boletim da Educação nº 1, p. 16)

A fim de que se possa observar a determinação do item lexical **escola**, reunimos esse conjunto de diferentes seqüências discursivas em que esse termo aparece saturado através do funcionamento restritivo das orações relativas. À medida que essas seqüências se relacionam entre si, num processo discursivo, elas definem uma referência para o termo escola. Essa relação que se estabelece entre esses enunciados dispersos no *corpus* foi definida por Pêcheux e Fuchs como a matriz

dos sentidos de uma FD, ou ainda a família parafrástica do item lexical **escola** no discurso pedagógico do MST.

Assim, ao serem relacionadas as diversas determinações discursivas do item lexical **escola**, dispersas no processo discursivo do DP do MST, é definida a referencialidade para esse item. E é a partir dessa possibilidade de construção de uma família parafrástica (enquanto matriz dos sentidos inerentes à FD da Escola do MST), que se pode delimitar aquilo que pertence à Formação Discursiva em que está inscrito o discurso de referência e aquilo que lhe é externo. Em outras palavras, o sentido de escola no discurso de referência e no discurso-outro.

A saturação do item lexical **escola**, como se pode ver através das seqüências discursivas acima, ocorre de duas formas distintas: alguns determinantes discursivos remetem o item escola para o domínio de saber do discurso de referência; enquanto outros determinantes discursivos remetem esse item lexical para um outro domínio de saber ao qual o DP do MST se contrapõe (a FD da ET). Isto é, ao invés do termo ser atualizado no discurso de referência, como seria esperado, através da determinação discursiva, a ele são remetidos outros sentidos, que apontam para o DP da Escola Tradicional, a fim de que, assim determinados, esses sentidos possam ser rejeitados e, através dessa desqualificação/rejeição, então, o item **escola** possa produzir um sentido diferente, que aponte para o domínio de saber em que se inscreve o DP do MST.

O processo parafrástico que anunciamos no parágrafo anterior denominaremos de família parafrástica número 1, a qual está constituída por vários determinantes discursivos (materializados através das orações relativas), que constroem a referência do item Escola dentro do domínio de saber do discurso pedagógico do MST.

A outra forma de saturação do item **escola**, também anunciada no parágrafo anterior, diz respeito àquilo que designaremos de discurso-outro sobre escola, ou ainda, o imaginário do discurso-outro produzido pelo sujeito do discurso de referência, ou seja, aquele sentido que o sujeito do discurso atribui ao discurso-outro. A determinação discursiva produzida nesse caso remete, então, para aquilo que só pode

ser dito a partir de outra FD (a FD em que está inscrito o discurso pedagógico tradicional).

Há, portanto, nessas duas formas distintas de determinação do item lexical **escola**, uma oposição entre o discurso do "UM" - da Forma-sujeito da FD da EMST, cujos determinantes estão presentes nas sd 11 a 15: (escola) **que nos ajude a enfrentar os problemas do dia-a-dia** (sd 11), **que também é responsável pela formação da personalidade das crianças** (sd 12), **que queremos** (sd 13). E o discurso do outro inscrito na FD do discurso pedagógico tradicional, cujo determinante discursivo está presente na sd 16: (escola) **que não trabalhe essa dimensão da educação**.

Esquematizaremos abaixo a primeira forma de determinação discursiva a que nos referimos anteriormente, denominada **família parafrástica nº 1**, que consiste no conjunto dos determinantes discursivos que constituem a referência de **escola** no âmbito do domínio de saber em que está inscrito o discurso de referência .

FAMÍLIA PARAFRÁSTICA 1		
Item lexical	Determinante Discursivo	Fonte
ESCOLA	* que nos ajude a enfrentar os problemas do dia-a-dia;	Sd 11
	* que também é responsável pela formação da personalidade das crianças;	Sd 12
	* que queremos;	Sd 13
	* onde se educa partindo da realidade; * onde professor e aluno são companheiros;	

* que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos;	
* que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo;	
* que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher	Sd 14
* que estamos tentando construir a partir da nossa realidade	Sd 15

Segundo Paul Henry (1990:59-61), a determinação decorrente do funcionamento restritivo das relativas ocorre a partir da possibilidade de uma formulação manter simultaneamente duas relações parafrásticas: uma em que o termo antecedente -Escola- mantém consigo mesmo (possibilitada pelo sistema de regras sintáticas), e a outra com seqüências discursivas distintas (possibilitada pelas relações que mantém com o interdiscurso).

Entre o item lexical **escola** e a oração relativa que o determina, através de seu funcionamento restritivo, essa dupla relação ocorre simultaneamente:

1º) uma relação **intra-seqüencial**: essa relação se dá por intermédio do pronome relativo (que, onde), enquanto retomada do termo antecedente (**escola**), anexando-lhe um efeito de sentido de que se trata de algo próprio, constitutivo da afirmação global da frase¹. Em outras palavras, como se esse sentido estivesse sendo produzido simultaneamente à produção do enunciado, ou seja, como se fizesse parte do próprio enunciado em que está inserido. Porém, para obter esse efeito de sentido, é necessário que haja um efeito de apagamento de uma outra relação que se estabelece entre seqüências discursivas distintas, o que necessariamente se dá. Trata-se da relação interseqüencial ;

¹ Termo utilizado por Pêcheux (1995:99) a fim de traçar uma oposição entre o que ele denominou de dois domínios de pensamento produzidos em momentos distintos: aquilo que é produzido no momento em que se constitui o enunciado (**afirmação global da frase** ou **frase matriz**) e aquilo que remete a uma construção anterior, exterior (**preconstruído**) à frase matriz, e que é encaixada nessa frase matriz como se tivesse sido enunciada simultaneamente à frase matriz, ou seja, apagando-se o seu caráter de exterioridade, e a discrepância entre esses dois domínios de pensamento: a atualidade da enunciação e o momento anterior a ela.

2º) a relação **interseqüencial**: essa relação parafrástica ocorre quando o termo antecedente **escola** se liga às formulações (**que queremos** - sd 13; **onde se educa partindo da realidade** - sd 14 etc.) pertencentes a outras seqüências discursivas, formuladas anteriormente num outro discurso, ou seja, são formulações independentes e preconstruídas em relação ao discurso de referência . Segundo Pêcheux (1995:99), esse efeito discursivo corresponde ao **encaixe sintático**, ou seja, quando um discurso se apropria de elementos preconstruídos produzindo um efeito de apagamento da distância entre aquilo que pertence à afirmação global da frase e aquilo que é *pensado antes, em outro lugar ou independentemente*, ocorre um **encaixe**, uma diluição do discurso-outro (que, neste caso, são discursos inscritos na mesma FD do discurso de referência) no Discurso Pedagógico do MST .

A esse efeito de apagamento da discrepância, da distância entre dois domínios de pensamento, corresponde um outro efeito de sentido que é o de restringir, saturar o sentido de **escola**, adequando-o ao sentido autorizado pelo domínio de saber da FD do MST (escola que valorize a cultura da comunidade em que está inserida e que vise à transformação da sociedade capitalista), produzindo a ilusão de evidência do sentido acionado.

Dessa forma, seria instaurado o impedimento para que esse item estabeleça relações parafrásticas com outras formulações, afetadas por uma FD antagônica, as quais autorizariam o retorno de um sentido institucionalizado para **escola**, porém no discurso de referência, esse sentido institucionalizado não pode ser atualizado pois remete à **escola** cujos pilares fundamentais são o conhecimento teórico, desvinculado da realidade do aluno e, que, conseqüentemente, visa à manutenção do sistema econômico vigente; é, portanto, um saber que está em confronto com aquilo que o DP do MST entende por **escola** .

Assim há um preconstruído para **escola** que é retomado e diluído no discurso de referência como se fizesse parte dele e há um outro preconstruído que é rejeitado à medida que é, ilusoriamente apagado, através da determinação do item escola.

Ao proceder ao desdobramento da proposição, onde o pronome relativo (que, onde) realiza, através da autonomia relativa da língua, o processo de retomada do termo antecedente (escola), enquanto relação intra-seqüencial, pode-se ter acesso à relação interseqüencial, isto é, à relação que se estabelece entre a seqüência produzida no discurso de referência e aquela seqüência que já foi produzida anteriormente num outro discurso, nesse caso específico, no discurso do próprio MST.

Através desse desdobramento, poderemos restabelecer aquilo que pertence à afirmação da frase e aquilo que pertence a uma formulação anterior, produzida pelo discurso do MST, e que irrompe na linearidade do discurso sem marcas que atestem a heterogeneidade do discurso no qual esse preconstruído se insere.

Abaixo, retomaremos as seqüências discursivas de 11 a 15, desdobrando a **afirmação global da frase** (enunciado produzido no discurso de referência) e seu **preconstruído** (construção produzida anteriormente e independentemente, que se encaixa na afirmação global da frase). Esses desdobramentos retomarão o mesmo grupo numérico da seqüência de origem e serão seguidos pela letra **b**. Imediatamente após esse desdobramento, reproduziremos o enunciado encaixado tal como ele se apresenta na sd de referência:

Sd 11b:

afirmação global da frase: Crianças, professores, lideranças, o conjunto dos assentados e acampados que começam a discutir e a fazer uma Escola diferente. Uma escola do nosso jeito.

preconstruído: A escola do MST deve nos ajudar a enfrentar os problemas do dia-a-dia.

Sd 11 (resultado do encaixe):

*Uma escola do nosso jeito, **que nos ajude a enfrentar os problemas do dia-a-dia.***

Sd 12b:

afirmação global da frase: A escola precisa prestar atenção especial ao jeito de aprender e de educar de cada uma delas (crianças), trabalhando, no coletivo, as diferenças.

preconstruído: A Escola do MST é responsável pela formação da personalidade das crianças.

Sd 12 (resultado do encaixe):

*A Escola **que também é responsável pela formação da personalidade das crianças** precisa prestar atenção especial ao jeito de aprender e de se educar de cada uma delas, trabalhando no coletivo as diferenças.*

Sd 13b:

afirmação global: ... segundo as lições da nossa prática, o planejamento é uma das questões centrais de como fazer a escola.

preconstruído: Nós queremos a escola centrada no planejamento adequado à proposta do MST.

Sd 13 (resultado do encaixe):

*... o planejamento é uma das questões centrais de como fazer a escola **que queremos**.*

Sd 14b:

afirmação global: Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola.

preconstruídos: * Na escola do MST se educa a partir da realidade.

* Na escola do MST professor e aluno são companheiros - trabalham juntos.

*A escola do MST se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos.

*A escola do MST incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo.

*A escola do MST tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade e um novo mundo.

Sd 14 (resultado do encaixe):

*Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola **onde se educa partindo da realidade**. Uma escola **onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos - aprendendo-ensinando**; uma escola **que se organiza criando oportunidades** (...); uma escola **que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo**. Uma escola **que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade e um novo mundo**.*

Sd 15b:

afirmação global: Nele (no caderno de formação nº 18) constam os objetivos e princípios da escola.

preconstruído: Nós estamos tentando construir a escola do MST a partir da nossa realidade.

Sd15 (resultado do encaixe):

*... Nele constam os objetivos e os princípios da escola **que estamos tentando construir a partir da nossa realidade**.*

A partir dos desdobramentos acima, pode-se constatar que, quando ocorre a inserção, o encaixe do preconstruído na frase matriz (afirmação global da frase), esse preconstruído perde a sua característica de exterioridade, através da costura sintática, na qual é estabelecida a relação intra-seqüencial. Há, aí, um efeito de apagamento dos vestígios dessa exterioridade e, então, essa construção passa a fazer parte do enunciado em que se encaixa, como se ambos tivessem sido enunciados simultaneamente, como se o sujeito do discurso fosse o único e absoluto senhor (determinador) de sua fala, e, portanto, apontando a direção de um sentido que se apresenta aí como “literal”, transparente (**este é que é o sentido de escola para o MST**). Ou seja, esse é o efeito de sentido que se constrói no discurso de referência e que aí soa como literal.

O efeito de homogeneidade, de discurso único, que esse discurso adquire provém do apagamento do efeito de preconstruído que é proporcionado pela relação intra-seqüencial (pronome relativo retomando o item escola), associado ao fato de que esse preconstruído pertence à FD do próprio MST, remetendo, assim, a evidência de se trata do "discurso da EMST". Segundo Pêcheux (1981a:143), à medida que o preconstruído é inserido no intradiscurso, há, necessariamente, um apagamento do efeito do interdiscurso enquanto origem, lugar de onde provém esse preconstruído. Ao ocorrer a linearização do preconstruído, há um efeito de apagamento dos vestígios da exterioridade desse preconstruído.

Esse apagamento se dá através de um trabalho de nivelamento através da sintagmatização, de adaptações sintáticas que fazem com que algumas coisas desapareçam e outras sejam transformadas, o que pode ser constatado nas sd 11, 12, 14 e 15, nas quais, ao ser realizado o encaixe, a linearização do preconstruído, foi necessária a supressão do **determinante discursivo do MST** ao item escola, o qual reaparece no momento em que a construção retoma sua condição de preconstruído (sd 11b, 12b, 14b e 15b), fato que reproduziremos abaixo:

Assim, nas sd 11,12,14,15, temos uma escola que../onde ... nas quais foi suprimido o **determinante discursivo do MST** constitutivo do preconstruído

que originou essas orações adjetivas, o qual pôde ser reconstituído nas sd 11b,12b,14b,15b; dessa forma: a/na escola **do MST** ...

Uma outra constatação do apagamento dos vestígios da exterioridade do preconstituído ocorre com relação à transformação do artigo indefinido presente nas sd 11 e 14, que toma a forma de artigo definido quando o preconstituído é isolado da frase matriz (sd 11b e 14b):

Sd 11e 14: **Uma** escola que/onde ...

Sd 11b e 14 b: **A** escola do MST...

Através desse efeito de homogeneidade discursiva e do sujeito enquanto controlador/fonte absoluta de um sentido evidente (é isso que "eu" digo e não aquilo), que é produzido através do encaixe do preconstituído (que assim pode funcionar como determinante/delimitador do sentido do item escola) na frase matriz. Assim, o item **escola** re-significado passa a fixar um novo sentido, ou seja, significar dentro de um outro domínio de saber, estabelecendo o efeito de que o sentido do item **escola** para a EMST **é e só pode ser este** que é produzido *neste discurso e por este sujeito*: um lugar onde professor e aluno aprendem juntos, lugar de valorização e de legitimação da cultura e da história das lutas do povo, enfim, uma **escola** que abriga também os saberes que permitem ao sem-terra significar , existir, e que são silenciados na escola formal.

Um outro efeito de sentido, que é atribuído ao discurso-outro pelo sujeito do discurso de referência, é estabelecido, a partir da outra forma de saturação do item lexical **escola**, ou seja, através dos determinantes discursivos que produzem um efeito de sentido que é rejeitado pelo discurso pedagógico do MST, porque provém do discurso "outro", de uma FD adversária.

Dessa forma, para que esse item lexical construa uma nova referência, essa determinação presente na sd 16: (escola) **que não trabalhe essa dimensão da educação** (que foge aos princípios da EMST por não trabalhar a dimensão afetiva do aluno) é rejeitada pelo sujeito do discurso de referência porque não está inscrita no mesmo domínio de saber do DP do MST.

Como dissemos no parágrafo anterior, esse efeito de sentido (produzido pela oração relativa, que citamos acima: a Escola que prioriza o qualitativo, o teórico, em detrimento do quantitativo - a dimensão afetiva do aluno) é desqualificado pelo enunciado presente na frase matriz: **estará sem um de seus pilares e por isso sua estrutura será frágil.**

Assim, para a EMST não basta que seja trabalhada a dimensão cognitiva, o acúmulo de conhecimentos, esse é apenas um dos pilares que sustentam a escola. Portanto, para o DP do MST a **escola** só estará estruturada se trabalhar, conjuntamente, as demais dimensões que constituem o ser humano: a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva da qual fazem parte o companheirismo, a solidariedade, o senso de justiça, a criatividade, entre outros. Só assim estará consolidada uma base forte para sustentar a formação do *aluno-cidadão*, condição essencial para que ocorra uma transformação social.

Conseqüentemente, essa determinação, **que não trabalhe essa dimensão da educação**, não pode pertencer à família parafrástica que anteriormente apresentamos, na qual se inseriam os determinantes constantes das sd 11,12,13,14 e 15 (representando aquilo que pertence às características da EMST).

Portanto, por pertencerem a domínios de saber diferentes, que se contrapõem (se é **A** não pode ser também **B**), as sd que analisamos anteriormente (sd 11,12,13,14,15) e a sd que iremos analisar (sd 16) constituem-se a partir de famílias parafrásticas distintas (vinculam-se a diferentes matrizes de sentido).

Isso significa dizer que não pode haver uma relação de substituíbilidade entre o efeito de sentido do item lexical **escola** produzido através dos determinantes discursivos nas sd 11,12,13,14 e 15 (Escola democrática, voltada ao resgate dos valores humanitários e da cultura popular, destinada a promover, a partir de sua própria metodologia, a transformação social) e o efeito de sentido produzido na sd 16, fato que garante ao determinante discursivo, **que não trabalhe essa dimensão da educação** (sd 16), sua exterioridade em relação à FD em que se inscreve o discurso de referência, correspondendo àquilo que não pode/não deve ser dito desse lugar de inscrição.

Esse sentido para **escola**, produzido pelo determinante discursivo **que não trabalha essa dimensão da educação**, provindo de um discurso semanticamente estabilizado, só é trazido para o discurso de referência, para ser refutado, porque esse sentido institucionalizado oferece "perigo" de se instaurar, assim ele precisa ser mostrado no discurso de referência e explicitamente desqualificado.

Portanto, através desse funcionamento discursivo pode-se perceber que o sentido diferente, construído pelo DP do MST, instaura-se, não só através do efeito de apagamento do sentido do outro através da determinação discursiva, mas também é preciso dizer, trazer à tona esse sentido (um fantasma que o atormenta) que é percebido pelo sujeito do discurso, para explicitamente rejeitá-lo, exorcizá-lo, e, só assim, tendo-se a ilusão de tornar o dizer uno, transparente, sobrepondo o sentido do DP do MST ao sentido-outro.

Para que ocorra essa determinação há, como vimos anteriormente, uma retomada do item **escola** pelo pronome relativo (o que permite um efeito de que o sentido produzido pelo determinante é dado pela afirmação global da frase. Logo é o sentido do item **escola** é determinado "aqui, neste discurso") e um conseqüente efeito de apagamento da relação interseqüencial, o qual pode ser observado a partir do seguinte desdobramento da sd 06, à qual acrescentemos a letra b, e imediatamente após reproduziremos o resultado do encaixe presente na sd de referência (16):

Sd 16b:

afirmação global da frase: A escola estará sem um de seus pilares e por isso sua estrutura será frágil.

preconstruído : A escola tradicional não trabalha a dimensão afetiva da educação.

Sd 16 (resultado do encaixe):

A escola que não trabalhe essa dimensão da educação estará sem um de seus pilares e por isso sua estrutura será frágil.

Dessa forma, pode-se constatar que a fixação do sentido enquanto "já-lá" , ou seja, que é enunciado simultaneamente à afirmação global da frase, se dá pelo efeito de apagamento de ser produzido num outro lugar, anteriormente e independente daquilo que é dito na frase matriz; é dessa forma que o item **escola** é determinado , tanto fixando o que *é escola para o MST* (democracia, participação coletiva, formação onilateral, produção de saberes próprios às necessidades do aluno "sem-terra, lugar de transformação social), que constitui o preconstruído do MST, quanto o que *não é escola para o MST* (tradicional, formal, reprodução de valores da classe dominante, formação unilateral), que constitui o imaginário do sujeito inscrito na FD da EMST sobre a Escola Tradicional.

Nesse caso, também se pôde constatar que houve um nivelamento do preconstruído com a frase matriz, apagando-se, ilusoriamente, as marcas que anunciam a inserção do outro, já dito anteriormente, no discurso de referência. É assim que, nessa seqüência discursiva, ocorre o encaixe do preconstruído na frase matriz, produzindo um efeito de discurso único, dotado de uma homogeneidade imaginária. Houve o apagamento dos determinantes discursivos **tradicional** e **afetiva** e a presença do demonstrativo **esta**, sd 16, (em esta dimensão) no lugar do artigo definido **a**, sd 16b, (em a dimensão tradicional e afetiva), conforme pode-se observar, ao se efetuar o desdobramento do enunciado da sd 16 na sd 16b.

Gostaríamos, ainda, de salientar que a relativa presente na sd 16, através da qual o item lexical **escola** é saturado, insere o discurso-outro no DP do MST, sempre com o intuito de desqualificá-lo.

Assim, pode-se dizer que esse determinante, **que não trabalhe essa dimensão da educação**, remete **escola** para um outro efeito de sentido, inscrito num outro domínio de saber que é diferente daquele em que se inscreve o DP do MST, e, portanto, apontando um sentido para Escola que é próprio de outra Formação Discursiva, que não aquela em que está inserido o discurso pedagógico do MST.

Grupo discursivo 3.1.2⇒ A determinação do item lexical PROFESSOR/EDUCADOR

Para examinarmos a questão da determinação do termo **professor/educador**, através do funcionamento restritivo das orações relativas, recortamos as seguintes seqüências discursivas:

Sd 17

Neste texto a abordagem é sobre uma destas dimensões que se associam às lutas mais amplas do MST: trata-se da luta pelo direito à educação dos sem-terra e da tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática atual do meio rural em nosso país. Ou seja, do trabalho do MST na luta pela implantação de escolas públicas de qualidade em todas as áreas de assentamentos e de acampamentos e do desafio de assumir a lógica do movimento social no próprio pensar e fazer a educação nestas escolas, bem como no processo de formação das educadoras e dos educadores **que nelas trabalham**.

(Educação em movimento, p.27)

Sd 18

A proposta feita às alunas foi de uma espécie de co-gestão do curso. O grupo recebeu ajuda para se organizar em Equipes de Trabalho que deveria dar conta da manutenção da casa, horta, aviário, jardins, pequenos consertos, lazer, cultura, informação. Foi incluída uma Equipe móvel de trabalho na lavoura, em vista de uma relação ainda mais estreita com a produção primária. Era propósito do curso formar um/a

professor/a ***que se assumisse como trabalhador/a rural.***

(Educação em movimento, p.81)

Sd 19

Para que o coletivo avance, precisamos de professores ***que tenham e busquem preparo, clareza no domínio dos conteúdos (técnico), postura política de classe trabalhadora.***

(Álbum seriado, p. 15)

Sd 20

Novamente aquele detalhe importante: um educador/ uma educadora ***que é pobre de conteúdos, que tem pouco acúmulo de conhecimentos,*** não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos nesta perspectiva. Por isso, melhorar e ampliar a nossa formação; e desenvolver processos mais coletivos de decisão sobre estas escolhas são desafios fundamentais para implementação destes desafios!

(Caderno de Educação nº 8, p. 15)

Sd 21

Planejar é refletir antes de agir. Um professor ***que vai para a escola sem antes ter pensado sobre o quê, por que e como vai trabalhar com seus alunos,*** nunca vai conseguir fazer um trabalho novo, criativo. Quando a gente não planeja, por mais que queira fazer um ensino diferente, na prática acaba repetindo o velho, o tradicional.

(Caderno de educação nº 1, p. 7)

Sd 22

Alguns elementos essenciais que constituem a militância são os seguintes:

(...) CONSCIÊNCIA DE CLASSE: um professor **que não se identifique como trabalhador** tampouco se identificará com a luta de um movimento de trabalhadores.

(Caderno de educação nº 1, p. 14)

As seqüências discursivas acima podem ser separadas em duas famílias parafrásticas distintas: a família parafrástica 2 e a 3. Essa distinção entre as duas famílias parafrásticas ocorre porque, no primeiro caso (família parafrástica 2), o item lexical **professor/educador** apresenta sua extensão restrita àquilo que o domínio de saber da FD em que está inscrito o discurso pedagógico do MST considera como **protótipo**, modelo de educador, preparado para desenvolver o projeto de educação da/na escola do MST. Já na família parafrástica 3, a referência do termo em questão é restrita àquilo que esse domínio de saber tem como **estereótipo** de professor, aquele modelo tradicional , conservador, que não se encaixa no projeto de educação do MST. Em outras palavras, esse efeito de sentido produzido através dessa família parafrástica remete para outro domínio de saber externo à FD da EMST: aquilo que não pode e não deve ser dito por um sujeito inscrito nessa FD, esse não é o sentido esperado nesse domínio de saber.

Vejamos como se dá, então, o primeiro caso do funcionamento restritivo das relativas na família parafrástica 2 enquanto produção de um sentido cuja referência será um **protótipo** de professor para a EMST:

FAMÍLIA PARAFRÁSTICA 2		
Item lexical	Determinante discursivo	Fonte
EDUCADOR/	*que nelas trabalham;	Sd 17
	*que se assumisse como trabalhador rural;	Sd 18

PROFESSOR	*que tenham e busquem preparo, clareza no domínio dos conteúdos (técnico), postura política de classe trabalhadora.	Sd 19
------------------	---	-------

Como dissemos anteriormente, essa família parafrástica formada pelos determinantes discursivos - **que nelas trabalham** (sd 17), **que se assumisse como trabalhador rural** (sd 18), **que tenham e busquem preparo, clareza no domínio dos conteúdos (técnico), postura política de classe trabalhadora** (sd 19); aponta para o sentido que a EMST vai construir no discurso de referência: o **protótipo** do professor do MST, que esteja preparado tecnicamente para exercer essa atividade e que, principalmente, assuma-se como trabalhador rural para que possa ser um agente de transformação social. Essa é a construção discursiva do referente de **professor** da EMST. Portanto, quando é produzida a referência desse item lexical na FD da EMST, há uma resignificação de **professor**, em relação ao efeito de sentido institucionalizado pelo discurso-outro (enquanto reproduzidor de saberes elitizantes, aquele que educa pela e para a burguesia).

Essa é a função das orações relativas enquanto determinantes discursivos: produzir, através do efeito de apagamento da relação inter-sequencial (da exterioridade das relativas), o efeito de sentido único, transparente: *é desse professor que se fala aqui e não daquele outro que se fala lá (só é professor para o MST quem for assim).*

Dessa forma, ao determinar o sentido de **professor** (é esse **professor de que estamos falando**), ocorre um efeito de silenciamento dos outros sentidos (*aquele outro professor*), fato que atesta a **heterogeneidade** desse discurso e a **materialidade** dos sentidos, ou seja, a determinação discursiva ocorre no discurso de referência em função de que o item lexical **professor** aciona uma memória discursiva que, por sua vez, remete ao discurso-outro (aos outros sentidos de

"professor" que apontam para o discurso da Escola Tradicional), do qual o discurso de referência necessita se afastar para fixar ilusoriamente o "seu" sentido.

Assim sendo, esse efeito de apagamento do sentido produzido pelo discurso-outro (através da saturação do sentido que o item **professor** sofre no discurso de referência) permite a instauração do "diferente", ou seja, a determinação discursiva é necessária, neste discurso, para que o item lexical **professor/educador** possa participar de forma coerente da FD da Escola do MST.

Através do desdobramento da frase matriz e de seu preconstruído, que assinalaremos com o mesmo grupo numérico da sd de referência acompanhado da letra **b**, pode-se ter acesso à relação interseqüencial. Imediatamente após esse desdobramento, reproduziremos o resultado do encaixe presente nas sd de referência (17,18,19):

Sd 17b:

afirmação global da frase: ... trata-se da luta pelo direito à educação dos sem-terra e da tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática atual do meio rural em nosso país. Ou seja, do trabalho do MST na luta pela implantação de escolas públicas de qualidade em todas as áreas de assentamentos e de acampamentos e do desafio de assumir a lógica do movimento social no próprio pensar e fazer a educação nestas escolas, bem como no processo de formação das educadoras/educadores

preconstruído: Uma das lutas mais amplas do MST diz respeito à formação de educadoras/educadores das EMST, a fim de que desenvolvam um trabalho que venha ao encontro da realidade e da luta do "sem-terra".

Sd 17(resultado do encaixe)

*... trata-se da luta pelo direito à educação dos sem-terra e da tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática atual do meio rural em nosso país. Ou seja, do trabalho do MST na luta pela implantação de escolas públicas de qualidade em todas as áreas de assentamentos e de acampamentos e do desafio de assumir a lógica do movimento social no próprio pensar e fazer a educação nestas escolas, bem como no processo de formação das educadoras/educadores **que nelas trabalham.***

Sd 18b:

afirmação global da frase: A proposta feita às alunas foi de uma espécie de co-gestão do curso. O grupo recebeu ajuda para se organizar em Equipes de Trabalho que deveria dar conta da manutenção da casa, horta, aviário, jardins, pequenos consertos, lazer, cultura, informação. Foi incluída uma equipe móvel de trabalho na lavoura, em vista de uma relação ainda mais estreita com a produção primária. Era propósito do curso formar um/a professor/a

preconstruído: O professor formado pelo curso de Magistério do MST deve se assumir como trabalhador rural.

Sd 18 (resultado do encaixe) :

*A proposta feita às alunas foi de uma espécie de co-gestão do curso. O grupo recebeu ajuda para se organizar em Equipes de Trabalho que deveria dar conta da manutenção da casa, horta, aviário, jardins, pequenos consertos, lazer, cultura, informação. Foi incluída uma Equipe móvel de trabalho na lavoura, em vista de uma relação **ainda mais estreita com a produção primária**. Era propósito do curso formar um/a professor/a **que se assumisse como trabalhador/a rural**.*

Sd 19b:

afirmação global da frase: Para que o coletivo avance, precisamos de professores.

preconstruído: Os professores, para estarem preparados para a proposta de educação do MST, devem ter e buscar preparo, clareza no domínio dos conteúdos, postura política de classe trabalhadora.

Sd 19 (resultado do encaixe):

*Para que o coletivo avance, precisamos de professores **que tenham e busquem preparo, clareza no domínio dos conteúdos (técnico), postura política de classe trabalhadora**.*

Nesse movimento de desencaixe (de "descostura" da linearidade discursiva) do preconstruído, pode-se melhor visualizar a construção desse

preconstruído enquanto produção anterior e independente, enquanto algo já produzido pelo discurso da EMST.

Podemos tomar como exemplo o preconstruído da Sd 18b- O professor formado pelo MST deve se assumir como trabalhador rural -, onde se pode evidenciar sua produção anterior e independente da afirmação global da frase, através da desintagmatização, ou seja, da reconstituição do preconstruído, apagando-se a costura sintática que o liga à frase matriz: o relativo **que** e outras alterações, tais como supressão do sintagma **formado pelo curso do MST**.

Quando ocorre a linearização do preconstruído na frase matriz, as alterações sintáticas tornam-se essenciais para que seja produzido um efeito de discurso único, homogêneo, onde o sujeito tem a ilusão de determinar o seu discurso, de ser ele a sua origem e conseqüentemente de limitar a extensão do item **educador** “que nelas trabalham” (sd 17), “que tenham e busquem preparo” (sd 19) ... ; a qual aponta para a construção de uma referência para esse item lexical, de forma que ele possa participar do dizer da FD da EMST, e de impedir, assim, a produção de outros sentidos já institucionalizados e que remetam para o discurso-outro.

Já na família parafrástica 3, ocorre a construção de uma outra referência para professor, que remete para o dizer de outra FD, pois aponta para um efeito de sentido que não é o desejado pela FD da EMST. Esse efeito de sentido aqui produzido remete para um **estereótipo** de professor, que o discurso pedagógico do MST busca desqualificar, para mostrar que não há coincidência entre os saberes dessas duas FD: a FD da EMST e a FD do discurso-outro (sentido atribuído ao outro pelo DP do MST). Ou seja, para enfatizar essa idéia de distinção entre os saberes em que se inscreve a EMST, há necessidade de se trazer para o DP do MST, através do funcionamento da determinação discursiva, um sentido para **professor** que não é o desejado pela FD do DP do MST. Trata-se do discurso-outro que é apropriado, para posteriormente proceder à desqualificação do efeito de sentido que produz .

FAMÍLIA PARAFRÁSTICA 3		
Item lexical	Determinante discursivo	Fonte
PROFESSOR/ EDUCADOR	*que é pobre de conteúdos; *que tem pouco acúmulo de conhecimentos;	Sd 20
	*que vai para a escola sem antes ter pensado sobre o quê, por que e como vai trabalhar com seus alunos;	Sd 21
	*que não se identifique como trabalhador.	Sd 22

Também na família parafrástica 3, como nos demais casos que analisamos anteriormente (famílias parafrásticas 1 e 2), ocorrem, simultaneamente, duas relações parafrásticas entre o termo professor/educador e a oração relativa que o determina. A relação intra-seqüencial, enquanto retomada do antecedente, através do pronome relativo **que** e a relação interseqüencial que o item lexical professor/educador mantém com uma outra seqüência discursiva (preconstruído), produzida anteriormente e introduzida na frase matriz através da oração relativa. Esse preconstruído se constitui do imaginário do sujeito do discurso de referência sobre o discurso-outro.

O funcionamento restritivo da relativa satura o item **professor/educador** e, dessa forma, remete o sentido desse item para o imaginário da FD do MST sobre a FD do DPT. Através desse funcionamento discursivo, é, ilusoriamente, estancada a produção de outros efeitos de sentido; e, após, ter sido produzida a fixação, imaginária, desse sentido, ele é imediatamente rejeitado, a fim de que seja atualizado o efeito de sentido de **professor**, para que ele corresponda ao imaginário da FD do MST.

Esse funcionamento se dá pelo efeito de apagamento da relação interseqüencial e tem como consequência a homogeneidade imaginária do discurso de

referência, criando uma ilusão de evidência do sentido, que, na verdade, é construído anteriormente.

Segundo Paul Henry (op. cit.:61), *o funcionamento restritivo da relativa apresenta uma relação interseqüencial, como se tratasse de uma relação intra-seqüencial*. Em outras palavras, o conteúdo da relativa, que é produzido num outro lugar, é externo ao que é produzido na frase matriz, essa exterioridade precisa ser apagada, a fim de que o item lexical **professor/educador** seja saturado. Esse efeito de apagamento tem origem no fato de que o sujeito do discurso acredita ser ele a fonte dos sentidos de seu dizer, de que ele pode fixar o sentido que é imaginariamente, transparente numa direção e também mostra que esse sujeito supõe ser portador de escolhas e intenções (esquecimentos nº 1 e 2- Pêcheux e Fuchs, 1993).

Dessa forma, esse efeito de homogeneidade discursiva, em que a relativa integra a frase matriz, como se fosse um sentido literal, constrói um efeito de que a relativa tivesse sido enunciada simultaneamente ao pensamento contido na proposição global da frase, instaurando assim o seu sentido “evidente” e impedindo, dessa forma, que o item lexical **professor/educador**, que aparece instaurado na frase matriz, produza outros sentidos, através da possibilidade de esse termo manter relações interseqüenciais, com seqüências cujo sentido se opõe ao efeito de sentido produzido para esse item no discurso de referência, a fim de produzir o sentido imaginariamente construído pelo discurso de referência sobre o professor da Escola Tradicional, aquele que reproduz os valores da sociedade dominante, professor despreparado, que não é comprometido com a educação popular, ou ainda, como aquele que faz da educação um trabalho ocasional e/ou descomprometido.

Na família parafrástica 3 , embora ocorra, como já mencionamos acima, o mesmo funcionamento restritivo já analisado na família parafrástica 2 , o efeito de sentido produzido é contrário ao anterior, pois nessa família parafrástica o item lexical, ao ser saturado, é atualizado num outro domínio de saber, que remete para o imaginário que o sujeito do DP do MST faz de **professor** no DPT , o qual deve ser rejeitado: *esse não é o professor para o MST*.

Pode-se restabelecer a relação interseqüencial entre o item **professor/educador** e a relativa, através dos seguintes desdobramentos, para os quais utilizaremos o mesmo recurso adotado anteriormente, ou seja, o número da sd da qual ele se origina acompanhado de **b** e, logo após, reproduziremos o resultado obtido através do encaixe do preconstruído nas sd de referência (sd 20, 21,22):

Sd 20b:

afirmação global da frase: Um/uma educador/educadora não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos nesta perspectiva (do MST).

preconstruído: Alguns/algumas educadores/educadoras são pobres de conteúdo e têm pouco acúmulo de conhecimentos.

Sd 20 (resultado do encaixe):

*... um educador/ uma educadora **que é pobre de conteúdos, que tem pouco acúmulo de conhecimentos, não será capaz de fazer uma seleção de conteúdos nesta perspectiva.***

Sd 21b:

afirmação global da frase: Certos professores nunca vão conseguir fazer um trabalho criativo.

preconstruído: Certos professores vão para a escola sem antes pensarem sobre o quê, por que e como vão trabalhar com seus alunos.

Sd 21 (resultado do encaixe):

*Um professor **que vai para a escola sem antes ter pensado sobre o quê, por que e como vai trabalhar com seus alunos, nunca vai conseguir fazer um trabalho novo, criativo.***

Sd 22b:

afirmação global da frase: Certos professores não se identificarão com a luta de um movimento de trabalhadores.

preconstruído: Certos professores não se identificam como trabalhadores.

Sd 22 (resultado do encaixe):

*... um professor **que não se identifique como trabalhador** tampouco se identificará com a luta de um movimento de trabalhadores.*

Conforme o exposto acima, a partir da desintagmatização do preconstituído, pôde-se reconstruir sua característica de exterioridade/independência de preconstituído.

Essa "descostura" permite que se enxerguem os processos ou adaptações sintáticas que ocorreram para que houvesse o nivelamento, a linearização do preconstituído à frase matriz, que lhe possibilita funcionar como se tivesse sido produzido aí.

Dentre as alterações sintáticas a que o preconstituído foi submetido, que ocorrem a partir da entrada do pronome relativo **que** em substituição/retomada de professor, ligando o preconstituído à frase matriz, pode-se tomar, como exemplos, a troca dos **pronomes** indefinidos **alguns/certos** pelo artigo indefinido **um**, nas três sd acima, e o acréscimo do termo **tampouco** (sd 22), o qual só faz sentido na frase matriz quando há o encaixe do preconstituído.

Pode-se notar, também, nessas três últimas sd, um outro mecanismo de determinação que vai dirigindo o sentido do item **professor** para a delimitação da extensão do sentido desse item: trata-se da presença do artigo indefinido **um** que antecede o item lexical **professor** nessas sd.

Assim, não são todos os **professores** que devem ser desqualificados, apenas alguns, apenas uma parte: aqueles cuja referência se dá a partir da determinação contida na oração relativa, ou seja, o preconstituído entra nesse discurso como um mecanismo de explicitação e de reforço para a determinação a que esse termo já vem sendo submetido, estabelecendo a referência desse termo: quais são, dentre todo o universo de sentidos invocados por esse item lexical, os **professores** que estão sendo referidos/desqualificados .

Como o conteúdo do preconstituído encaixado no discurso, através das relativas (sd 20,21 e 22), não pertence ao domínio de saber do discurso de referência, é imprescindível que o sentido do item lexical **professor** seja suficientemente determinado, através do indefinido que o antecede, reforçado pelas

relativas, criando o efeito de que o sujeito do discurso determina o seu dizer, ou seja, ele enuncia "o" sentido, ilusoriamente, "evidente" para o item **professor**, pois nem todos se enquadram na proposta pedagógica do MST: "aquele que é pobre de conteúdo" (sd 19); "[aqueles] que vão para a Escola sem antes ter pensado sobre o quê, por que e como ... vão trabalhar com seus alunos" (sd 20); "[aquele] que não se identifica como trabalhador" (sd 21); para não deixar dúvidas sobre qual a extensão desejável, imaginável do sentido desse item lexical, tornando-se possível, então, desqualificá-lo: *não é esse o professor do/para o MST*. Ou seja, o DP do MST constrói discursivamente o referente do item lexical **professor** tal como ele o atribui ao DPT para a ele contrapor-se.

Essa rejeição ocorre, conforme dissemos acima, em função de que esse sentido, construído por essa família parafrástica para o item **professor** vai de encontro aos princípios pedagógicos do MST. A desqualificação/rejeição se dá, então, imediatamente após a inserção do preconstruído e é introduzida por elementos de negação tais como: **não** (sd 20), **nunca** (sd 21) e **tampouco** (sd 22).

Dessa forma temos:

→ **não** será capaz de fazer uma seleção de conteúdos nesta perspectiva (da EMST). (sd 20)

PROFESSOR

(aquele que não
"faz" sentido para
a FD da EMST)

→ **nunca** vai conseguir fazer um trabalho novo, criativo. (sd 21)

→ **tampouco** se identificará com uma luta de um movimento de trabalhadores. (sd 22)

Portanto, a desqualificação para esse efeito de sentido se instaura no discurso (frase matriz), ou seja, o sentido que é atribuído ao item **professor**, pelo sujeito do discurso de referência, e que precisa, para participar coerentemente do discurso de referência, ser rejeitado.

Assim, nessas sd analisadas, para que o item lexical **professor** possa fazer sentido na FD da EMST, foi necessária a presença do determinante discursivo que delimitou-lhe a extensão do sentido, apontando para aquilo que corresponde ao imaginário que o sujeito do DP do MST faz do outro domínio de saber: (professor) que não prepara suas aulas, que tem pouco conhecimento, que não se identifica com a realidade de seus alunos. Para, logo a seguir, esse efeito de sentido ser desqualificado, condição necessária para que possa ser dito no discurso de referência: *não é esse o professor da EMST*, porque "esse" professor não será capaz de trabalhar com conteúdos que auxiliem os alunos a resolver os problemas do seu dia-a-dia, que façam parte da realidade desses alunos, e também não possibilitará a presença de uma outra história e uma outra cultura que não pertença à classe dominante, ajudando a perpetuar os valores de um sistema escravocrata que explora e oprime o trabalhador rural.

A partir das análises realizadas nas sd 17 a 22, pudemos observar que o mesmo funcionamento discursivo (a determinação discursiva através das orações relativas) possibilitou um efeito de singularização do sentido possível, esperado para o item **professor**, que produz, no discurso em análise, a configuração de um sítio de significância onde é construída a referência para esse item.

Pudemos observar que esse funcionamento discursivo aponta para efeitos de sentido que não pertencem ao mesmo domínio de saber: enquanto que nas sd 07, 08 e 09 é construído, por intermédio do determinante discursivo (à medida que é apagado seu caráter de exterioridade, de preconstruído) um dizer que faz sentido na FD da EMST; nas sd 20, 21 e 22 é construído um efeito de sentido que não pertence a esse domínio de saber, ou seja, remete para um sentido que não é o esperado por essa FD, que é atribuído a um outro discurso (o discurso da ET). E mais: só quando esse sentido é refutado é possível construir discursivamente a nova referência para **professor**, nesse domínio de saber.

Assim, para dar maior visibilidade e afirmar o diferente, o sujeito do discurso, na ilusão de que ele só diz aquilo que pretende dizer e na ilusão da transparência/evidência dos sentidos- e na ilusão que é ele quem escolhe aquilo que

diz e aquilo que não diz, procura então singularizar o sentido do item **professor** através da diluição da oração relativa no discurso de referência, apagando as marcas que atestam a exterioridade da relativa na frase matriz, pela “costura” sintática realizada pela introdução do pronome relativo.

Para que esse funcionamento discursivo produzisse esse efeito de sentido (de determinar o sentido do item **professor**) foi necessário, conforme pudemos observar nas análises realizadas, um efeito de apagamento do preconstruído, enquanto elemento externo a esse discurso, produzindo, dessa forma, um efeito de homogeneidade discursiva que sustenta a ilusão constitutiva da unicidade do sujeito como fonte exclusiva do sentido daquilo que diz: **professor**, para a EMST, é "isso".

Grupo discursivo 3.1.3⇒ A determinação do item lexical **EDUCAÇÃO¹**

Através das seguintes seqüências discursivas iremos examinar a determinação do termo educação através das orações relativas:

Sd 23

... Quanto mais esta se torna uma luta de todos, maior o número de espaços onde se pode ou se deve fazer uma Educação da Reforma Agrária, ou seja, construir um projeto educacional *que inclua questões sociais como esta e que se coloque a serviço da*

¹ Além do item lexical **educação**, encontramos, no *corpus* em análise, outras possibilidades de designação para ensino, as quais produzem ressonância de significação entre si (Serrani,1997:47) e todas, em conjunto, remetem para a FD da EMST: trabalho educacional, engenharia pedagógica, prática pedagógica real, serviço pedagógico, práxis educativa e projeto educacional; sendo que essa última designação estará presente na sd 23. A possibilidade de substituíbilidade desses termos entre si, reforça, também, a construção de uma referência nova para esse item, afastando-a do sentido semanticamente estabilizado pelo discurso pedagógico tradicional.

construção de alternativas para recuperação da dignidade humana, seja no campo ou na cidade.

(Educação em movimento, p. 153)

Sd 24

Da mesma forma não irá conseguir sê-lo (Educador da Reforma Agrária) quem não for a favor: de uma sociedade mais justa e igualitária, da Reforma Agrária; da democratização da educação e da escola; da organização e lutas dos/das trabalhadores/trabalhadoras; de uma educação ***que ajude a libertar as pessoas de todas as formas de opressão e exploração***; da vida com dignidade para todos, do movimento permanente da história na sociedade e em cada pessoa.

(Educação em movimento, p. 160)

Sd 25

A Educação ***que defendemos para os/as trabalhadores/trabalhadoras de toda a sociedade*** tem este caráter onilateral. Além de levar em conta todas as dimensões do ser humano, quer construir uma personalidade baseada na coerência entre elas. Não podemos ser de um jeito como profissional, de outro como militante, e de outro ainda como marido ou mulher, pai/mãe, ou filho/filha.

(Educação em movimento, p. 162)

Sd 26

Educação organicamente vinculada ao Movimento Social. Significa que para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada uma de nossas escolas de construir uma proposta de educação do MST, isto é, ***que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST.*** Porque acreditamos que é a

educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento) que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança.

(Coragem de educar, p. 6)

Sd 27

... chegar a ser militante! Esta é a meta: porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização. Pertencer a uma organização é assumir seu caráter, seus princípios, seus objetivos, e estar disposto a realizar tarefas que lhe são confiadas. É como estar ligado numa nova família, maior, e por isso mais cheia de conflitos, de desafios, mas também de conquistas, de alegrias, de vitórias, de afetos. Esta é, sem dúvida, uma dimensão fundamental de uma educação **que se pretenda comprometida com a transformação social.**

(Caderno de Educação nº 8, p.17)

Sd 28

... Mas na hora do Assentamento, da vida mais estável, temos uma tendência de esquecer as lições da luta. Vem à tona uma educação **que tivemos** e toda uma experiência de trabalho individual que nos faz ter dificuldades em aceitar outra forma de vida, no fundo ainda trazemos em nós os princípios da burguesia que dizem que o coletivo é perigoso, que toda organização é subversiva e só faz confusão.

(Boletim da educação nº 1, p.5)

A partir das seqüências discursivas acima, podemos estabelecer, uma família parafrástica que inscreve o sentido de Educação no domínio de saber em que está inscrito o discurso da EMST:



FAMÍLIA PARAFRÁSTICA 4		
Item lexical	Determinante discursivo	Fonte
EDUCAÇÃO/ ENSINO	*que inclua questões sociais como esta; *que se coloque à serviço da construção de alternativas para recuperação da dignidade humana, seja só no campo ou na cidade;	Sd 23
	*que ajude a libertar as pessoas de todas as formas de opressão e exploração;	Sd 24
	*que defendemos para os/as trabalhadores/as de toda a sociedade;	Sd 25
	*que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST;	Sd 26
	*que se pretenda comprometida com a transformação social.	Sd 27

As duas relações parafrásticas (intra e interseqüencial) também aqui ocorrem simultaneamente.

Dessa forma, pode-se proceder ao desdobramento das proposições, separando-as e substituindo, então, o pronome **que**, o qual realiza, através da autonomia relativa da língua, o processo de retomada do termo antecedente, estabelecendo assim uma relação intra-seqüencial entre **educação/ensino** e a relativa que o determina e o conseqüente efeito de apagamento da relação interseqüencial, retomando-se para isso a mesma indicação numérica da sd de origem acompanhada da letra **b**. Logo após, reproduziremos o resultado obtido através do encaixe do preconstruído nas sd de referência (sd 23, 24,25,26,27). Com esse procedimento, pode-se restabelecer a relação interseqüencial e o desnivelamento do discurso de referência:

Sd 23b:

afirmação global da frase: Quanto mais esta se torna uma luta de todos, maior o número de espaços onde se pode ou deve fazer uma Educação da Reforma Agrária , ou seja, construir um projeto educacional.

preconstruído: O projeto educacional da Reforma Agrária deve incluir questões sociais como a própria Reforma Agrária e, também, construir alternativas para a recuperação da dignidade humana, tanto no campo quanto na cidade.

Sd 23 (resultado do encaixe):

*... Quanto mais esta se torna uma luta de todos, maior o número de espaços onde se pode ou se deve fazer uma Educação da Reforma Agrária, ou seja, construir um projeto educacional **que inclua questões sociais como esta e que se coloque a serviço da construção de alternativas para recuperação da dignidade humana, seja no campo ou na cidade.***

Sd 24b:

afirmação global da frase: ... não conseguirá sê-lo (educador da Reforma Agrária) quem não for a favor de uma sociedade mais justa e igualitária; da Reforma Agrária; da organização e lutas dos/as trabalhadores/as; de uma educação

preconstruído: A educação para o MST deve ajudar a libertar as pessoas de todas as formas de opressão e exploração.

Sd 24 (resultado do encaixe):

*Da mesma forma não irá conseguir sê-lo (Educador da Reforma Agrária) quem não for a favor: (...) de uma educação **que ajude a libertar as pessoas de todas as formas de opressão e exploração; da vida com dignidade para todos, do movimento permanente da história na sociedade e em cada pessoa.***

Sd 25b:

afirmação global da frase: A educação deve ter um caráter onilateral.

preconstruído: Nós defendemos a educação onilateral para todos os trabalhadores.

Sd 25 (resultado do encaixe):

A Educação que defendemos para os/as trabalhadores/trabalhadoras de toda a sociedade tem este caráter onilateral.

Sd 26b:

afirmação global da frase: ... para nós é fundamental esse esforço que fazemos em cada uma das nossas escolas, de construir uma proposta de educação do MST

preconstruído: A proposta de educação do MST deve se desenvolver ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST.

Sd 26 (resultado do encaixe):

*(..) para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada uma de nossas escolas de construir uma proposta de educação do MST, isto é, **que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST.***

Sd 27b:

afirmação global da frase: Chegar a ser militante é, sem dúvida, uma dimensão fundamental da educação.

preconstruído: A educação do MST deve estar comprometida com a transformação social.

Sd 27 (resultado do encaixe):

*... chegar a ser militante! Esta é a meta: porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização. (...). Esta é, sem dúvida, uma dimensão fundamental de uma educação **que se pretenda comprometida com a transformação social.***

A relação intra-seqüencial simula um apagamento, já verificado nas análises anteriores, do efeito de preconstruído, da relação interseqüencial da frase matriz com a relativa, estabelecendo, assim, uma fronteira entre o que é a educação para o MST e as outras possibilidades de sentido para esse item, as quais são barradas, nesse discurso, através desse funcionamento determinativo.

Ao simular a produção anterior e independente da oração relativa, aparece como tendo sido produzida nesse discurso e não como algo que vem de uma outra seqüência discursiva, de um domínio exterior e anterior ao que é afirmado na

frase matriz. Esse funcionamento restritivo traz para o domínio de saber da FD da EMST um item lexical (educação), saturado através do determinante discursivo (orações relativas) para que haja um deslocamento do sentido fixado pela ET para o sentido fixado pela EMST.

Ao ser realizado o desencaixe do preconstruído (sd 23b,24b,25b, 26b e 27b), pode-se notar as alterações que foram executadas para que o preconstruído pudesse ser costurado à frase matriz, sem deixar vestígios de sua exterioridade: para que pudesse haver o encaixe, houve a necessidade de um termo (o relativo que) que unisse os dois domínios de pensamento, retomando o item comum nos dois: o item **educação/ensino**; além disso, outras alterações podem ser detectadas.

Dentre essas alterações, observamos a supressão das determinações "**para o MST**" (sd 24b) , "**onilateral**" (sd 25b) , "**do MST**"(sd 27b), e algumas mudanças no tempo, modo ou forma de alguns verbos: **deve incluir** (sd 23b), **deve ajudar** (sd 24b), **deve se desenvolver** (sd 26b), **deve se comprometer** (sd 27b)- locução verbal, cujo verbo principal se encontra no infinitivo, que se transformou em coloque (sd 23), ajude (sd 24), desenvolva (sd 26) e pretenda (sd 27)- todos no presente do subjuntivo.

Todas essas alterações sintáticas promovem, no discurso de referência, o efeito de sentido de sua homogeneização: o efeito de apagamento da exterioridade constitutiva do determinante discursivo, ou seja, apaga-se o efeito de preconstruído proveniente da exterioridade, do discurso político do MST. É essa homogeneidade que possibilita a ilusão do **sujeito** como fonte do seu dizer (esquecimento nº 1, Pêcheux e Fuchs 1993: 175-176), produtor do sentido - e, também, de sua ilusão de fixar imaginariamente um sentido "evidente" na direção desejada, numa única possibilidade de interpretação daquilo que ele diz: a Educação na EMST deve estar vinculada aos princípios fundamentais do MST, dentre eles, a construção de uma nova sociedade democrática, humana e igualitária.

É dessa forma que, no discurso da EMST, o item lexical **educação** é determinado. E essa determinação produz um deslizamento do sentido estabilizado,

apontando para o diferente. Nesse novo domínio de saber, refere ao conjunto de saberes práticos e teóricos que auxiliem o aluno sem-terra a realizar-se enquanto ser humano, recuperando sua dignidade, preparando-o para enfrentar os desafios da realidade que o cerca e para ocupar seu espaço, transformando, rompendo com essa sociedade que lhe nega cidadania.

Porém, como a homogeneidade discursiva é só um efeito de sentido, os demais sentidos teimam em aparecer: há uma memória discursiva latente, que é acionada ao ser enunciado o item lexical **educação**. E é esse efeito de sentido, produzido por essa memória discursiva, que precisa ser, então, explicitado para que seja melhor refutado e assim o item lexical **educação** possa ser inscrito no domínio de saber do discurso de referência. É o que ocorre na sd 28.

Retomando o que foi dito no parágrafo anterior, o discurso de referência produz um outro efeito de sentido para um item lexical (**educação**) inscrito em um domínio que lhe é exterior, e que se constitui num preconstruído do discurso pedagógico do MST sobre o discurso pedagógico tradicional (enquanto reprodução dos saberes da classe dominante). Esses saberes são, então, trazidos para o discurso da EMST através do determinante discursivo a fim de serem desqualificados, rejeitados e então um outro sentido para **educação**, inscrito no domínio de saber da EMST, seja atualizado no discurso de referência.

Assim, na sd 28 **educação que tivemos** remete para a educação *que nos faz ter dificuldades em aceitar outra forma de vida, para a educação Burguesa, para a qual o coletivo é perigoso e toda organização é subversiva e só faz confusão*; saberes provenientes do discurso-outro e que não coincidem com aquilo que a EMST deseja para Educação.

O determinante discursivo **que tivemos** aponta para um enunciado preconstruído da EMST sobre o discurso-outro: *essa educação que tivemos institucionaliza os valores da burguesia, do individualismo capitalista*.

A desqualificação desse sentido trazido do discurso-outro se dá em função de que há um **discurso transverso**, que se constitui num discurso que está implícito no discurso de referência e que aponta para saberes preconstruídos pelo DP

do MST sobre a educação tradicional como reprodutora do sistema dominante. Esse discurso transversal atravessa o enunciado que constitui a sd 28 (educação que tivemos...) e que o sustenta, refutando o discurso-outro: *esses valores transmitidos pela educação burguesa que tivemos vão de encontro aos valores nos quais acreditamos - da organização coletiva, do cooperativismo, da solidariedade, enfim de uma nova sociedade.*

Portanto, essa desqualificação só ocorre à medida que a memória discursiva fornece os elementos preconstituídos, sob a forma de discurso transversal, de saberes implícitos no discurso de referência, através dos quais são acionados os enunciados inscritos no domínio de saber da EMST e que se contrapõem ao discurso-outro, inscrito num outro domínio de saber, ou seja, os enunciados que especificam qual é a escola **que tivemos**, só produzem a desqualificação se for acionado o discurso transversal, o qual reconstituímos no parágrafo anterior.

Como nos casos anteriores, nesta sd, que ora estamos analisando, o item **educação** é determinado, através da relativa, associado a um preconstituído do MST sobre o discurso-outro (da Escola Tradicional), cujo funcionamento verificamos anteriormente, ou seja, como se fosse produzido simultaneamente à frase matriz, realizando, então, um efeito de bloqueio de outros sentidos que lhe pudessem ser associados.

Assim sendo, recorrendo-se ao desdobramento da proposição, pode-se visualizar a relação interseqüencial que então ocorre:

28b:

afirmação global da frase: vem à tona em nós toda uma educação e toda uma experiência de trabalho individual que nos faz ter dificuldades em aceitar outra forma de vida.

preconstituído: Nós tivemos uma educação centrada no individualismo (burguesa).

Sd 28 (resultado do encaixe):

*... Mas na hora do Assentamento, da vida mais estável, temos uma tendência de esquecer as lições da luta. Vem à tona uma educação **que tivemos** e toda uma experiência de trabalho individual que nos faz ter dificuldades em aceitar outra forma de vida*

A deslinearização do preconstituído, acima, possibilita a recuperação do caráter de exterioridade, que é apagado no momento do encaixe desse preconstituído à afirmação global da frase. Assim, ao pronome relativo, enquanto possibilidade da relação intra-seqüencial, cabe a função de costurar, de nivelar esses dois domínios do pensamento, enquanto retomada do item **educação**. Faz parte desse nivelamento, também, o apagamento do determinante do termo educação: **centrada no individualismo**, o qual torna-se desnecessário ao sentido, ao ser encaixado o preconstituído.

É através dessa rejeição do **mesmo** que o **diferente** se instaura: à educação individualista, burguesa, tradicional, livresca, unilateral, excludente (preconstituído atribuído pelo discurso pedagógico do MST ao discurso pedagógico tradicional), se sobrepõe a **educação popular** (unilateral, cujos pilares fundamentais são a solidariedade, o coletivo, a democratização do saber, o trabalho produtivo, prático e o teórico), enquanto condição essencial para que o aluno sem-terra possa ter acesso ao saber, reconhecer-se e ser reconhecido como cidadão para que possa resgatar a sua dignidade.

Últimas considerações sobre a determinação através do funcionamento das relativas

Nessa busca incessante de autodelimitação em relação ao discurso-outro, o discurso pedagógico do MST procura instaurar o novo a partir do mesmo, isto é, já que as palavras que ele emprega são as mesmas utilizadas pelo discurso pedagógico tradicional, ele precisa se valer de algum funcionamento discursivo a fim de que possa deslocar o sentido já fixado e apontar para uma nova direção, para um novo sentido, para uma ressignificação. *Se toda vez que falamos, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente (...) que os sujeitos e os sentidos se movimentam (...), (se) significam.* (ORLANDI, 1999:36)

É através da determinação discursiva que o sentido dos itens **escola/professor/educação** desliza do **institucionalizado**, que aponta para a

reprodução/manutenção dos saberes da classe dominante (o individualismo, a hierarquia social, a cultura e a história do ponto de vista do dominante); para o **novo**, a **ressignificação** desses itens: a valorização da cultura, da história, das lutas e das conquistas populares, ou seja, uma escola, uma educação e um professor engajados no resgate da cidadania de sujeitos que estão à margem do processo educativo formal .

Esse trabalho de ressignificação é essencial para que ocorra o processo de instauração da identidade para o aluno sem-terra. Ou seja, para que seja aberto um espaço para a instauração desse sujeito, é necessário todo um processo educativo que institucionalize aquilo que faz sentido, que pertence à realidade do sem-terra, enfim que se ancore sobre tudo aquilo que pertence ao domínio de saber do MST. Sem esse sentido diferente não se dá a abertura de um lugar de onde o sem-terra possa falar e ser falado, em suma, existir.

Através desse último recorte discursivo analisado, pôde-se perceber um dos funcionamentos pelo qual o discurso de referência produz esse efeito de instauração do sentido diferente, à medida em que delimita, através do funcionamento restritivo das relativas, o sentido dos itens lexicais **escola/professor/educação**, produzindo um sentido novo, diferente daquele já cristalizado, ou ainda para retomar esses sentidos institucionalizados e desqualificá-los, conforme se pôde observar nas famílias parafrásticas 2, 4 e 6.

No funcionamento restritivo das orações relativas, é simulado um nivelamento do discurso de referência, ou, em outras palavras, um apagamento do efeito de preconstruído contido na oração relativa, enquanto produção anterior e exterior ao discurso de referência, efeito de sentido desencadeado a partir do encaixe sintático desse preconstruído na frase matriz . Assim, tem-se a impressão de que esse preconstruído foi enunciado simultaneamente ao discurso de referência . Por esse nivelamento, o sujeito do discurso, tendo a ilusão de determinar o seu discurso, enquanto fonte e escolha do seu dizer, produz a atualização da referência de **escola/professor/educação** no domínio de saber desse discurso.

Essa determinação discursiva pode ser visualizada tanto no fio do discurso, o intradiscurso, à medida que esses itens aparecem saturados pelas relativas,

quanto através das relações entre seqüências dispersas no discurso de referência e representadas através das famílias parafrásticas , que, conjuntamente, desenham a construção da nova referência discursiva desses itens. À medida que seu sentido é determinado pela relativa, é estabelecida uma fronteira entre o que pertence à FD desse discurso e àquilo que pertence à outra FD, ao discurso-outro, ou, ainda, ao imaginário que o sujeito do DP do MST faz do discurso pedagógico tradicional.

Assim, através da **determinação discursiva**, realizada pelo funcionamento restritivo das relativas, houve uma delimitação constante entre o discurso pedagógico do MST e o discurso pedagógico outro. Esse efeito de sentido pode ser visto através da oposição entre as famílias parafrásticas 2 e 3, bem como pela oposição estabelecida entre a família parafrástica 1 e a relativa integrante da sd 16 e ainda da construção da referência para o item lexical **educação** através da família parafrástica 4 em oposição ao que é construído a partir da relativa presente na sd 18. Dessa forma, é marcada a linha limítrofe entre **o que é e o que não é educação/escola/professor** para a E MST .

Bloco discursivo 3.2 A determinação discursiva através dos adjetivos verdadeiro, diferente e novo

Uma outra forma de determinação que encontramos em nosso *corpus* diz respeito à presença constante de alguns adjetivos tais como **novo, verdadeiro, diferente** - junto a diferentes substantivos.

A presença desses adjetivos aponta para um funcionamento discursivo no qual os substantivos por eles determinados são direcionados a um significar inscrito num domínio de saber próprio ao discurso pedagógico do MST.

Esse procedimento dá sustentação a todo o processo de determinação que vem sendo construído no discurso de referência (da EMST) , ou seja, a determinação produz um efeito de afirmação desse discurso enquanto discurso pedagógico, efetuando um distanciamento/distinção entre esse discurso e o discurso pedagógico tradicional.

Assim, esses determinantes discursivos marcam/remetem a uma concepção pedagógica reivindicada pelos “sem-terra”, ao mesmo tempo em que rejeitam todo o velho, o tradicional, o mesmo, o individual, resultante de práticas pedagógicas que legitimam o ponto de vista do dominante e calam as vozes de uma maioria que fica, assim, às margens desse processo pedagógico.

É semelhante aos demais processos de saturação que analisamos anteriormente, o processo através do qual os adjetivos **novo**, **verdadeiro** e **diferente** constroem a referência discursiva dos itens com os quais se relacionam, ou seja, esses adjetivos limitam a extensão dos itens com os quais se relacionam, a fim de distinguir discursivamente o seu dizer de um outro discurso, percebido pelo sujeito como um discurso que institucionalizou outros sentidos para esses itens, os quais retornam agora, no discurso da EMST, com um novo sentido, que, para ser atualizado, nesse discurso, precisa a ele ancorar-se através da determinação discursiva .

Passemos agora às seqüências discursivas que darão sustentação às análises que desenvolveremos a seguir:

Sd 29

Partindo da conversa vai se construindo a **verdadeira** história do nosso país: *História de resistência dos índios, dos negros, dos operários, das mulheres, dos migrantes, dos sem-terra, dos sem teto ...*

(Álbum seriado, p. 19)

Sd 30

Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva a aulas ou textos. Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as **verdadeiras** teorias são aquelas que são frutos de

práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais.

(Caderno de educação nº 8, p. 11)

Sd 31

As nossas crianças necessitam de valores que formem o seu caráter de um jeito **diferente** *daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam*. As crianças precisam aprender a lutar e ser firmes na luta. A não perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreendeu o outro. Mas também a se indignar profundamente com qualquer injustiça cometida com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo.

(caderno de formação nº 18, p.20)

Sd 32

A Escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças. *Experiência de TRABALHO. Experiência de ORGANIZAÇÃO. Experiência de RELACIONAMENTO com os outros. As perguntas que surgem. As novas descobertas, os problemas enfrentados*. Estes são o ponto de partida para o nosso ENSINO **DIFERENTE**.

(Caderno de formação nº 18, p.17)

Sd 33

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação, desde já, de uma **nova** ordem social, *cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas*.

(Caderno de educação nº 8, p.6)

Sd 34

A Escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de **NOVOS VALORES**, *como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito ...*

(Caderno de formação nº 18, p.8)

Nas seqüências discursivas acima, os adjetivos **verdadeiro**, **diferente**, **novo** saturam os substantivos com os quais se relacionam, atualizando-os no domínio de saber em que se inscreve o discurso em análise.

Assim, o sujeito do discurso, ao dizer **verdadeira(s) história** (sd 29)/ **teorias** (sd30), produz um efeito de sentido possibilitado pelo funcionamento discursivo desse determinante, através do qual ao mesmo tempo em que restringe o sentido desses elementos (não é qualquer **história/teoria** de que se está falando aqui) produz-lhes um deslocamento de sentido (não é "daquela" teoria/história institucionalizada que se fala aqui) e aponta para um outro sentido, um sentido diferente (é de uma outra história/teoria que estamos falando, da "verdadeira" história/teoria) que remete para o domínio de saber da EMST (a **história/teoria** de que estamos falando aqui, é aquela que propicia a participação, a inscrição do sem-terra no campo semanticamente estabelecido pelo discurso pedagógico do MST).

Dessa forma, **o verdadeiro**, **o diferente e o novo** apontam para o "ilusório" único sentido aceitável pelo discurso pedagógico do MST. O que foge do efeito de sentido produzido por esses determinantes, aponta para uma outra direção, que se opõe ao universo semântico que esse discurso procura instaurar, e, portanto, não pode ser aceito.

Podemos dizer então que essa inclusão do sem-terra no universo do discurso pedagógico é necessária para que ele passe a significar, isto é, ao remeter o sentido de **história/teorias**, através do determinante discursivo para a FD da EMST, esses itens passam a construir um efeito de sentido diferente: **verdadeiras teorias** são

aquelas que partem da prática, da realidade do aluno sem-terra e que, por isso, motivam a interação do aluno no processo educativo; **verdadeira história** é aquela que possibilita a esse aluno se identificar e identificar na práxis educativa o processo de transformação social, a nova realidade em que está inserido.

O mesmo funcionamento discursivo que analisamos nos parágrafos anteriores, pode-se perceber em relação aos demais determinantes discursivos que compõem essa seção (**diferente e novo**), ou seja, ao mesmo tempo em que esses determinantes produzem uma restrição no sentido dos itens aos quais se referem (**jeito**-sd 31, **ensino** - sd 32, **ordem social** - sd 33 e **valores** -sd 34, respectivamente) apontam para uma resignificação desses elementos : **jeito** de formar o caráter/**ensino diferente- nova(os) ordem social/valores**. Tais determinações inscrevem, nas práticas e no discurso pedagógico, a cultura, o saber, o conhecimento teórico e prático que promovem a transformação, a ruptura com a estrutura social vigente (os valores capitalistas do individualismo, da hierarquia social e econômica, da exclusão de tudo aquilo que não faça sentido dentro desse universo, como, por exemplo, o sem-terra).

Assim sendo, na ausência dos determinantes discursivos, a referência dos substantivos **história** (sd 29), **teorias** (sd 30), **ensino** (sd 32), **ordem** (sd 33) e **valores** (sd 34), remete para um sentido preconstruído, que aponta para o discurso pedagógico tradicional, no qual as teorias são o objetivo principal, e, na maioria das vezes, único, onde tanto os métodos quanto a filosofia pedagógica evidenciam/promovem a cultura, a ordem social, a história e os valores da classe dominante.

É desse tipo de pedagogia que o discurso pedagógico do MST pretende se distanciar. Assim, ao utilizar os adjetivos **verdadeiro(as)**, em **verdadeira história** (sd 19) e em **verdadeiras teorias** (sd 30); **diferente**, em **jeito diferente** (sd 31) e em **ensino diferente** (sd 32); **novo(s)(a)** , em **nova ordem** (sd 33) e em **novos valores** (sd 34), o sujeito do discurso não só atualiza o sentido desses itens com os quais se relaciona, direcionando-os para o domínio de saber em que se inscreve o seu discurso, como também desqualifica o discurso-outro (aquilo que o sujeito do discurso de referência atribui ao discurso-outro).

Dessa forma, pode-se reconstruir, a partir dos determinantes discursivos, o imaginário que o sujeito do discurso de referência tem sobre o discurso-outro. Ou seja, aquilo que faz parte da interpretação que esse sujeito tem do discurso-outro, a partir de sua inscrição num determinado lugar (a FD da EMST). É desse discurso-outro que ele precisa se afastar para que possa se afirmar enquanto discurso pedagógico que promove uma ruptura, uma mudança, uma ressignificação.

Esse imaginário constitui-se num preconstituído que é o que dá sustentação para que seja possível que se produza/interprete a ressignificação a que esses itens lexicais foram submetidos através da determinação discursiva com **novo, verdadeiro, diferente**; esse discurso implícito no discurso de referência, mas explícito na FD em que se inscreve esse discurso, "presença-ausente" (conforme Cazarin, 1997:29) , constitui-se no **discurso transverso** que é um discurso implícito no discurso de referência e que atravessa esse discurso, apontando para saberes que sustentam e articulam aquilo que é dito por esse discurso com esses preconstituídos que estão no interdiscurso e que o sujeito do DP do MST se apropria de forma transversa, indireta, através dos determinantes discursivos **novo, diferente e verdadeiro**.

Assim sendo, esses elementos preconstituídos sobre o discurso-outro aparecem aqui como um já-conhecido, um já-dito, aquilo que vem fornecer, articular os elementos provenientes do interdiscurso (os elementos que estão na verticalidade do discurso, que estão implícitos) ao DP do MST (os elementos que estão linearizados nesse discurso), produzindo um efeito de sustentação daquilo que é formulado nesse discurso.

Portanto, o discurso transverso sustenta e se articula ao discurso de referência, permitindo que os determinantes discursivos **novo, verdadeiro e diferente** produzam o efeito de sentido desejado: marcar um contraste entre esse discurso e o discurso-outro.

Dessa forma, podemos reconstituir o discurso transverso através do sentido preconstituído para o qual apontam os determinantes discursivos **novo, verdadeiro e diferente**. Para isso, partiremos das sd analisadas anteriormente e utilizaremos a mesma numeração dessas sd, acompanhada da letra b:

Sd 29 b:

A história do nosso país é contada, na escola formal, a partir do lugar do dominante, ou seja, a história que convém aos interesses dos ricos e poderosos, a história da abolição da escravidão, por exemplo, que apaga a participação do negro, enquanto agente de transformação social e que dá aos dominantes a imagem de redentor, de salvador do povo oprimido. Esse modelo, que prepara os alunos para que reproduzam os valores e a hierarquia da sociedade capitalista, não reproduz a verdadeira história, a história das conquistas, fruto da mobilização popular.

Sd 30 b:

Na escola tradicional, a teoria é o centro do processo educativo, sua aplicação concreta, é, quanto muito, relegada a um segundo plano. O conhecimento não está a serviço das necessidades dos educandos e das comunidades em que a escola está inserida, esse conhecimento adquirido não é verdadeiro, pois é “decorado” pelos alunos e, após a prova, esquecido.

Sd 31 b:

Não há, na escola formal, um ensino voltado para formação do caráter dos alunos, a preocupação maior é com o acúmulo de conhecimentos cobrado em provas, onde os valores capitalistas, tais como o individualismo, a hierarquia social são reproduzidos e institucionalizados. Esse comportamento pedagógico não atingirá a ruptura, a transformação da sociedade em uma sociedade mais justa e mais humana.,

Sd 32 b:

O ensino tradicional parte sempre do conteúdo, do teórico. Nesse tipo de ensino o professor é o “agente”, detentor do conhecimento e o aluno, o objeto, o alvo que recebe esse conhecimento já pronto, impossível de ser modificado ou adaptado aos interesses dos alunos.

Sd 33 e 34 b:

A pedagogia tradicional está a serviço de reproduzir e fixar como verdadeiros os tradicionais valores da classe dominante, os quais visam a manutenção da ordem social pregada pelo capitalismo: o

individualismo e o poder, frutos das desigualdades sociais, as quais são, através desse tipo de escola, encaradas como “decorrências naturais”, ou seja, fazendo parte de um contexto sócio-cultural-econômico, que não admite outra forma de organização.

Após o restabelecimento do discurso transversal, podemos, então, estabelecer o efeito de sentido para **novo, verdadeiro e diferente**, pois a partir desses determinantes discursivos se pôde chegar, tangenciando, deparando-se com o discurso transversal, ou seja, esses **novos valores/ essa nova ordem social - esse jeito/ensino diferente** - essas **verdadeira(s) história(teorias)**, produzem seus sentidos a partir de uma relação com um já-dito, com um já-conhecido formulado por um discurso produzido pelo próprio discurso de referência, em um outro momento, o qual manifesta agora, implicitamente, através dos determinantes discursivos, seus sentidos.

Assim, podemos questionar **valores, ordem social, jeito, ensino, história e teorias** são **novo (a), diferente e verdadeira (s)** em relação a quê?

É em relação ao preconstruído do discurso de referência sobre o Discurso Pedagógico Tradicional, que os determinantes discursivos **novo, diferente e verdadeiro** produzem a restrição do sentido dos termos aos quais se referem, apontando para uma nova direção, ou seja, para uma resignificação: a história contada, ao jeito de ensinar, aos valores, à ordem social, às teorias reproduzidas na escola tradicional se sobrepõe uma outra **história (verdadeira)** que conta a vida do povo explorado e marginalizado pela classe dominante; um **jeito** de ensinar (**diferente**) que reproduz as (**verdadeiras**) **teorias** que tenha como base os (**novos**) **valores** do companheirismo, da justiça social, da vida/das decisões coletivas que vão compor uma (**nova**) **ordem** social em que não ocorra a naturalização da exploração do homem pelo homem.

Portanto, efetuando-se esses desdobramentos (29b, 30b, 31b, 32b, 33b e 34b), percebe-se que, através do funcionamento dos determinantes discursivos **novo(s) (a), diferente e verdadeira (s)**, pode-se chegar, através da reconstituição do discurso transversal, ao imaginário do DP do MST sobre o DP Tradicional, que serve como base para que o discurso de referência produza, no contexto pedagógico, uma

ruptura de sentidos, desqualificando o DP Tradicional, reconstituído nas sd 29b, 30b,31b,32b,33b,34b e projetando/afirmando seu próprio sentido sobre esse imaginário.

Dessa forma, entende-se que uma **nova** ordem social (sd 33), **novos** valores (sd 34), um ensino **diferente** (sd 32) um jeito **diferente** de encarar o processo educativo (sd 31), **verdadeiras** teorias (sd 30) e a **verdadeira** história (sd 29); mantêm relação com um discurso (preconstruído pelo próprio discurso de referência) que lhe é anterior , ou seja, faz com seja atualizada uma memória desse discurso.

A atualização da memória do preconstruído não se dá de forma explícita, nem direta; ocorre, como podemos constatar em 29b, 30b, 31b,32b,33b e 34b, a partir do imaginário que o sujeito do discurso de referência tem sobre o discurso-outro, que surge em seu discurso pelo viés do discurso transversal.

Palavras finais sobre a determinação discursiva através dos adjetivos

Através dos adjetivos **novo**, **diferente** e **verdadeiro** pôde-se chegar ao discurso-outro, que subjaz à interpretação desses adjetivos . Assim, é na relação com o discurso-outro , porém sob a forma do imaginário do discurso da EMST, que, **novo**, **diferente**, **verdadeiro**, adquirem sentido, ou seja, pela possibilidade de serem comparados ao **tradicional** (33b e 34b), ao **mesmo**(31b e 32b) e ao **falso** (29b e 30b), que constituem os preconstruídos do discurso pedagógico do MST sobre o discurso pedagógico tradicional.

Assim sendo, ao dizer **verdadeira** história do nosso país (sd29), **verdadeiras** teorias (sd 30), jeito **diferente** (sd31), ensino **diferente** (sd 32), **nova** ordem social (sd 33) e **novos** valores (sd 34), o sujeito do discurso, ao mesmo tempo em que aponta para a resignificação, para que se instaure um novo efeito de sentido para os itens lexicais **história**, **teoria**, **jeito**, **ensino** e **ordem social**, desestabiliza o sentido desses itens lexicais cristalizado pelo discurso pedagógico formal. Isto é, refuta o sentido que remete ao **mesmo**, ao **tradicional** (ao discurso-outro), porque não reproduz aquilo que a EMST deseja de um processo educativo.

Para concluir este bloco discursivo, gostaríamos de salientar que os adjetivos **novo**, **diferente** e **verdadeiro** produzem, no discurso pedagógico do MST, a ressignificação dos itens com os quais se relacionam, inscrevendo-os no domínio de saber do discurso de referência, facultando, assim, a instauração de um novo sítio de significância que constituirá uma nova forma de se interpretar/produzir sentido num discurso pedagógico.

Bloco discursivo 3.3 A determinação discursiva através de Sintagmas Preposicionais¹

Assim como nos blocos discursivos anteriores, neste bloco também examinaremos a questão da determinação discursiva. Neste caso, porém, a determinação discursiva é produzida através da justaposição de sintagmas preposicionais a um único item lexical, ou seja, vários sintagmas preposicionais se sucedem e, conjuntamente, produzem a determinação discursiva do item com o qual se relacionam.

Esse funcionamento do discurso pedagógico do MST difere dos que analisamos nos blocos anteriores (3.1 e 3.2) em função de que, neste caso, vários sintagmas preposicionais justapostos são acionados para que seja produzida a determinação discursiva. Ou seja, para que um item lexical produza um efeito de sentido que possa ser inscrito no domínio de saber da FD da EMST, ele deve ser saturado várias vezes.

Boa parte dos sintagmas preposicionais que encontramos em nosso *corpus*, mesmo aqueles que não estão funcionando como determinante discursivo, vêm, constantemente acompanhados de outros sintagmas preposicionais, fato peculiar ao discurso pedagógico do MST.

¹ Apesar de haver vários sintagmas preposicionais atuando como determinantes discursivos nas sd de referência que compõem este bloco discursivo, optamos por analisar apenas aqueles sintagmas preposicionais que aparecem justapostos, pela peculiaridade desse funcionamento discursivo e pela regularidade com que esse fato se repete em nosso *corpus*.

A fim de analisarmos essa questão, recorreremos às sd abaixo:

Sd 35

As escolas dos Assentamentos do MST devem ser um lugar que:

a) Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes **do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares.**

(Caderno de formação nº 18)

Sd 36

... - todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo **da sua escola, da sua família, do Assentamento, do município, do MST, do país** e para que participem da solução dos problemas que esses mundos vão apresentando.

(Caderno de educação nº 1, p. 2)

Sd 37

... Vamos então aproveitar este trabalho (que é um trabalho produtivo, real e útil para a comunidade) para que as crianças:

(...)

- desenvolvam na prática os valores **do companheirismo, da solidariedade, da disciplina** ... Já pensaram se o grupo da rega deixa de molhar os canteiros recém semeados porque preferem jogar bola?

(Caderno da educação nº 1, p.11)

Sd 38

"Portanto companheiros e companheiras: vamos
à luta **pela terra e pela educação para todos!**

(Educação em movimento, p. 26)

Sd 39

...em nossas escolas é preciso garantir :

(...)

- que os conteúdos de ensino também dêem conta de situar os alunos na realidade atual **do campo, da relação Campo-cidade, do país, do mundo ...**

- que tudo que as crianças aprendam e vivam na Escola alimente o seu desejo e a sua razão de continuar na luta **pela Reforma Agrária e pela sociedade dos trabalhadores.**

(Boletim da educação nº 1, p. 5)

Sd 40

Os conteúdos da mística são os valores **da justiça**, igualdade, **da liberdade**; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho **de uma vida digna**. O sonho **de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher**. É a paixão que vai sendo construída pela causa do povo.

(Boletim da educação nº 1, p. 16)

Nas sd acima, pode-se notar que os sucessivos determinantes justapostos produzem o efeito de singularização do sentido do item lexical ao qual se referem. Nota-se que um único determinante discursivo não dá conta de toda uma carga semântica que o sujeito do discurso pretende que seja associada a esse item, e que, na ausência de determinantes, a extensão do significado desse termo se tornar ampla demais, a ponto de abrigar também aquilo que "não deve ser dito" por um sujeito inscrito na FD da EMST, pois remete ao discurso-outro. Em função disso, o sujeito do discurso se vale da justaposição de vários determinantes discursivos. Dessa forma, a

extensão do sentido do item lexical pode ser ampliada (ao contrário dos outros processos analisados anteriormente que restringiam o sentidos dos elementos por eles determinados) até o "ponto" desejado.

Essa ampliação do sentido dos itens aos quais se referem esses determinantes discursivos justapostos limita-se, no entanto, àquilo que pode e deve ser dito no discurso de referência, ou seja, o sentido produzido pela determinação através dos sintagmas preposicionais justapostos deve estar inscrito no domínio de saber da EMST.

Assim sendo, o termo **militantes** (sd 35), por exemplo, aponta para todos aqueles que são partidários, participantes ativos de uma organização política, social ...; como são diversas as organizações que utilizam essa expressão, na sua maioria compostas por partidos políticos, torna-se necessária a explicação (ampliação do sentido do item militantes) do tipo de militância que deve ser preparada pela EMST: uma militância **do MST, dos sindicatos, das cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros movimentos populares**.

Da mesma forma, se houvesse apenas um desses determinantes discursivos, a extensão do sentido desse termo não estaria contemplada na sua totalidade, ou seja, se, por exemplo, o determinante **do MST** estivesse acompanhando sozinho o item lexical **militantes**, produziria o efeito de sentido de que a EMST deveria formar uma militância específica para atuar apenas na instância do MST. Porém, a extensão desse item deve ter uma amplitude tal (sempre dentro de uma linha limítrofe traçada pelo domínio de saber em que está inscrito o discurso de referência) que consiga abarcar os outros sentidos possíveis e necessários, bem como silenciar, através dessa especificação do sentido, alguns outros sentidos que possam ser acionados e que não sejam desejados pela FD da EMST.

Dessa forma, os sintagmas preposicionais vão produzindo essa ampliação do sentido até atingir o limite de extensão desejada, isto é, até chegar ao sintagma **de outros movimentos populares**, que amplia ainda mais a extensão do termo **militantes** que os sintagmas que o antecedem (**dos Sindicatos, das**

Cooperativas de Bens e Serviços) já vêm, gradativamente, produzindo, mas que permanece ainda dentro da mesma FD.

Esse acúmulo de sintagmas preposicionais justapostos funciona como uma sucessão de incisivas discursivas, que são seqüências discursivas provenientes de um outro discurso (neste caso são provenientes do discurso de próprio MST), das quais, ao serem introduzidas no discurso de referência, são apagados os vestígios de sua exterioridade, produzindo-se assim um efeito de homogeneidade discursiva: de discurso único.

A partir das sd acima, pode-se notar, mais uma vez, a necessidade do sujeito do discurso de proteger, através da determinação de um item lexical por sucessivos sintagmas preposicionais, o seu discurso de sentidos que esses termos possam evocar tanto pela presença inusitada de alguns deles num discurso pedagógico quanto pela presença de outros termos pela possibilidade que têm de remeterem a sentidos preconstruídos pelo discurso pedagógico tradicional, fatos que passaremos a analisar.

Conforme dissemos acima, alguns termos, ao serem empregados no discurso pedagógico do MST, causam estranheza, pelo fato de não pertencerem ao mundo semanticamente estabilizado do "discurso pedagógico".

Itens lexicais como: **militantes** (sd 35), **luta** (sd 38 e 39) e **sonho**¹ (sd 40) são constantemente encontrados em discursos de congregações político-partidárias, associações, sindicatos... E, por isso, ao aparecerem no discurso pedagógico do MST, necessitam de uma determinação, da explicitação da extensão do sentido em que esse termo deve ser tomado.

Assim sendo, esses itens lexicais (enquanto incisivas discursivas) são associados, através da memória discursiva, aos discursos político-partidários, sindicais (ligado ao próprio MST), ou seja, a grupos que reivindicam um espaço seja ele político, econômico ou social ou até mesmo, na maioria dos casos, um espaço que envolve todos esses fatores simultaneamente. Nesse caso, o discurso pedagógico não

¹ A palavra sonho foi incluída neste momento da análise porque esse item é empregado constantemente em discursos político-partidários, de sindicatos... referindo-se ao objetivo a ser alcançado, uma aspiração, um ideal a ser conquistado.

pretende afastar-se do sentido produzido por esses discursos político-partidários , mas especificar a extensão do sentido desses itens, tal como convém que seja dito pela Escola do MST.

A partir disso, pode-se constatar que, para introduzir esses termos (militantes, luta, sonho) no discurso pedagógico do MST, urge determiná-los, saturar-lhes o sentido: não é um **militante/sonho** ou uma **luta** de um partido político, de uma associação ou sindicato qualquer, como mostram os sucessivos sintagmas preposicionais associados a esses termos, mas um/a militante/sonho/luta identificado/a , vinculado/a às causas que devem ser prioritárias para a formação do educando "sem-terra"² e que são importantes para a manutenção do próprio MST bem como para a conscientização e união da classe trabalhadora como um todo, contra a exploração, a partir da ótica do MST.

Portanto, os itens lexicais **militante**, **luta** e **sonho**, para produzirem esse efeito de sentido, são determinados no discurso de referência desta forma:

- um militante **do MST, dos sindicatos, das Associações, das cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares** (sd 36);
- uma luta **pela terra e pela educação para todos** (sd 38), **pela Reforma Agrária e pela sociedade de trabalhadores** (sd 39);
- um sonho **de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher** (sd 40).

Por outro lado, pode-se observar, ainda, que essas sucessivas determinações, ao explicitar a extensão do sentido desses termos, tenta afastá-los de um outro sentido produzido por discursos de partidos políticos e sindicatos, que, ao apropriarem-se desses termos, simulam uma aproximação/identificação com a causa popular, quando, na verdade, estão fazendo o jogo dos poderosos.

² Estamos utilizando o nome sem-terra, genericamente para nos referirmos aos alunos vinculados à Escola do MST, sejam eles assentados, acampados ou pequenos agricultores.

Nesse caso, **militantes**, **sonho** e **luta** passam a significar aquilo que não deve ou não pode ser dito por um sujeito inscrito no domínio de saber do discurso de referência.

O emprego desses sucessivos determinantes justapostos se dá, também, em função de que itens lexicais como **mundo** (sd 36), **valores** (sd 37 e 40) e **realidade** (sd 37), são, também, encontrados em discursos pedagógicos tradicionais. Em função disso, o sentido desses itens, já cristalizado pelo DP Tradicional, são acionados pela memória discursiva, e, por se oporem àquilo que pode ser dito no discurso pedagógico do MST, necessitam, assim, de uma resignificação, a fim de inscreverem-se no domínio de saber da EMST, possibilitando, dessa forma, a construção discursiva do sentido esperado pelo discurso de referência.

Através dessa resignificação de sentido é que se pode produzir o afastamento entre o discurso pedagógico do MST e o discurso pedagógico formal, isto é, através do efeito de sentido obtido pela determinação através de sucessivos sintagmas preposicionais, pela explicitação da extensão do sentido dos itens lexicais aos quais se referem, o discurso pedagógico do MST produz um outro sentido, diferente daquele já institucionalizado pelo discurso pedagógico tradicional.

Esse funcionamento discursivo permite-nos ter acesso ao imaginário atribuído ao discurso-outro. Assim, os termos **mundo**, **valores** e **realidade**, associados ao discurso pedagógico formal, remeteriam ao mesmo mundo, aos mesmos valores e à mesma realidade para todos os alunos, isto é, através dos programas curriculares, a escola tradicional daria sustentação à cultura dominante que conflituaria com a realidade, o mundo e os valores do aluno sem-terra. Como poderia entender a sua realidade, um aluno que frequenta uma escola onde seus valores e sua cultura são marginalizados?

Por isso, esses itens, ao serem apropriados pelo discurso pedagógico do MST, necessitam ser determinados, saturados: **realidade/mundo/valores do aluno sem-terra são diferentes daqueles trabalhados pela escola formal**. Por isso esses termos necessitam ser determinados. Essa determinação ocorre,

então, através dos sucessivos sintagmas preposicionais que deslizam o dizer do DP Tradicional para o domínio de saber da EMST.

Assim, pelos fatores acima expostos, **mundo, valores e realidade** são termos que, provindos de um outro discurso que também é pedagógico, não apresentam, nesse discurso, o mesmo referente pretendido pelo discurso pedagógico do MST, surgindo, então, a necessidade de especificá-los através dos seguintes determinantes:

- ao mundo **da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país.** (sd 36)
- aos valores **do companheirismo, da solidariedade, da disciplina...** (sd37), **da justiça, (...), da liberdade.** (sd 40)
- à realidade **do campo, da relação Campo-cidade, do país, do mundo...** (sd 39)

Também pode-se constatar que, na ordem em que aparece essa justaposição de sintagmas preposicionais nas sd 35,36,38,39; ocorre um efeito de amplitude do sentido dos itens aos quais está associado, que vai do contexto imediato (daquilo que é mais específico, a realidade imediata do sem-terra, que diz respeito à emancipação do sem-terra) para um contexto mais amplo (aquilo que é externo em relação ao mundo imediato do sem-terra, referindo-se à emancipação da classe trabalhadora como um todo e na transformação do modelo sócio-econômico de sociedade)¹. Abaixo esquematizaremos essa questão:

Item lexical	Determinante do contexto específico/imediato do MST	Determinante →para um contexto mais abrangente)	Sd
militante	Do MST	→De outros movimentos	35

¹ Na sd 30, a gradação se dá de forma inversa a que estamos nos referindo aqui, ou seja, ela se dá a partir do geral até atingir o particular: sonho de uma nova **sociedade**, de uma nova **educação**, de um novo **homem**, de uma nova **mulher**; isso ocorre em função de que esses termos estão relacionados numa ordem de condicionalidade, isto é, uma nova sociedade é condição para que ocorra uma nova educação, e só através de uma nova educação vai-se chegar ao novo homem e à nova mulher.

		populares	
mundo	Da sua escola	→Do país	36
luta	Pela terra	→Pela educação para todos	38
	Pela Reforma Agrária	→Pela sociedade dos trabalhadores	39
realidade	Do campo	→Do mundo	39

Assim sendo, por exemplo, mundo **da sua escola** faz parte de um conhecimento mais específico, particular da comunidade em que vivem os alunos, e que a escola do MST priorizará. Já os outros determinantes que são acrescentados (**da sua família, do município, do MST, do país**) vão, gradativamente, sendo colocados, da seguinte forma: do mais específico para o mais amplo, daquilo que deve ser prioritário e daquilo que deve vir num momento seguinte, seguindo uma ordem de prioridades.

Nesse movimento do particular (específico) para o mais amplo (geral), nota-se que, para chegar aos saberes exteriores, ao entendimento do mundo externo, é necessário, primeiro, partir dos saberes específicos, do mundo imediato em que está inserido o aluno "sem-terra", priorizar e valorizar essa cultura. Ou seja, é necessário partir dos saberes específicos, mais próximos, mais necessários ao "sem-terra"; dessa forma, o aluno passará a entender/avaliar o mundo externo, o geral a partir da concepção, dos saberes próprios do seu mundo, o que conseqüentemente levará a uma forma diferente de ver/interpretar a realidade que lhe é externa, impregnada pela cultura dominante, e só assim conceber um espaço para a sua cultura.

A determinação através de Sintagmas Preposicionais: considerações finais

O funcionamento da determinação discursiva, pela gradação dos sucessivos sintagmas preposicionais, possibilita ao Discurso Pedagógico do MST assegurar, através da delimitação dos sentidos dos itens lexicais **militante, mundo,**

valores, luta, realidade e sonho, que o aluno sem-terra, cuja cultura é marginalizada na escola tradicional, possa ver aflorar a sua realidade, o seu mundo, o seu sonho, a sua luta na Escola do MST e daí sim, traçar comparativos com outras realidades, a partir da sua visão de mundo, da sua maneira diferente de pensar e, então, (re)construir um imaginário sobre esse mundo.

Esse funcionamento discursivo aponta para duas questões: a construção discursiva da evidência do sentido e do sujeito como fonte do sentido, pois a justaposição desses determinantes discursivos aponta para um efeito de fixação do sentido “desejado” pelo DP do MST. Porém, ao acionar esse funcionamento discursivo, o sujeito atesta a presença do outro, de um outro que está inscrito num outro domínio de saber. E, ao procurar afastar-se desse outro, o sujeito produz sentidos que remetem para outro domínio de saber, o qual fornece os elementos que dão a evidência ao sentido que deseja construir: esse é o sentido desejado pela EMST.

Assim, através desse mecanismo da sobreposição desses determinantes discursivos, que tentam apagar a materialidade dos sentidos (afastando aquilo que não pode ser dito), o sujeito do discurso tem a ilusão de que só (re)produz em seu discurso aquilo que quer dizer, quando, no entanto, ao procurar dizer somente aquilo que quer dizer (aquilo que deve ser dito/interpretado a partir dessa inscrição ideológica) atesta que há os outros sentidos possíveis, tão possíveis que só foram ilusoriamente silenciados pela restrição produzida pelos vários determinantes discursivos.

Bloco discursivo 3.4 Além da determinação: a sobredeterminação discursiva

Uma particularidade do discurso pedagógico do MST, pôde ser detectada a partir da análise do funcionamento discursivo da determinação: a **sobredeterminação**.

A sobredeterminação é um funcionamento discursivo decorrente da acumulação de determinações discursivas. Em nosso *corpus*, essa acumulação aparece de duas formas: no discurso como um todo, ou seja, relacionando as diversas sd entre si, através de diversos tipos de determinantes discursivos (adjetivos, orações adjetivas, sintagmas preposicionais); e também através de sucessivos determinantes presentes numa mesma seqüência discursiva, que saturam, determinam o sentido de um mesmo item lexical no interior de uma mesma seqüência discursiva. Através da

presença desse acúmulo de determinantes discursivos, ocorre a **sobredeterminação** no discurso pedagógico do MST.

Em outras palavras, a **sobredeterminação** no discurso pedagógico do MST reside no fato de que, ao contrário de outros discursos, nos quais o processo de determinação discursiva, por si só, direciona e regula o sentido do dizer, nesse discurso há uma multissaturação que vai além do processo de determinação que analisamos até o presente momento. Nos blocos discursivos anteriores, outras formas de determinação discursiva são produzidas concomitantemente. Esse processo de produção do sentido através da presença de sucessivas determinações discursivas em um mesmo discurso é denominado de multissaturação, o que ocasiona a **sobredeterminação** no discurso pedagógico do MST.

Em nosso *corpus*, podemos visualizar a **sobredeterminação** em dois níveis distintos e complementares. Quando o processo ocorre dentro de uma mesma sd (a qual denominaremos **sobredeterminação intra-seqüencial**). E quando ocorre no discurso como um todo, isto é, através desse acúmulo de várias formas de determinação dispersas, que podem ser observadas entre as distintas sd que compõem esse processo discursivo, esse segundo tipo será designado de **sobredeterminação interseqüencial**.

A determinação discursiva está relacionada à necessidade de o sujeito do discurso sobrepor o seu sentido a um sentido dominante diferente do seu, já cristalizado por discursos pedagógicos tradicionais ao longo do tempo. Já a **sobredeterminação** constrói a **exaustão** desse processo de determinação discursiva, de “fechamento” imaginário do sentido.

Em cada caso de **determinação discursiva** analisado anteriormente, encontramos uma outra forma de determinação do sentido, além daquela a que nos propusemos analisar em cada bloco discursivo. Todas essas formas de determinação conjugadas provocam, na sd em que se encontra o processo de multissaturação, a **sobredeterminação intra-seqüencial**.

A presença de diferentes tipos de determinantes discursivos presentes em todas as sd produz um efeito de **sobredeterminação interseqüencial**, ou seja, de **sobredeterminação** do discurso como um todo.

Nesta primeira fase, analisaremos a **determinação intra-seqüencial**. Para isso, acompanharemos cada um desses casos separadamente: primeiramente, trataremos da **sobredeterminação** produzida através de algumas

formas de **explicitação do sentido** (determinação através da especificação do sentido de alguns itens) concomitantes à outra forma de determinação desses mesmos itens lexicais (através dos adjetivos **novo, diferente e verdadeiro**)-bloco discursivo 3.2 deste capítulo. Após, trataremos da **sobredeterminação** produzida pela determinação através de alguns **adjetivos e sintagmas preposicionais** concomitantemente à determinação produzida através de **orações adjetivas** (bloco discursivo 3.1 deste capítulo).

Para analisarmos a questão da **sobredeterminação discursiva** interseqüencial no discurso pedagógico do MST, recorreremos às seqüências discursivas analisadas nas seções anteriores. Assim, no item que desenvolveremos a seguir, **3.4.1**, serão retomadas as sd de **39 a 44** (que fazem parte do bloco discursivo 3.2. : A determinação discursiva através dos adjetivos **verdadeiro, diferente e novo**). Já no item seguinte (**3.4.2**), são retomadas as seqüências de **11 a 28** (que compõem o bloco discursivo 3.2.1: A determinação marcada através das orações relativas).

3.4.1 A multissaturação dos itens lexicais história, teorias, jeito, ensino, ordem e valores

Como foi dito acima, o sentido dos itens foi saturado pelos determinantes discursivos, os adjetivos **novo, diferente e verdadeiro** (sd 19 a 27), que com eles se relacionam, restringindo-lhes a extensão, dando-lhes uma **nova** referência. Porém, ao contrário de outros discursos, em que o funcionamento do determinante produz um efeito de saturação do dizer, no discurso da EMST, encontramos um outro modo de ressignificação do sentido que, ao lado desses determinantes discursivos que analisamos, promovem o que chamamos de **sobredeterminação discursiva**.

Para desenvolver essa questão, encontramos abrigo nos estudos de Jaqueline Authier-Revuz (1998: 31-43) sobre a fixação explícita do sentido. Esse estudo sobre as formas explícitas de fixação do sentido foi realizado a partir das glosas produzidas pelo sujeito enunciador, ou seja, pelos comentários/explicações de um termo, dos quais o sujeito se vale para fixar o sentido de um determinado termo, seja em relação a outros sentidos que o termo possa evocar (próprio do discurso que estamos analisando) ou em relação a outras palavras com as quais mantém relações de homonímia ou paronímia.

Segundo essa autora, esse mecanismo de explicitação do sentido atesta a presença de um outro sentido, *inoportuno* do qual o sujeito *deve proteger ativamente seu dizer*. (Authier-Revuz, op. cit.:31).

Ao estudar as *não-coincidências do dizer*, Jaqueline Authier-Revuz reflete sobre a necessidade que o sujeito enunciador tem de fixar o sentido do seu dizer, por razões tais como: a não-coincidência interlocutiva entre os dois enunciadores, a não-coincidência do discurso consigo mesmo, pela evocação que esse discurso faz de uma memória discursiva que remete para outros discursos (fato preponderante em nosso *corpus*, do qual trataremos abaixo), a não-coincidência entre as palavras e sua referência, ou ainda das palavras consigo mesmas, ou seja, pela presença de outros sentidos, ou por outras palavras com as quais mantém relações de homonímia, polissemia etc.

Nesse estudo, Jaqueline Authier-Revuz baseia-se em glosas, ou seja, nas formas metaenunciativas em que a linguagem é utilizada para explicar a própria linguagem. Nesse caso, há, quase sempre, uma quebra da linearidade do texto, quando o sujeito enunciador interrompe a sua fala para explicitar/explicar o sentido de algum termo; exceção feita somente aos exemplos 19 e 20, citados pela autora na página 35, em que os dois planos, o plano padrão (a seqüência linear do texto) e o plano metaenunciativo (especificação de um termo presente na seqüência linear do texto) estão encadeados:

(19) *A obra de minha vida, eu entendo aqui a obra escrita, aquela que vejo arrumada sobre uma larga prateleira de minha estante [é] enfim um longo grito de alarme.*

(20) *Quais seriam as seqüelas se o transplante fracassasse? Quais poderiam ser as causas do fracasso, causas psicológicas, digo ...*

Segundo a autora (Authier-Revuz, op. cit.:31), esse procedimento de fixação do sentido de um termo denuncia a presença do outro, da heterogeneidade discursiva: "Ao assumir o esforço de especificar desta maneira o sentido de um elemento X, o enunciador dá testemunho da potencialidade de um sentido outro que ele encontra (...) nas palavras aqui e agora, em contexto, e da qual deve proteger o seu dizer".

Esse funcionamento de explicitação, constitui-se numa outra forma de determinar o sentido desses itens lexicais, fato que pode ser observado nas sd (18

a 24). Há, por parte do sujeito do discurso, uma necessidade de fixar o sentido dos termos através da presença de vários determinantes, ou seja, de especificar aquilo que já foi determinado através dos adjetivos **novo**, **diferente**, **verdadeiro** e, ainda por outros determinantes, tais como **de um país** (sd 19), **nosso** (sd 22) e **social** (sd 24). Abaixo, esquematizaremos esse processo discursivo:

Determinante	Item lexical	Determinante	Explicitação (Determinante)	sd
verdadeira	história	de um país	história da resistência dos índios, dos negros, dos operários, das mulheres, dos migrantes, dos sem-terra, dos sem teto...	29
verdadeiras	teorias		frutos de práticas sociais e que instrumentalizam práticas sociais	30
	jeito	diferente	daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam	31
nosso	ensino	diferente	Parte da experiência vivida pelas crianças. Experiência de trabalho. Experiência de ORGANIZAÇÃO. Experiência de RELACIONAMENTO com os outros. As perguntas que surgem. As novas descobertas, os problemas enfrentados.	32
nova	ordem	social	Cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas.	33
novos	valores		Como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o	34

			trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito...	
--	--	--	--	--

Pode-se notar, nessa especificação/determinação do sentido dos itens presentes nas sd 29, 30, 31, 32, 33 e 34, que não há uma quebra da linearidade textual, como há nas glosas estudadas por Authier-Revuz. isto é, a especificação é inserida no texto como algo já-lá, não há marcas da interrupção do fluxo normal do primeiro plano do texto, pelo sujeito enunciador que deseja “proteger” o seu dizer desse outro sentido que ele percebe no próprio contexto, já que, por ser um discurso pedagógico, partilha as mesmas denominações utilizadas pelo discurso pedagógico tradicional. Porém o referente pretendido pelo sujeito do discurso da EMST é outro, por isso a necessidade da sobredeterminação de seu discurso.

Assim, pela determinação através da explicitação de uma outra forma de determinação discursiva desses itens lexicais, o sentido dos itens lexicais já determinados passa a ser explicitamente especificado: **verdadeira história** (sd 29), aponta para a história que foi excluída dos manuais escolares, aquela que conta e qualifica a história do povo, de **verdadeiras teorias** (sd 30) não são aquelas praticadas na escola tradicional distante da prática e da realidade social do nosso país, mas uma teoria que parte das necessidades culturais dos alunos e que está a serviço da resolução dos problemas enfrentados pela comunidade em que a escola está inserida; e assim, sucessivamente, o sujeito do discurso tem a ilusão de fixar o sentido de cada um dos itens lexicais determinados pelos adjetivos **diferente** e **novo**, de singularizar sua referência, através dessas explicações que acompanham cada um desses itens lexicais já determinados.

Esse processo discursivo através do qual um item já determinado sofre uma outra determinação ocorre, também, em função do sentido desses adjetivos, **novo**, **diferente** e **verdadeiro**, ser amplo. Ou seja, embora esses adjetivos produzam um efeito de **determinação discursiva** (afastando o sentido pretendido do sentido cristalizado pelo discurso da Escola Tradicional), esse sentido necessita, ainda, de um

maior detalhamento, de uma especificação para que haja um efeito de ressignificação do sentido, o estabelecimento de uma nova referência para esses itens.

Assim, por exemplo, **novos valores** (sd 34) são valores diferentes daqueles que estão estabelecidos em nossa sociedade. Dá-se a ruptura, porém ainda permanecem indeterminados quais sejam esses valores. A fim de ser resolvida essa indeterminação, entram em cena as especificações (que se constitui num outro processo de determinação discursiva) que conduzem ao detalhamento do sentido que esse determinante deve produzir :

novos valores⇒ **como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade...**

Portanto, a explicitação do sentido na direção do domínio de saber da EMST fornece um reforço àquilo que já foi dito através da determinação produzida pelo adjetivo. Mas por poder imaginariamente ainda suscitar uma interpretação numa direção contrária, deve ser mais uma vez saturado, determinado pela explicitação do sentido do termo determinado, " fechando", ilusoriamente os espaços para outros sentidos, que, mesmo após a determinação, representam o "perigo" de aí se instaurarem.

Desse processo de reforço àquilo que já está determinado resulta uma multissaturação, ou seja, esse acúmulo de determinantes discursivos, relacionados ao mesmo item lexical, vai construindo um discurso ultradeterminado, processo que designamos de **sobredeterminação discursiva intra-seqüencial**.

3.4.2 A multissaturação dos itens educador, escola e educação

Pode-se, ainda, constatar, a partir da análise das sd **11** a **28**, além da determinação discursiva produzida pelas **orações adjetivas**, a presença de várias expressões formadas por **sintagmas preposicionais**, já formuladas anteriormente num outro discurso (a maioria provenientes do discurso do próprio MST que rompem

com o sentido institucionalizado) e que estão presentes no discurso pedagógico do MST, a fim de reforçar o efeito de restrição de sentido dos itens lexicais **educador**, **escola**, **educação**, produzido pela inserção das orações relativas.

Essas expressões certamente provocam uma estranheza no discurso pedagógico, por não serem termos que, habitualmente, participam desse tipo de discurso. E é pela necessidade de traçar uma linha divisória entre esse discurso pedagógico e o discurso da EMST que esses elementos, enquanto determinantes discursivos, vêm sobredeterminar esse discurso, ou seja, participam do processo de ressignificação seu sentido, reforçando o funcionamento das orações relativas presentes nas sd anteriormente analisadas (sd 11 a 28).

Pode-se visualizar esse funcionamento discursivo através do quadro abaixo:

Item lexical	Determinante discursivo	Sd de referência
escola	do nosso jeito	11
educação	dentro do MST	14
educação	do sem-terra	17
educação	da Reforma Agrária	23
educador	da Reforma Agrária	24
educação	do movimento/para o movimento	26

Essas expressões apontam para o discurso do próprio MST e de alguns educadores que antecederam esse movimento e que se dedicaram à educação popular. Dessa forma, são transferidos ao discurso pedagógico os valores do MST, os quais marcam a diferença entre o DP do MST e o Discurso Pedagógico Tradicional.

Assim, através das orações relativas presentes nessas sd (11 a 28), às quais acrescenta-se ainda a incidência dessas expressões determinantes, decorre uma multissaturação do discurso de referência, ou seja, dá-se o direcionamento dos sentidos para a FD em que está inscrito o discurso de referência, a qual produz o efeito de sentido desejado: o efeito de evidência do sentido enquanto sentido único, transparente que vai sendo construído, ou seja, esse sentido novo que está discursivamente se sobrepondo a um sentido semanticamente estabilizado pelo Discurso Pedagógico Tradicional. Ocorre aí, então, um deslizamento e o sentido torna-se outro.

Assim, os determinantes discursivos presentes em: **escola do nosso jeito** (sd 11), **educação dentro do MST**(sd 14), **educação do sem-terra** (sd 17), **educação da Reforma Agrária** (sd 23), **educador da Reforma Agrária** (sd 24), **educação do movimento** (sd 26), reforçam o processo de construção de uma nova referência, já produzido através das orações relativas e que vem ser reforçado através desses sintagmas preposicionais, atualizando esse discurso pedagógico, necessariamente, na FD da EMST.

Todos os adjetivos e sintagmas preposicionais (**do nosso jeito, dentro do MST, do sem-terra, da Reforma Agrária, do movimento**) inscrevem, necessariamente, o sentido dos itens lexicais com os quais se relacionam (**escola, educação, educador**) em um processo educativo diferente, estranho àquilo que se institucionalizou como **escola/ensino/educação**: uma educação voltada para a realidade do aluno sem-terra, cujo objetivo é a resolução dos principais problemas relacionados ao trabalho rural e, por extensão, à Reforma Agrária (principal problema por eles enfrentado), uma educação que é condição essencial para que haja a formação de uma nova sociedade socialista.

Além desses sintagmas preposicionais, encontramos nas sd analisadas (11 a 28) alguns outros elementos que usualmente são estranhos a um discurso pedagógico formal e que participam do discurso pedagógico do MST, como outra forma de instaurar o diferente, o novo modelo pedagógico.

Dessa forma temos, palavras e expressões do tipo: **conjunto dos assentados e acampados** (sd 11), **mística**¹ (sd 16),**terra conquistada** (sd 16), **bandeira do MST**(sd 16), **trabalho na lavoura** (sd 18), **processos coletivos** (sd20), **luta de um movimento de trabalhadores** (sd 22), **militância** (sd 22), **onilateral** (sd 25), **militante** (sd 25 e 27); as quais, ao lado dos determinantes discursivos presentes nessas sd , orações relativas e sintagmas preposicionais, produzem esse processo de multissaturação a que nos referimos anteriormente.

¹¹ O termo *mística*, muito empregado no discurso pedagógico do MST, diz respeito ao "conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos..." (BOFF, Leonardo, apud CALDART 1997).

Portanto, nas seqüências discursivas 11 a 28 há um processo de determinação discursiva que satura o sentido dos itens lexicais **escola, educação e professor**, através das orações relativas e, paralelamente, ao longo dessas seqüências, pode-se notar um outro processo de determinação discursiva que esses itens lexicais sofreram, através dos sintagmas preposicionais que esquematizamos no quadro acima.

Esse acúmulo de determinantes discursivos produz uma **sobredeterminação intra-seqüencial** no discurso pedagógico do MST, ou seja, produzem um efeito de que, através das várias formas de saturação, o sentido vai-se tornando um só, ou seja, cada uma das formas de determinação reforçam, confirmam que é "este" o sentido que é produzido nesse discurso para os itens lexicais **professor, educação e escola**.

Pode-se depreender, daí, que, quanto mais o sujeito tem a ilusão de determinar, de fixar, de ser o senhor absoluto do seu dizer, mais se sente a "inconveniente" presença do outro do qual ele necessita se afastar. Em outras palavras, se ele (o sujeito do discurso) precisa de tantos recursos (tantas formas de determinar o seu dizer) para produzir o sentido daquilo que diz é porque o sentido não é nem transparente, nem único. Trata-se de um **efeito produzido** e mostra que o sentido pode, sempre, equivocadamente, tornar-se outro, um outro que representa, nesse discurso, aquilo que deve ser permanentemente rejeitado.

A sobredeterminação discursiva pode ser vista, também, no discurso de referência como um todo, e não apenas em cada sd separadamente, fato decorrente de todas as formas de determinação discursiva acumuladas e concomitantes (através dos adjetivos, dos sintagmas preposicionais, das orações relativas, das especificações do sentido), a qual denominamos de **sobredeterminação interseqüencial** e que passamos a examinar a seguir.

Essa multissaturação ocorre no discurso como um todo, ou seja, ao serem relacionadas todas as sd em análise, constatamos que todas essas formas de saturação, juntas, produzem um efeito de sobredeterminação desse discurso, à medida que apontam para novos sentidos que instauram uma circularidade entre as sd,

produzindo um fechamento de sentido e conseqüentemente uma resignificação do discurso pedagógico como um todo, que apontam para um novo discurso pedagógico que pertence a um outro domínio de saber, causando, enfim, uma estranheza, própria daquilo que estava recalcado e que, agora, passa a acontecer.

Dessa forma, o sujeito do discurso tanto usa adjetivos, quanto orações adjetivas, quanto sintagmas preposicionais, quanto especificações de sentido. Todos esses recursos servem para reforçar a direção do sentido daquilo que quer dizer. As palavras que ele utiliza são compartilhadas com o outro do discurso pedagógico, por isso tendem a evocar o sentido dominante, que está inculcado pelo outro como o sentido "natural" dessas palavras. Isso explica a causa de tantos determinantes e de tantas formas diferentes de determinação discursiva que encontramos ao longo do discurso pedagógico do MST: as várias formas de determinação estão presentes para que seja ratificado, reforçado o sentido construído nesse domínio de saber e, assim, desambigüizado. Enfim, para que esse sentido se institua é necessário que produza o efeito de evidência, de transparência..

É tanto no interior de uma mesma sd quanto no conjunto formado pelas diversas sd que analisamos, que vai sendo produzido, no discurso pedagógico do MST, um efeito de singularização/fixação do sentido na direção de um discurso pedagógico diferente que necessita, para se constituir como tal, afastar-se, romper, fazer deslizar sentidos preconstruídos pelo discurso pedagógico "outro" .

A sobre-determinação discursiva: conclusão

Ao determinar o seu discurso, o sujeito do discurso pedagógico do MST atesta e repele a presença do outro que, insistentemente, teima em aparecer, por estar ancorado naquilo que está "semanticamente estabilizado" por práticas discursivas produzidas por discurso pedagógico dominante.

Ao dizer **escola, educação, professor** e outros termos que remetem ao discurso pedagógico, é o discurso-outro que tenta impor a sua referência, e é a resistência, enquanto lugar de diferença do discurso da EMST, ao sítio de significância estabelecido pelo discurso-outro, através dos mecanismos de determinação e

sobredeterminação, que faz do discurso da EMST mais do que um discurso saturado. Trata-se de um discurso multissaturado: **sobredeterminado**, isto é, a resistência ao sentido "outro" se dá, através da determinação que é produzida no discurso da EMST, como forma, ilusória, na verdade, de impedir a produção/interpretação de outros sentidos, para que possa se dar a ressignificação desses sentidos.

Essa sobredeterminação discursiva do discurso pedagógico do MST, que ocorreu pela necessidade de delimitar-se, distinguir-se do "outro", pode ser vista de duas formas: a sobredeterminação intra-seqüencial (dentro de uma mesma sd) e a sobredeterminação interseqüencial (entre sd distintas) que remete para o processo discursivo da EMST.

A sobredeterminação **intra-seqüencial** se deu porque, além dos determinantes discursivos nas sd 11 a 28 pelas **orações adjetivas**, na sd 29 a 34 pelos adjetivos **novo**, **diferente** e **verdadeiro**; outros elementos (sintagmas preposicionais aliados à orações relativas) e proposições (a explicitação do sentido de termos determinados discursivamente pelos adjetivos novo, diferente e verdadeiro) participaram dessas sd facultando esse desencontro, essa determinação, e produzindo, então, um efeito de saturação excessiva ou cumulativa. Essa multissaturação decorrente da ilusão de que um único determinante, por si só, não é suficiente para o sujeito do discurso instaurar um efeito de sentido que se sobreponha ao sentido "outro".

E, por outro lado, as várias formas de determinação que foram empregadas para saturar o sentido nas diferentes sd, as **orações relativas**, os **adjetivos** e os **sintagmas preposicionais**, constituem, em conjunto, a sobredeterminação **interseqüencial**, isto é, toda essa variedade de formas de determinação discursiva acumuladas e concomitantes, produzem no processo discursivo um efeito de sobredeterminação, de um funcionamento discursivo que "cerca" o sentido pretendido, através do acúmulo das várias formas de determinação discursiva.

Dessa forma, para o discurso pedagógico do MST, contrariamente a outros discursos, não basta um determinante discursivo para produzir o efeito de

evidência de sentido. É necessária também a presença de outros determinantes, expressões ou mesmo proposições que venham a ratificar, esclarecer ou ainda atualizar o sentido de um item lexical ou, até mesmo, de toda seqüência discursiva a fim de afastar todo o "perigo" representado pela presença do sentido instaurado através do discurso pedagógico outro.

Assim, todos esses diferentes processos de determinação, conjuntamente, produzem a sobredeterminação do discurso pedagógico do MST, que podem ser vistos tanto no interior das sd analisadas, quanto no conjunto de todas as sd analisadas neste recorte discursivo.

A sobredeterminação discursiva produz um efeito de sentido que leva esse discurso na direção daquilo que necessita instaurar: o novo, o diferente, e o afasta daquilo que precisa se distanciar para se instaurar: da presença constante de sentidos produzidos por um discurso pedagógico já institucionalizado.

Da determinação à sobredeterminação discursiva: últimas palavras

Através das análises que elaboramos acima, pôde-se constatar que a determinação, antes de tudo, marca a presença do outro, da heterogeneidade discursiva, e, com isso, também cai por terra a evidência do sentido, a relação direta palavra-referência.

A referência só se dá através de um discurso produzido a partir de um determinado lugar social, em determinadas condições de produção, e é isso que faz com que as palavras produzam diferentes referenciais para diferentes sujeitos inscritos em lugares sociais também diversos. Dessa forma, o efeito de evidência do sentido se estabelece a partir do domínio de saber, da Formação Discursiva em que se dá a produção e a interpretação de um discurso.

Compreendendo estes fatos, podemos refletir sobre a construção discursiva do sentido no discurso pedagógico do MST, ou seja, a partir da possibilidade da referência e do sentido virem a serem outros, o sentido não ser literal, a referência não ser sempre a mesma para todos os sujeitos, podemos desconstruir a

homogeneidade “aparente” e tão bem trabalhada pelos diferentes determinantes discursivos que produzem o sentido numa determinada direção de tal forma que o discurso-outro, o sentido outro, ora é silenciado, ora é desqualificado e se tem a ilusão de que o sentido produzido nesse discurso se sobrepõe ao outro, isto é, tem-se a ilusão de que esse sentido é o **centro**, e os demais são os sentidos **marginais** .

Porém, como já dissemos anteriormente, a análise do funcionamento discursivo da determinação e, sobretudo, da determinação discursiva, nos leva a refletir **como** esse discurso produz esse efeito de **centro** e de **transparência**. Esses dois funcionamentos discursivos - determinação discursiva e sobredeterminação - que analisamos são as marcas, as pistas que encontramos e que mostram que o sentido é discursivamente construído. Ou seja, se essas marcas existem é porque há o **outro**, e esse outro está tão presente no discurso pedagógico do MST quanto o sentido diferente que esse discurso pretende instaurar: o diferente precisa se sobrepor ao tradicional, ao institucionalizado.

Assim sendo, pudemos ver que a determinação discursiva produziu um redirecionamento no sentido para a FD da Escola Popular através:

- a) dos determinantes **novo, verdadeiro e diferente** que, associados a diferentes itens lexicais (verdadeira história, verdadeiras teorias; jeito diferente, ensino diferente; nova ordem social, novos valores) promovem, concomitantemente, o distanciamento do sentido a ser estabelecido com o sentido já estabelecido para esses itens lexicais; como a desqualificação desse outro sentido, inconveniente, ou seja, o sentido direcionado aponta para o **verdadeiro**, o **diferente** e o **novo**. Tudo que foge e nega o sentido produzido neste discurso por esses determinantes discursivos, pode ser reconstruído através de um **discurso transverso** sobre o discurso-outro, como sendo o obsoleto, o falso, o antiquado, aquele que não produz uma educação de qualidade;
- b) do funcionamento discursivo das orações relativas associadas aos itens lexicais **professor, escola e educação**, o qual instaura o efeito de “fechamento” do sentido, através do apagamento, efetuado pelo pronome relativo que produz a “costura “ sintática da oração relativa à frase matriz, promovendo uma relação

parafrástica entre o pronome e o item antecedente (relação intra-seqüencial) e construindo assim um efeito de apagamento da exterioridade da oração adjetiva (relação interseqüencial). Esse apagamento da condição de exterioridade causa um efeito de que a relativa foi enunciada , concomitantemente à frase matriz. Assim sendo, o sujeito tem a ilusão de manter o sentido, que aparece, então como evidente, de colar o sentido do item lexical à determinação: o sentido é dado por ele, ou seja, na direção por ele conduzida, “impedindo”, assim, que os termos **professor**, **escola**, **ensino** mantenham relações parafrásticas com outros elementos de saber que apontariam para outro sentido do Discurso Pedagógico Tradicional;

- c) através dos sucessivos e concomitantes sintagmas preposicionais que, ao contrário dos demais determinantes, ampliam o sentido dos itens lexicais aos quais se referem, direcionando o sentido desses itens desde o contexto imediato do sem-terra para um contexto mais abrangente, porém, sempre dentro do domínio de saber em que se inscreve o discurso de referência.

Tanto o acúmulo de determinantes no discurso pedagógico do MST, quanto a variedade dos elementos que funcionam como determinantes discursivos (sintagmas preposicionais, adjetivos, orações adjetivas, explicitações de sentido, expressões provenientes do discurso político do MST), leva-nos a refletir essa questão de duas perspectivas diferentes, mas complementares: a sobredeterminação **intra-seqüencial** e a sobredeterminação **interseqüencial**.

Esses dois tipos de sobredeterminação são diferentes porque ocorrem ora no interior de uma mesma sd, construindo o sentido de um determinado item lexical, ora no discurso inteiro. E complementares porque comparando-se todas as sd entre si, vemos que elas formam um “bloco” que se pretende homogêneo, transparente, que, através do funcionamento do conjunto formado por todos os determinantes discursivos, ratifica a mesma direção do sentido, completam-se para produzir a circularidade, a matriz de um sentido diferente.

A **sobredeterminação intra-seqüencial** ocorre quando , em uma única sd, existe mais de um determinante discursivo referindo-se ao mesmo item

lexical, ou seja, fixando o sentido desse item, a fim de atualizá-lo no discurso de referência.

A **sobredeterminação interseqüencial** ocorre quando olhamos para o discurso pedagógico do MST como um todo, ou seja, comparando todas as sd de referência entre si, vemos um discurso determinado por inúmeras e variadas formas de determinação discursiva: são adjetivos, orações adjetivas, sintagmas preposicionais, explicitação de sentido, entre outras formas de determinação; que, combinados entre si, reforçam-se, reiteram-se e acabam por produzir um efeito de sentido na direção desejada: a FD da Escola Popular.

Assim sendo, é por compartilhar das mesmas palavras utilizadas no discurso da Escola Tradicional, que o discurso pedagógico do MST precisa desvencilhar-se do sentido naturalizado por práticas discursivas que estão enraizadas no imaginário dos interlocutores desse discurso e que, a todo momento, ameaçam o redirecionamento do sentido que o MST pretende: *é necessário que a luta pela terra seja institucionalizada, organizada, para que se desenvolva e crie raízes nas novas gerações de “sem-terrinhas”*, e é por isso que essa luta visa a integrar a educação formal, a escola, tanto quanto a educação informal com a Reforma Agrária, já que uma complementa e justifica a outra e ambas solidificam esse processo de identificação, de um lugar de onde o sem-terra possa falar. O discurso pedagógico do MST é o lugar da institucionalização desses novos saberes, por isso urge que os sentidos sejam determinados/sobredeterminados, reorientados em direção ao que pode, deve e convém ser produzido nesse domínio de saber.

CAPÍTULO 4⇒ A PEDAGOGIA DOS SEM-TERRA: A PRODUÇÃO DA REFORMA “AGRÁRIA” NO UNIVERSO PEDAGÓGICO

Neste último capítulo de análise, investigaremos a instauração, não mais do diferente, nem do retorno de sentidos no discurso pedagógico do MST, mas o **novo**, a instauração de novas formulações que passam a fazer parte do universo semântico pedagógico a partir do discurso pedagógico do MST.

Assim sendo, procuraremos mostrar que, além de partilhar expressões e itens lexicais com o DP Tradicional de cujos sentidos procura se afastar; e de partilhar sentidos com o DP do MOB e com os discursos de EP, o discurso pedagógico do MST vai além: ele traz para o discurso pedagógico novas formulações, produzindo, assim, o encontro de uma **memória** constituída no universo das discursividades que constroem os sentidos e os referentes pedagógicos (os projetos pedagógicos, a legislação referente ao ensino, as pesquisas pedagógicas, etc.) com uma **atualização** dessa memória, realizada no momento em que o MST necessita produzir novas discursividades para “trabalhar” uma nova realidade: a entrada do Sem Terra na escola.

De que maneira esse fato discursivo é produzido no discurso pedagógico do MST, é a questão da qual nos ocuparemos a seguir.

4.1 O acontecimento discursivo

É Pêcheux (1990) quem introduz na AD questões relativas às discursividades que rompem com um determinado *universo estabilizado de sentidos*, ao produzirem um fato histórico. Pêcheux (ibidem) denomina de **acontecimento discursivo** essas formulações que passam a produzir novos sentidos, deslocando-se do estabilizado/cristalizado para o novo, o impensado (até então), pois os sentidos de um enunciado são *pontos de deriva* que lhe possibilitam tornar-se outro.

O acontecimento discursivo, para esse autor (op. cit.: 28), está diretamente ligado à produção de enunciados que, ao construírem/trabalharem um determinado acontecimento histórico, quebram a aparente estabilidade do universo semântico em que esse acontecimento está inserido.

Dessa forma, entende-se que o acontecimento discursivo difere do acontecimento histórico, pois este ocorre no momento em que se instaura uma nova realidade, marcada por algum fato histórico que irrompe num determinado tempo e lugar e é externo e independente do discursivo.

Porém, esse fato, não podendo ser apreendido na sua totalidade (o real histórico), é construído discursivamente, a partir de uma interpretação desse fato, que se constitui na realidade desse fato. Assim, de acordo com a interpretação que se dá sobre esse fato, tem-se efeitos de sentido diferentes que são produzidos sobre o mesmo fato histórico.

Assim sendo, acontecimento histórico e acontecimento discursivo, embora distintos entre si, têm pontos de contato: eles se constituem mutuamente e produzem uma ruptura, cada qual em uma ordem diferente (o acontecimento histórico na história e o discursivo no universo dos sentidos estabilizados).

Para exemplificar essa questão, Pêcheux (op.cit.) analisa o enunciado **Ganhamos! (On a gagné)**, que se desloca do discurso esportivo para o discurso político, provocando uma série de possibilidades de interpretações, que são propiciadas devido à opacidade desse enunciado: quem ganhou? Ganhou o quê? Como? e Por quê?; cujas respostas derivam para outros caminhos que vão para além dos sentidos mobilizados pela estrutura, **Ganhamos!**, tal como ela aparece nas comemorações esportivas, desloca-se para o político, aí instaurando um novo sentido.

Assim, o acontecimento discursivo ocorre no momento em que há o encontro de uma memória com uma atualidade: o que dizia e o que passa a dizer o enunciado, a partir da ruptura com essa memória dos sentidos estabilizados.

Para Guilhaumou e Maldidier (1997: 163-185), o acontecimento discursivo *não se confunde nem com a notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento construído pelo historiador. Ele é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado...*

A fim de dar visibilidade a essa questão, esses autores (op.cit.) passam a examinar o percurso de sentido produzido pelo enunciado **Pão e X** (à Versalhes, liberdade, ferro...) durante o período que antecedeu a Revolução Francesa.

Durante o percurso, esse enunciado migra da fala do Rei para tornar-se o grito de liberdade do povo francês.

Dessa forma, o enunciado **Pão e X**, ao deslocar-se do campo das relações sociais (da revolta em função da escassez e do alto preço do pão) para o campo do político (a exigência de liberdade, a revolução), produz, nesse percurso, o encontro de dois enunciados: um enunciado que aponta para uma **memória** (formulação produzida pelo Rei) e outro que aponta para a **atualização dessa memória** (formulações produzidas pelo povo francês).

Essa atualização produz rupturas, deslizamentos de sentidos: do pedido de pão passa-se, então, ao pedido de liberdade política, fim da monarquia. Do grito do povo, expressão de suas necessidades imediatas, à conquista da liberdade política, instaura-se o acontecimento discursivo produzido pela enunciação de **Pão e X**.

Para esses autores (1989: 66), a instauração de um acontecimento discursivo está ligado ao surgimento de *um novo sujeito que se encontra fora das redes dominantes de legitimidade*, que se produz e produz o novo sentido a partir da relação constitutiva da língua com a história. Esse sujeito não está no centro do sentido pois ele se investe de vários/**novos** lugares de onde produz seu dizer.

É assim que, no discurso pedagógico do MST, um novo sujeito fala de um novo lugar, e, já que se encontra fora das redes dominantes de legitimidade, ele precisa deslocar, romper com sentidos e sujeitos já legitimados, para que seja fundado esse novo lugar, novos sítios de significação de onde esse sujeito possa enunciar, pois ele tem uma outra história a legitimar.

É dessa questão, que envolve o aparecimento de um acontecimento discursivo a partir do discurso do MST, tanto o discurso político quanto o discurso pedagógico, que nos ocuparemos a seguir

4.2 Do acontecimento na estrutura agrária ao acontecimento na estrutura discursiva

Indursky (1999:173-186) e Dorneles (1999:149-172) refletem sobre a instauração do acontecimento discursivo no discurso do MST no universo ligado à política agrária.

Dorneles (op.cit.) examina a instauração de um acontecimento discursivo no discurso do MST a partir de três enunciados, os quais definiu como lemas, ou palavras de ordem do MST: *Ocupação é a única solução; Ocupar, resistir e produzir; Reforma Agrária: uma luta de todos.*

Para essa autora (op.cit.), o acontecimento discursivo se instaura à medida que sujeitos, em diferentes posições e inscritos em FD antagônicas, se expõem a esses três enunciados, produzindo-lhes uma ressignificação.

Dessa forma, a falta de complemento dos itens lexicais **solução** e **ocupação** (no primeiro enunciado), proporciona que sejam associados a esses itens diferentes complementos, de acordo com a posição-sujeito daquele que a utiliza em seu discurso. Neste caso específico, três FD aparecem em confronto: a FD do MST, a FD da UDR (União Democrática Ruralista) e a FD do governo (posição ocupada por autoridades ligadas à Reforma Agrária).

Assim sendo, **ocupação**, para o MST, é trabalhada como ação contra a morosidade do governo em fazer a Reforma Agrária; passa a ser ressignificada pela FD da UDR como **invasão** e pela FD do governo como um ato ilícito praticado por criminosos.

Segundo Dorneles (op.cit.:149), após a ditadura militar, com a redemocratização do país (a partir de 1989), o MST passa a adotar um novo lema: **Ocupar, resistir e produzir** (segundo enunciado), cujas estruturas verbais, estando no infinitivo, propiciam o estabelecimento do confronto de sentido entre as FD em questão, pois faltam complementos que delimitem *o objeto e o modo de realização das ações que propõem* (DORNELES, op. cit.166).

Resistir ao descaso governamental, injustiças sociais, cerco policial, discriminação, violência, fome, na FD do MST, passa a significar resistência violenta, na FD da UDR: *são sentidos antagônicos trabalhados em cada FD, onde é oposta resistência à migração de sentidos de uma FD para outra por ações concretas, dissimuladas* (DORNELES, op. cit.:167-8).

A partir de 1995, segundo essa autora, um outro enunciado “acontece” no discurso do MST: **Reforma Agrária: uma luta de todos**. A ambigüidade

do item lexical “todos”, neste enunciado, produz, segundo Dorneles (idem: 170-1), *um funcionamento aliançador* que se forma a partir do entrecruzamento da história de cada sujeito, e, assim, esse sujeito passa a *identificar-se como referente de todos e assume a luta*. É dessa forma que a discursividade promovida por esse enunciado passa a promover a *desestruturação/reestruturação da Realidade Agrária Brasileira*. (ibidem)

Para essa autora, é o discurso, constituído por estrutura e/ou acontecimento, que é capaz de promover essa desestruturação da realidade.

Portanto, no trabalho que examinamos, o acontecimento discursivo ocorre em função da estrutura da língua apresentar brechas, falhas, que são preenchidas pela história: os sentidos são produzidos/interpretados pelos sujeitos a partir de sua inscrição num determinado domínio de saber, provocando com isso, ou o retorno do mesmo, ou estranhamentos. Esses estranhamentos de sentidos constituem-se, então, em acontecimentos construídos discursivamente.

Também analisando a instauração de um acontecimento discursivo através do discurso do MST, Indursky (1999:175-186) aponta a luta do MST pela terra como um acontecimento político, o qual, ao ser produzido discursivamente, desestabiliza sentidos, na rede de formulações sobre a Reforma Agrária, constituindo, assim, um acontecimento discursivo.

Esse acontecimento discursivo, essa ruptura *nos modos estabelecidos de enunciar*, produzida pelo discurso do MST, segundo essa autora (op.cit.:174), passa a participar da memória discursiva, representada pelas formulações já produzidas sobre a Reforma Agrária, procurando estabelecer um lugar para esses novos sujeitos que estavam, até então, excluídos dessas formulações, nas quais só “cabiam”, até então, proprietários rurais, fazendeiros, latifundiários.

Assim, é a partir do deslocamento da questão relativa à posse de terras que se dá, segundo Indursky (op.cit.:175), a instauração de um outro lugar, onde o MST pode enunciar sobre essa questão: *tem direito à terra não aquele que legalmente a possui, mas aquele que a faz produzir*. Essa é a nova formulação que materializa o encontro do acontecimento discursivo com a memória discursiva, provocando um deslocamento nos sentidos já estabelecidos sobre a questão agrária no Brasil.

Esse deslocamento de sentidos vai produzir um confronto entre FD antagônicas, em que se inscrevem, de um lado, os proprietários de terra e os governantes (ligados à Reforma Agrária) e, de outro, os sem-terra.

Indursky (op.cit.) analisa esse confronto através da designação que cada uma dessas posições-sujeito dá à luta pela terra, mais especificamente, a duas delas: OCUPAÇÃO e INVASÃO.

Esses itens lexicais, segundo essa autora (op. cit.: 179), que, aparentemente, remetem a um mesmo referente, à prática política adotada pelos sem-terra, a tomada das terras pelos sem-terra, apontam, de fato, para sentidos divergentes: enquanto **invasão** mobiliza a questão da propriedade, do direito, da violação de leis, violência; **ocupação** aponta para a justiça (social) da distribuição das terras improdutivas.

Dessa forma, então, segundo essa autora (ibidem), esses itens apontam para referentes diferentes: OCUPAÇÃO tem como referente a terra improdutiva; já INVASÃO tem como referente a terra possuída (legalmente).

Instaura-se, assim, o acontecimento discursivo no discurso do MST, pois é a partir da divergência entre essas duas designações para a mesma prática (*acampar ilegalmente em terras que possuem um proprietário*) que se dá a possibilidade de ruptura, de deslocamento de sentido: que possibilita ao sem-terra trazer para a legitimidade, através da justiça social, um acontecimento tido como “ilegal”, nas formulações produzidas, até então, sobre a Reforma Agrária.

É a possibilidade de dizer *não é invasão é ocupação*, que faz com que uma nova posição-sujeito encontre a memória discursiva sobre Reforma Agrária e passe a produzir um outro sentido: um acontecimento discursivo.

4.3 Do acontecimento no discurso do MST ao acontecimento na Educação

Assim como o discurso político, o discurso pedagógico do MST produz rupturas, deslocamentos de sentidos, instaurando novas possibilidades de se interpretar/produzir questões relativas à educação. Nesse movimento de ruptura, instaura-se também o novo: um acontecimento discursivo na educação.

O discurso pedagógico do MST precisa dar conta, também, desses outros saberes que estão na base do discurso político do MST, e que estão no contraponto dos saberes produzidos, legitimados pela sociedade e pela Escola Tradicional. Esse discurso precisa dar conta de uma nova realidade (um acontecimento histórico): o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores, os sem-terra: *ao lado dos proprietários rurais, dos latifundiários e dos fazendeiros, encontram-se agora os sem-terra, que representam um novo sujeito discursivo, embora, talvez, ainda não dotado de legitimidade, mas certamente já dotado de visibilidade nesse cenário discursivo*. (INDURSKY, op. cit.:174)

E essa nova realidade aponta para uma nova interpretação do real: a posse das terras no Brasil, segundo Indursky (op. cit.:175), não mais daqueles que as possuem legalmente, mas daqueles que produzem nessas terras. Esse acontecimento também provoca um estranhamento em relação aos saberes que são (re)produzidos na Escola Tradicional, e, assim, ocorre a necessidade de uma Escola que promova o deslocamento desses sentidos e proporciona o processo de identidade do sem-terra.

É assim, então, que um universo semanticamente estabilizado de sentidos passa a ser questionado e reinterpretado. Concebendo então acontecimento discursivo como ruptura, estranhamento, deslocamento do "mesmo" e conseqüente instauração do "diferente", acreditamos que o discurso pedagógico do MST instaura um acontecimento discursivo, acontecimento esse ligado ao "aparecimento" dessa nova categoria de trabalhadores, os **sem-terra**, que têm trajetórias de vida e bagagem cultural diferentes dos alunos das escolas tradicionais.

É na produção desse acontecimento histórico da formação/constituição desse sujeito que o discurso pedagógico do MST instaura-se como um acontecimento discursivo: já que o sem-terra não "cabe" naquilo que a escola tradicional instituiu como centro de suas práticas educativas, é necessário que sejam "construídas" escolas que abriguem e, acima de tudo, fundem esse novo sentido.

De acordo com Dorneles (1999:158-9), o acontecimento discursivo marca a relação de um sujeito com uma realidade institucionalizada, esse sujeito passa,

então, a ressignificar essa realidade: *construir uma outra realidade...* E, assim, a partir desse estranhamento se constitui uma nova direção para os sentidos estabelecidos.

O discurso pedagógico do MST se constituiu num acontecimento discursivo à medida que instaurou um sujeito que se deparou, por um lado, com uma realidade pedagógica institucionalizada, praticada nas Escolas Oficiais, com a qual ele não se identificava. Assim, esse novo sujeito introduziu estranhamentos nessa realidade, passando a questioná-la e conseqüentemente produzindo um outro sentido para que o sem-terra pudesse se constituir, instaurando, assim, uma ressignificação, uma ruptura de sentidos e a instauração de um discurso pedagógico **novo**.

Podemos falar da ocorrência de um acontecimento discursivo no discurso pedagógico do MST, através do rompimento de uma memória estabelecida pelos discursos pedagógicos dominantes, atualizando os saberes que acionam essa memória.

Essa ruptura com os saberes institucionalizados se dá através de saberes que migram do discurso político do próprio MST, deslocando sentidos, trazendo para o campo pedagógico alguns itens lexicais e também enunciados provenientes do campo político, abrindo, assim, um espaço para o diferente dentro do universo semântico pedagógico e produzindo o entrecruzamento de discursos diversos.

Dessa forma, podemos dizer que o discurso pedagógico do MST abre um novo espaço de significância ao unir itens lexicais comumente encontrados em discursos pedagógicos a itens lexicais provenientes do discurso político do próprio MST.

Também, ao longo da análise, observamos, nas sd que recortamos, alguns elementos que também provocam a ruptura de sentido. Podemos destacar alguns itens lexicais e enunciados provenientes do discurso político do MST, outros do discurso da Educação Popular os quais foram introduzidos no discurso pedagógico do MST, mas que, acreditamos, não apontam para o novo, apenas para um sentido diferente já produzido por discursos inscritos na FD da Escola Popular, aos quais já nos referimos anteriormente, no primeiro capítulo de análise.

É através da presença desses itens lexicais e enunciados, provenientes do discurso político do MST, que é instaurado o **novo** no discurso pedagógico do MST: um acontecimento discursivo, pois a presença desses itens lexicais propicia que haja um *ponto de encontro de uma memória com uma atualidade* (Pêcheux, 1990), ou seja, atualizam-se nesse discurso pedagógico outros discursos pedagógicos produzidos anteriormente, associados a itens provenientes de outro campo discursivo (o discurso político) fato que produz a ruptura, a diferença com o discurso-outro.

Dessa forma, tomemos como exemplo o enunciado: **Ocupar, resistir e produzir**, proveniente do discurso do MST. Ao ser atualizado no discurso pedagógico do MST, fez-se necessário o acréscimo da expressão **também na educação** e, dessa forma, unem-se o político e o pedagógico. Um passa a fazer parte do outro e juntos instauram um outro saber, um outro *gesto de interpretação* do processo educativo: a partir da realidade do "sem-terra", educação aqui deixa de ser vista como um ato de "neutralidade", desvinculada do político, distanciada da realidade sócio-econômica dos seus alunos (classe dominada) e passa a representar um meio de transformação dessa realidade.

Acreditamos que, nessa busca de um saber que promova um processo de identificação para o sem-terra, esse discurso passa a se distanciar de sentidos já cristalizados no universo semântico pedagógico. Assim, o MST mexe com esses sentidos, produzindo um movimento brusco na direção desses sentidos e instaurando, através desse movimento, o acontecimento discursivo.

A fim de dar visibilidade a esse processo de instauração do novo, examinaremos as seguintes sd:

RECORTE 4

Sd 41

... nos nossos Assentamentos, os professores demonstram militância quando:

(...)

- integram um núcleo do MST;

(...)

- participam de algum tipo de ação pública do MST ou do Assentamento (briga por estradas, caminhadas, etc.) (Boletim da Educação nº 1, p. 14)

Sd 42

... para nós é fundamental todo este esforço que fazemos em cada acampamento, em cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação do MST, isto é, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST. Porque acreditamos que é a educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento) que pode melhor dar conta de suas demandas de formação ,

(Caderno de Educação nº 8, p. 6)

Sd 43

Algumas pessoas chamam este processo de aumento da densidade cultural, que é um outro jeito de dizer que a nossa vista tem de enxergar (...) além do nosso “lote”.
... Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas...

(Caderno de Educação nº 8, p. 7)

Sd 44

Pegando firme, juntos, conseguiremos romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura.

(Caderno de Formação nº 18, p. 4)

Sd 45

O professor só será professor de verdade (...) quando fizer sua a luta pela terra, pela produção, como a luta

pela educação. Quando participar das lutas do Assentamento e dos trabalhadores em geral.

(Caderno de Formação nº 18, p. 19)

Sd 46

O MST em sua história produziu os sujeitos capazes de fazê-lo enxergar-se como um sujeito educativo. Estou me referindo especialmente às *crianças Sem Terra* e às *professoras Sem Terra*, mas também aos traços de identidade que a tarefa da educação acabou produzindo na *família Sem Terra*.

(CALDART, 2000: 262)

Nas sd acima, podemos observar o encontro com uma memória discursiva que remete **educação** (e outros itens relacionados às questões educacionais) a sentidos já construídos e que circulam no universo semântico pedagógico antes do aparecimento do discurso pedagógico do MST.

Esses sentidos preconstruídos apontam para o lugar do saber institucionalizado, àquilo que pode ser dito num discurso pedagógico (que tem credibilidade para tal); aquilo que tem o poder (ou o dever) de ditar o que é culto e o que é inculto, o que pertence e o que não pertence aos saberes da sociedade escolarizada.

Assim, nesse universo pedagógico constituído, acionado pela memória discursiva, tudo que foge ao mundo “da pedagogia”, aparentemente estabilizado, padronizado, é desqualificado, ou, na melhor das hipóteses, silenciado.

Essa realidade assim constituída para a Educação causa um estranhamento naquele sujeito que não está etiquetado, padronizado dentro desses saberes, que, portanto, não está apto para ser escolarizado.

Uma outra realidade que esses sujeitos encontram, em discursos pedagógicos antecedentes, e que lhes é mais próxima, diz respeito aos saberes da Educação Popular, que aponta para sentidos da FD em que esses sujeitos se inscrevem, e que desloca o sentido tradicional de **escola**, questionando essa realidade instituída: que conhecimentos devem ser ensinados na escola? para quem a escola produz esses conhecimentos? será que os conhecimentos só são produzidos na Escola? . A resposta para essas indagações irá promover o encontro de um outro caminho a seguir.

Dessa maneira, então, surge uma outra realidade, uma outra escola da qual o sujeito que se encontra fora das redes de sentido instauradas pelo discurso pedagógico tradicional pode participar, estar no centro dos processos educativos.

Para o sujeito sem-terra esse outro caminho representa uma possibilidade de ancorar os “seus” sentidos. Porém, o discurso pedagógico do MST, embora tome esse caminho, projeta nele seus próprios ideais de ensino, acrescenta novos sentidos, diretamente relacionados com a sua luta, os seus saberes intrínsecos, no que diz respeito ao campo, à Reforma Agrária, aos massacres sofridos nos confrontos em busca de terra, aos acampamentos que se tornam assentamento, aos seus estudantes que se tornam sem-terrinhas, à mística (valorização, acreditar na causa dos sem-terra).

Acreditamos, assim, que o sem-terra se constitui numa outra posição-sujeito que se relaciona, na FD da Escola Popular, com posições-sujeito com as quais mantém relações de aliança, ou até mesmo de confronto, como vimos no capítulo 1. Isso se deve à forte heterogeneidade que constitui a FD em que se inscreve.

É por se constituir num outro lugar, dentro da FD da Escola Popular, e num lugar antagônico à FD da Escola Tradicional, que o discurso pedagógico do MST precisa fundar sentidos, descolar dos sentidos preconstruídos e encontrar na educação a fundação dessa nova identidade, **sem-terra**.

Para isso, o discurso pedagógico do MST busca no discurso político do próprio MST os saberes, os sentidos de que necessita para produzir novos sentidos no processo educativo.

É dessa forma que se instaura o novo no discurso pedagógico do MST: a memória de educação cristalizada pelos discursos pedagógicos que o antecederam, encontra-se com uma atualização de educação produzida pela presença de enunciados e itens lexicais provenientes do discurso político do MST.

São enunciados que se deslocam e trazem consigo uma memória, uma realidade a ser instaurada e que, ao cruzarem com enunciados provenientes do discurso pedagógico, produzem um movimento de sentidos onde **escola e política da Reforma Agrária** passam a ter uma relação intrínseca, participando, então, de uma mesma rede de formulações.

Assim, o sem-terra se depara com a necessidade de produzir um discurso que se proponha responder aos seus questionamentos: quais os conhecimentos que o sem-terra busca na escola? Como a realidade/ os problemas do dia-a-dia do st vai aparecer na escola do MST? Como entender e consolidar, através da educação, essa realidade histórica diferente, produzida pelo aparecimento dessa nova categoria de trabalhadores (sem-terra), dessa outra forma de sociedade (pautada na coletividade)?

Na busca dessas respostas, o discurso pedagógico do MST apropria-se de enunciados, de itens lexicais do campo político: assim, são comumente encontrados no discurso pedagógico do MST itens lexicais como: *acampamento* (sd 42), *assentamento* (sd 42), *educação do MST* (sd 42), *luta do MST* – (sd 42), *militância do MST* (sd 41), *educação do movimento/para o movimento* (sd 42), *cercas* (sd 43, 44), *latifúndio* (sd 44), *Reforma Agrária* (sd 44), *luta pela terra* (sd 45), *crianças Sem Terra/ professoras Sem Terra* (sd 46). Esses itens lexicais consistem em apropriações que fazem ressoar no discurso de referência o discurso político do MST, entrelaçando o político e o pedagógico.

Esses enunciados e expressões provenientes do discurso político, ao se juntarem a palavras que fazem parte do universo pedagógico, tais como cultura, escola, saber, analfabetismo; instauram o discurso pedagógico do MST, enquanto um **acontecimento discursivo** que introduz um sítio de significância diferente no discurso

pedagógico, que rompe o efeito de estabilidade produzido pela pedagogia dominante e instaura um outro saber.

A possibilidade da reconstrução, da ressignificação dos sentidos naturalizados pelo discurso-outro, promovendo o movimento dos sentidos para o universo semântico do sem-terra, estabelece a possibilidade do novo: "daquilo que pode ser de outro jeito".

É nesse movimento de deslocamento de sentidos produzidos pelo encontro da **memória** (daquilo que "pertence" ao universo semântico pedagógico) com uma **atualidade** (aquilo que passa do universo semântico político ao universo pedagógico), que o acontecimento discursivo se instaura nesse discurso pedagógico.

Esse acontecimento no universo pedagógico introduz, conforme pudemos ver nas sd 41 a 47: o professor **do MST, militante, que luta pela terra, Sem Terra**. Nesse discurso, o professor se torna aquele que participa, que se identifica, que valoriza e introduz a cultura do MST no dia-a-dia da escola, que trabalha com os educandos a construção do conhecimento que o ajude a resolver os problemas do acampamento/assentamento.

O professor, assim constituído, é novidade, é acontecimento. Aquele que não está num processo pedagógico qualquer (indiferentemente de com quem, onde, quando exerce sua atividade profissional), mas é o condutor de uma práxis educativa que tem como centro o MST (os valores, a luta, a Reforma Agrária, a sociedade organizada de forma solidária, coletiva).

A educação **do movimento/para o movimento** aponta para um efeito de sentido que constrói a **educação** produzida pelo MST para o MST, por sujeitos que estejam participando do processo político-social da redistribuição justa das terras no Brasil. A educação **vem/está inscrita** no domínio de saber em que se inscreve o st , ao mesmo tempo que se **destina** a esse mesmo sujeito. É uma educação diferente daquela em que os conhecimentos são produzidos por sujeitos que estejam "fora" da realidade, do Movimento, o que poderia provocar uma "inadequação" dos conteúdos às reais necessidades do sem-terra.

Dessa forma, educação **do/para o movimento** afasta-se do sentido dominante de educação e passa a apontar para enunciados inscritos na FD da Escola Popular, através do processo de apropriação desses elementos provenientes do discurso político do MST. Assim sendo, educação **do movimento/para o movimento** pode ser considerada uma paráfrase de enunciados inscritos na FD da Escola Popular e que se encontram no interdiscurso: **educação** que deve propiciar a consolidação da Reforma Agrária; **educação** que tem como base um outro modelo de sociedade; **educação** voltada para os saberes populares, **educação** que parte da realidade do educando, entre outros.

A expressão **Reforma Agrária**, comumente encontrada nesse discurso, migra do político para o pedagógico, proporcionando um redirecionamento de sentidos dominantes no universo pedagógico, de forma que esses sentidos passam a apontar para a FD da Escola Popular.

Assim, no discurso político, **Reforma Agrária**, também tratada por **RA**, neste discurso, remete à reestruturação sócio-econômica da sociedade rural, especificamente à redistribuição das terras improdutivas, contrapondo-se aos saberes da classe dominante. Ao migrar para o discurso pedagógico, remete à reestruturação da escola, como possibilidade de acesso do sem-terra ao conhecimento formal, que não só abrigue, mas também consolide seu processo de identificação com outros saberes. Dessa forma, saber e cultura, associados à Reforma Agrária, constituem-se num acontecimento discursivo, o novo que passa a fazer parte do pedagógico e que produz um sentido diferente em relação ao sentido anteriormente institucionalizado.

Acampamento, assentamento, Sem Terra, lote, lutas são itens já conhecidos, cujos sentidos já estão produzidos discursivamente. São preconstruídos, produzidos no discurso político do MST. Esses itens fazem parte da realidade, do dia-a-dia do sem-terra e, assim sendo, migram para o discurso pedagógico, fazendo com que esse discurso oriente, também, os sentidos na mesma direção, ou seja, para a realidade específica do st. Conhecimentos que consolidem, que ampliem os horizontes do st, que o auxiliem a se desenvolver e que tornem sua atuação como agricultor e como cidadão mais inteligente e politizada.

A introdução dos itens **Cerca e latifúndio** no DP do MST, aproxima o cotidiano do sem-terra da escola do sem-terra, pois para o sem-terra a **cerca** remete à cerca de uma propriedade rural que o separa da terra sonhada. Por deslizamento, **cerca**, no DP do MST, aponta também para o impedimento imposto ao st na concessão de seu objetivo: a escolarização.

O **latifúndio** é também para o st um preconstruído que representa a injustiça social, a impossibilidade de uma sociedade mais digna para todos e não apenas para alguns. Assim, o analfabetismo e a educação burguesa ao participarem do discurso de referência estando acompanhados do item lexical **latifúndio** passam a ser desqualificados/rejeitados, pois, essa aproximação desses itens com o item lexical **latifúndio**, propicia-lhes a associação de um sentido que não é desejado pelo discurso de referência, pois o item **latifúndio**, nessa migração do político para o pedagógico carrega consigo a inscrição numa FD que se contrapõe à FD do DP do MST .

Assim, **cerca e latifúndio** migram do político para o pedagógico, constituindo-se num preconstruído, num já-dito, que, na FD da EP, representa o **poder, a classe dominante**, aquilo que precisa ser vencido, ultrapassado, aquilo que representa a sociedade na qual o st é sujeito à ilegalidade, e fica à margem. Esses itens lexicais representam o que lhes é negado, ou seja, as possibilidades de existência dos st. Logo, o analfabetismo e a educação burguesa passam a ser associados, também, àquilo que nega a identidade do st e, sobretudo, nega-lhe o direito à dignidade, como classe de trabalhador rural e como cidadão.

Últimas considerações sobre a “Reforma Agrária” no universo pedagógico

Assim é o conhecimento para o sem-terra que o auxilia no desenvolvimento de suas atividades como agricultor, como militante, como cidadão. É à medida que esse sujeito passa a questionar o conhecimento, que se abre o caminho para que seja feita uma outra leitura, que seja introduzida uma outra realidade, pela qual a educação passa a ser redimensionada, descolando-se de sentidos fixados e

então, passa a buscar no discurso político sustentação para essa nova realidade pedagógica que deve ser instaurada.

O encontro do político com o pedagógico introduz novas formulações, introduz o **novo** no universo semântico pedagógico, constituindo-se o discurso pedagógico do MST num **acontecimento discursivo**

Esse acontecimento discursivo produz, então, outros sítios de significação, outras redes de filiação de sentido, diferentes do sentido produzido pelo discurso pedagógico dominante. Esses outros sentidos apontam para a FD da Escola Popular: aproximam os saberes da classe trabalhadora aos saberes produzidos na Escola.

O conhecimento que é produzido nesse discurso está ligado ao sem-terra, à fixação e construção de sua identidade. Esse fato requer que seja estabelecida uma relação intrínseca entre o discurso político do MST e o discurso pedagógico do MST.

É assim, através do aparecimento/deslocamento de novas formulações no/para o universo pedagógico, que o discurso pedagógico do MST diz: estamos aqui, somos diferentes, e queremos fundar nosso lugar na sociedade.

O discurso pedagógico do MST busca, então, no discurso político do MST, os saberes que irão produzir um discurso pedagógico diferente, fundante de uma nova categoria de trabalhadores que, mais do que visibilidade, necessita, agora, de estar inscrito tanto no campo político-econômico quanto no campo pedagógico, integrando, deslizando sentidos no campo pedagógico; “estar” principalmente para fazer prosseguir o caminho do st: para produzir essa nova sociedade.

Com isso, acreditamos que o discurso pedagógico do MST causa deslocamentos, estranhamentos, mudanças, torna-se outro, ou seja, institui-se em um **acontecimento discursivo**, instaurando novos sítios de significância. Ele produz o novo tanto em suas relações de aliança com a FD da Escola Popular, à medida que traz para dentro desse domínio de saber formulações que vinculam o pedagógico à realidade específica dos sem-terra junto a enunciados provenientes dessa FD, quanto em relação ao seu afastamento do discurso pedagógico tradicional.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que as multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua

palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado - é a pedagogia do oprimido. (FIORI,1996:21)

Essas palavras do professor Ernani Fiori, que prefaciam o livro “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, sintetizam o objetivo de nossa análise do DP do MST: buscamos analisar como é construída discursivamente essa luta para tomar a palavra, para reivindicar sentidos, para contrapor-se à massificação, à miséria, à dominação, à exclusão, em cada capítulo de análise. Dessa forma, descobrimos, através de cada funcionamento discursivo analisado, sempre essa luta pela posse da palavra, pela construção discursiva de um novo referente pedagógico que, ao mesmo tempo em que representa um alicerce, está também fundado na luta pela posse da terra e por uma sociedade menos desigual.

Então, na busca de respostas para nossa questão inicial, que consistia em investigar o que faz o discurso pedagógico do MST conduzir as questões de educação para uma direção tão diferente do sentido dominante, elaboramos a análise em quatro capítulos.

Assim sendo, num primeiro momento, já sabíamos da necessidade do discurso pedagógico do MST de se constituir num discurso-outro, de introduzir no universo semântico pedagógico a questão do sem-terra. Restava-nos descobrir quais os caminhos em que a linguagem e o ideológico se cruzam, produzindo esse efeito de sentido: a instauração de sítios de significação diferentes das práticas discursivas dominantes, que produzem um contraponto àquilo que já está instaurado bem como da ancoragem de seus sentidos na direção de uma educação anti-excludente e anti-elitista.

No primeiro capítulo da análise, examinamos como esse discurso estava constituído, quanto à sua heterogeneidade. Pudemos analisar como ocorre em seu interior a inserção do discurso-outro no DP do MST e verificamos que esse discurso não é um só, mas são mobilizados vários outros discursos pelo discurso de referência. Entre esses “outros”, podemos citar: o discurso da Escola Tradicional, o discurso da Educação Popular, bem como o próprio discurso político do MST, por serem discursos cuja presença no DP do MST é fortemente marcada.

A relação que o DP do MST estabelece com esses discursos não é a mesma: a interlocução com o DPT é indesejada mas necessária, em função da cristalização de sentidos produzida por esse discurso, no campo discursivo pedagógico, portanto, essa interlocução é tensa e se constitui na divergência, na rejeição dos sentidos produzidos, a qual perpassa o pedagógico, chegando ao político e ao econômico. A interlocução com o discurso da Educação Popular é uma relação de aliança, de apropriação de sentidos. Já a interlocução com o discurso político do MST é mais do que uma apropriação de sentidos, é uma relação necessária, possibilidade de identificação do st, de construção discursiva dessa nova subjetividade, que é o st .

Esse funcionamento discursivo levou-nos a perceber que a ressignificação dos sentidos, nesse discurso, ocorreu ora através do “silenciamento” do sentido-outro (da ET); ora apropriando-se do sentido-outro (da EP, do discurso político do MST) e diluindo-o no discurso de referência, sem marcas que atestem seu caráter de exterioridade.

A pista discursiva que nos levou a reconhecer a presença do DP Tradicional nesse discurso foram os **enunciados divididos**, presentes no DP do MST, denunciados através da expressão **não é só X, mas é também Y**, que aponta para duas posições-sujeito divergentes. Como exemplo, temos **A função do professor é só dar aula** (posição-sujeito 1); e a posição-sujeito 2, que busca a complementação do sentido-outro (ao professor só cabe dar aula), e essa complementação acaba deslocando o sentido desse item para o domínio de saber do DP do MST (o professor precisa participar da realidade do MST). Logo, esse professor já não será o professor preocupado só com sua aula (professor da ET) e que está totalmente desvinculado da realidade do sem-terra e que é um reproduzidor dos valores da sociedade dominante, na qual não está incluído o sem-terra. Mas, ao contrário, o professor para o MST é um professor inserido no movimento social, e, por isso, inscrito em outros saberes que o DP do MST tem como essenciais.

A presença do DP da Educação Popular, no discurso pedagógico do MST, pode ser detectada a partir da construção discursiva, pelo DP do MST, de referentes para **escola, professor, conhecimento**, os quais foram construídos a partir do sentido de Educação instaurado pelos discursos pedagógicos que refletem sobre EP, tais como o discurso de Paulo Freire.

Assim, constatamos, que a construção do sentido de **professor** no DP do MST remete àquele que deve ajudar as crianças a se organizarem, que deve levar as crianças a tomarem decisões, que entenda os conteúdos, que deve participar das decisões do Assentamento. Ou seja, aponta para um novo referente de **professor** construído discursivamente pelo DP do MST. Porém, nessa nova referência produzida para **professor** ressoa o sentido de **educação** produzido pelo discurso da EP: a presença organizada das classes populares capacita suas professoras cientificamente, e estimula a luta em favor da transformação da sociedade.

Observamos também na análise desenvolvida nesse capítulo que a inserção do discurso-outro, que se dá ora de forma mostrada, através do enunciado dividido, quando as relações com o outro (DP da ET) são de confronto, ora de forma não-mostrada, quando as relações estabelecidas entre o DP e o discurso-outro (o discurso do MST e o discurso de EP), são de aliança. O outro se *dilui* no discurso do UM, que dele se aproxima e com ele se identifica de tal forma que o outro passa a constituir, a fundar o discurso do UM. Essa identificação faz com que surja o efeito de que aqueles sentidos foram produzidos pelo DP do MST.

No segundo capítulo da análise, fizemos uma aproximação do discurso pedagógico do MST com o discurso pedagógico do Movimento Operário Brasileiro da Primeira República, através do funcionamento discursivo da paráfrase e, mais precisamente, das ressonâncias de sentido entre esses dois discursos.

Dessa forma, pudemos verificar que alguns enunciados já formulados no discurso do Movimento Operário Brasileiro migraram para o discurso pedagógico do MST, saberes que apontam para a educação integral/onilateral, que visa a vincular prática, realidade/teoria; bem como a emancipação/conscientização da classe trabalhadora e a transformação na sociedade, entre outros propósitos.

Como essa migração não se deu de forma direta, pois, no intervalo que separa esses dois discursos, outros discursos pedagógicos ligados à Educação Popular surgiram. Acreditamos que esses discursos “ intervalares” , juntamente com os discursos que formam o discurso pedagógico do MOB, estejam na fundação do discurso de referência. Além do que, as condições de produção também são outras.

Dessa maneira, então, junto com as ressonâncias de sentido encontramos também formulações que são aparentemente bem diferentes; apontando para um mesmo sentido (**revolução= construção de uma nova sociedade**): uma transformação nos padrões sociais vigentes, ou seja, uma ruptura semântica com o sistema capitalista.

A presença de diferentes posições-sujeito, constituindo esses dois discursos, revela a transformação de saberes, ao se deslocarem do discurso pedagógico do MOB para o DP do MST. Dessa forma, enquanto que, no discurso pedagógico do MOB, os saberes relativos à religiosidade encontram-se atrelados a uma Igreja Católica totalmente vinculada, reprodutora dos valores burgueses; no discurso pedagógico do MST, os saberes referentes à religiosidade remetem aos setores progressistas da Igreja Católica, comprometidos com a justiça social.

Assim sendo, a religião (vinculada aos valores burgueses) não cabe nem no discurso da educação popular dos operários, nem no DP do MST. Porém, no DP do MST, os saberes religiosos são apropriados, pois são provenientes da “ala” progressista da Igreja Católica, que reconhece e luta pelos st. E esse fato é que permite a inscrição desse saber no domínio do discurso pedagógico popular.

Assim, ao selecionar certos saberes presentes no discurso do MOB, o discurso do MST produz o retorno do mesmo (embora, algumas vezes, sob a aparência da diferença: *revolução = a construção de uma nova sociedade*). Já ao trazer/modificar outros saberes (através das diferentes posições-sujeito que destacamos na seção anterior), esse discurso produz um deslocamento nas fronteiras da FD em que se inscreve, instaurando o diferente (a religião, o professor preparado, o ensino público e gratuito...), promovendo a aparição de um novo sítio de significância: onde se tinha escola **laica, particular** (no discurso pedagógico do MOB); tem-se escola do **MST, de acampamento sem-terra**, escolas **públicas de qualidade** (no DP do MST).

Por outro lado, um novo movimento de sentidos também é instaurado à medida que as redes de filiação em que esse discurso se encontra são também modificadas, pois é a memória da fala do operário que é atualizada na fala do

trabalhador rural e, nessa atualização, os saberes que migram são, também, modificados.

Pudemos constatar que o discurso pedagógico do MST, ao ancorar seus sentidos num discurso que o antecede, promove o retorno de alguns saberes, mas estes retornam transformados, em função de sua apropriação seletiva. Trata-se do retorno do mesmo que é modificado. Mas pelo fato de ser retorno, aí produz ressonâncias. E por ser modificado, instaura diferenças.

Um outro funcionamento discursivo permite ao discurso de referência instaurar o diferente. Trata-se dos determinantes discursivos. Dentre as formas de determinantes discursivos, destacamos três, nesta pesquisa, que marcam fortemente a ruptura com o discurso-outro, o da Escola Tradicional.

Essas modificações ocorrem pelo viés da determinação dos itens **escola, educação, professor** através das **orações relativas**. O sentido desses itens é “ilusoriamente” fixado/colado ao determinante discursivo, à medida que se apaga (através da costura sintática efetuada pelo pronome relativo que introduz a oração adjetiva/relativa) a característica de exterioridade, de preconstruído do determinante.

Dessa forma, a relação entre o pronome relativo e o item lexical (relação **intra-seqüencial**), faz com que outras possíveis relações parafrásticas, com outras seqüências discursivas (relação **interseqüencial**), sejam consideradas e, conseqüentemente, outros sentidos sejam associados a esse item lexical. Ou seja, é como se o sujeito desse discurso tivesse construído os dois enunciados concomitantemente e assim o sentido seria também por ele determinado, quando, de fato, o sujeito do discurso retoma sentidos, evidências de sentido já produzidas anteriormente (preconstruídos) pelo discurso do próprio MST.

É dessa forma que é direcionado o sentido de **escola, professor e educação** para o domínio de saber da EMST. Só foi possível compreender esse funcionamento discursivo ao se reconstituir o caráter de preconstruído do determinante discursivo.

Através dos determinantes discursivos **novo, verdadeiro e diferente**, associados a itens como **ensino, ordem social, valores, teoria, história,**

jeito (de formar o caráter), dá-se a atualização desses itens, no domínio de saber do discurso de referência, ao mesmo tempo que esses itens, saturados dessa forma, passam a desqualificar o sentido da outra FD, à medida que o que não é **novo** (é **obsoleto**), nem **verdadeiro** (é **mentiroso**) nem **diferente** (é o **mesmo**) também não é legítimo: história verdadeira é aquela da resistência popular; ensino diferente é o ensino que une prática e teoria. A desqualificação do discurso-outro é, em contrapartida, a afirmação do sentido que se quer produzir a partir desses determinantes. Para se ter acesso a essa desqualificação, foi necessário reconstituir o discurso transversal que atravessa o discurso de referência e que se constitui no imaginário que o sujeito desse discurso tem do discurso-outro.

Através do emprego de sucessivos **Sintagmas Preposicionais**, relacionados ao mesmo item lexical, foi sendo ampliado o sentido dos itens lexicais aos quais se referem, mas sempre dentro do domínio de saber da EMST. Essa ampliação delimita um campo semântico que vai desde o contexto específico do sem-terra até um contexto mais amplo, representado pelo contexto sócio-político-econômico que envolve toda a classe trabalhadora.

Também notamos que cada uma das sd analisadas apresentava vários outros determinantes além dos determinantes discursivos que analisamos, ocasionando no interior dessas sd um efeito de **sobredeterminação discursiva**. Denominamos esse processo de **sobredeterminação intra-sequencial**, pois o efeito de direcionamento do sentido ocorria dentro de uma mesma sd.

Ao analisarmos o conjunto de todas as sd, notamos que essas diferentes formas de determinação discursiva (orações adjetivas, adjetivos, sintagmas preposicionais, explicitações de sentido) produziam, por sua vez, um novo efeito de **sobredeterminação discursiva**, agora, porém, no discurso como um todo, ou seja, no conjunto formado por todas as sd analisadas. Vale dizer, no processo discursivo. A esse tipo de processo de determinação chamamos de **sobredeterminação intersequencial**.

É dessa forma que o discurso pedagógico do MST, como um discurso multissaturado (através de diversos determinantes discursivos), que ora rompe

sentidos, ora retoma outros sentidos, faz-se diferente: desenha um campo de significação que foge ao convencional. Constitui-se, assim, um discurso pedagógico que vai além da educação formal porque rompe com o sentido que faz da classe dominante o “centro” e a intenção de todo processo educativo.

No último capítulo de análise, examinamos a constituição de um acontecimento discursivo através do discurso de referência. Na análise que fizemos, vimos que esse discurso, ao deslocar sentidos, movimenta-se na direção do **novο**: trazendo, para dentro do discurso pedagógico, o político, o econômico, o social: a realidade em que vive o sem-terra.

Em função desse entrelaçamento, abordamos o discurso pedagógico do MST como um **acontecimento discursivo**. Ou seja, à medida que esse discurso redireciona sentidos para o universo pedagógico específico do MST, ele passa a introduzir sentidos novos, estranhos ao universo pedagógico. Esse fato ocorre porque o discurso pedagógico do MST passa a ter uma profunda relação com o contexto político e econômico do sem-terra, ou seja, a luta pela terra, em última instância, é a luta pela identidade dessa nova categoria de trabalhadores que aparece no cenário agrário, é a luta de instauração dessa nova subjetividade.

Portanto, é em função de construir os sentidos do sem-terra que esse discurso precisa buscar numa outra FD outros e diferentes sentidos, para que, conjuntamente com elementos do campo pedagógico, possa deslocar, construir os sentidos da ESCOLA QUE O MST QUER. Esse estranhamento de sentidos produz o novo, esse cruzamento de campos de significação aponta para a ruptura com os sentidos cristalizados e sinaliza o **acontecimento discursivo**.

Dessa forma, podemos encontrar nesse discurso expressões como: **acampamento, assentamento, latifúndio, Reforma Agrária, Sem Terra, luta, cercas, lote, terra, MST**, convivendo o tempo todo com expressões naturalizadas, pertencentes ao campo discursivo pedagógico: escola, educação, professor, saber, cultura, entre outras. Trazendo para o pedagógico as questões da luta pela terra e a construção de uma identidade para o sem-terra, desvinculando, “descolando” sentido e expressões como pertencentes ou não ao pedagógico, e, assim, redirecionando o

sentido daquilo a que se propõe a escola, esse discurso produz o **acontecimento discursivo**.

Também analisamos o enunciado que serve de título para esta pesquisa: **Ocupar, resistir e produzir, também na educação**, no qual, mais uma vez, ao político-sócio-econômico do sem-terra vem juntar-se a reflexão sobre a escola (como uma das formas de construção da identidade do sem-terra).

Acreditamos que nossa questão inicial - *qual o funcionamento discursivo que faz com que o DP do MST torne-se um discurso diferente, em relação ao Discurso Pedagógico Tradicional* - encontra resposta nas análises que realizamos.

Através da desconstrução analítica do efeito de homogeneidade produzido no DP do MST, pudemos visualizar esse funcionamento discursivo: é na de filiação de sentidos que remetem a um discurso pedagógico voltado para a conscientização e para a emancipação das classes populares e no afastamento de sentidos que vinculam a educação à reprodução do sistema dominante que encontramos a instauração da diferença. E, finalmente, constatamos que o DP do MST não só instaura sentidos diferentes, como também introduz novas formulações ao campo discursivo pedagógico. Esse processo discursivo se dá através da apropriação, pelo discurso de referência, de itens lexicais pertencentes ao universo político do MST, os quais trazem o **novo** para o campo semântico pedagógico, instaurando assim o acontecimento discursivo no DP do MST.

Assim, podemos dizer que é na relação com o outro que o DP do MST instaura a diferença de sentido: o outro com o qual se confronta e o outro com o qual se alia/ se identifica.

O professor Cláudio Batalha (2000:68), conclui sua exposição sobre o Movimento Operário Brasileiro na Primeira República com o seguinte enunciado: *No espaço das celebrações foi possível por um breve instante, sonhar e viver um outro mundo de fraternidade, igualdade e justiça*. Gostaríamos de acrescentar a esse enunciado que esse sonho não acabou, que ele continua presente através do discurso pedagógico do MST, e mesmo que seja mais uma vez silenciado, ele permanecerá

recalcado no interdiscurso e reaparecerá sempre e tantas vezes até que se torne efetivamente realidade histórica, sentido “estabilizado”.

E assim, acreditamos que os sentidos produzidos nesse discurso apontam para a fundação, não só de um lugar para que o sem-terra possa falar/ser falado, mas apontam também para a possibilidade de instauração de sentidos não só para os sem-terra, mas para todos aqueles que ainda não conquistaram visibilidade: os “sem acesso” à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, enfim, à sobrevivência digna. Em suma, o discurso do MST e o Discurso Pedagógico do MST abrem um lugar discursivo para que o sem-terra possa falar e, em sua esteira, acreditamos que outros excluídos da ordem social poderão igualmente instituir-se como sujeitos de seu discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 1

ARISTÓTELES. *Organon*, Lisboa, Guimarães, 1985 .

ARNAULD e LANCELOT. *Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoada*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Éster; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 6ªed. São Paulo, Cortez, 1996.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (19): 25-41, Campinas, Unicamp, IEL, jul-dez, 1990.

_____. *Palavras Incertas; as não-coincidências do dizer*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1998.

BATALHA, Cláudio. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

CALDART, Roseli Salette. *Sem-terra com poesia; a arte de re-criar a história*. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *Educação em movimento; formação de educadoras e educadores do MST*. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do movimento Sem Terra; escola é mais do que escola*. Petrópolis, Vozes, 2000.

CAZARIN, Ercília Ana. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva*. Porto Alegre, PPG- Letras/ UFRGS, 1997. Dissertação de Mestrado.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et methodologiques du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* (62) : 9-127, juin, 1981 .

_____. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2): 239-64, oct.,1982.

_____. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*, Porto Alegre, Sagra Luzzato,1999. (Col. Ensaios, 12)

COURTINE, Jean Jacques & MARANDIN, Jean Marie. Quel objet pour l'analyse de discours? In: *Materialités Discursives*. Actes du Colloque 24-6,avril, 1980. Paris X-Nanterre, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. O discurso do MST: um acontecimento na estrutura agrária brasileira. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*, Porto Alegre, Sagra Luzzato,1999. (Col. Ensaios, 12)

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga, Humanidades, 1991.

_____. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1994.

GUILHAUMOU, Jacques. & MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de leitura*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1997.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo, HUCITEC, 1992.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La semantique et la courpure saussurienne: langue, langage, discours. In: MALDIDIER, Denise (org.). *L'inquietude du discours*; textes de Michel Pêcheux. Paris, Ed. des Cedres, 1990.

HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (19) : 43-64. Campinas, IEL, UNICAMP, 1990.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*, Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1999. (Col. Ensaio, 12)

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed. Campinas, Pontes, 1997.

MALDIDIER, Denise.; NORMAND, Claudine.; ROBIN, Regine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni (org). *Gestos de leitura*. 2ªed. Campinas, Ed. da UNICAMP,1997.

ORLANDI, Eni. Vão Surgindo os sentidos. In: ORLANDI, Eni (org.). *Discurso fundador; a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, Pontes, 1993.

_____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. *D.E.L.T.A.* (v.10, n. 2):295-307, São Paulo, 1994.

_____. *Discurso e leitura*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1996a.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. 4ª ed. Campinas, Pontes, 1996b.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996c.

_____. *Análise de Discurso; princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

PAYER, Maria Onice. *Educação popular e linguagem; reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. L'énoncé: enchâssement, articulation et dé-liasion. In: CONEIN, B. et alii (eds.). *Colloque Materialités Discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981a.

_____. Effects discursifs liés au fonctionnement des relatives en français. In: *Recherches en Psychologie Sociale* (3): 97-102. 1981b.

_____. Sur les contextes épistemologiques de l'analyse du discours. *Mots*, n.9, 1984.

_____. Rôle de la mémoire. In: *Histoire et linguistique*, Paris, Éd. de La Maison des Sciences de l' Homme, 1983. Trad. Bras., *Papel da Memória*, José Horta Nunes, Pontes, 1999.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

_____. *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

PINHEIRO, Paulo & HALL, Michael. *A classe operária no Brasil*. São Paulo, Alfa Omega, 1979.

REZENDE, Antônio Paulo. *História do movimento operário no Brasil*. São Paulo, Ática, 1986.

SCOCUGLIA, Afonso. Exclusão social e educação popular no Brasil – 500. In: SCOCUGLIA, Afonso (org.). *Educação popular; outros caminhos*. João Pessoa, Ed. Universitária, 1999.

SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural; um estudo da repetição na discursividade*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1997.

SOUZA, Pedro. O esquecimento como condição de memória. In: INDURSKY, Freda & CAMPOS, Maria do Carmo (org.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2000.

ZANDWAIS, Ana. A confederação operária na 1ª República. In: INDURSKY, Freda & CAMPOS, Maria do Carmo (org.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 2

MST. Como deve ser uma escola de assentamento. *Boletim da Educação* nº1. São Paulo, MST, agosto, 1992.

_____. Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação* nº1. São Paulo, MST, 1992.

_____. O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação* nº 18. 2ª ed., São Paulo, 1993.

_____. *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. 2ªed. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação* nº 8. São Paulo, MST, julho, 1996.

_____. Escola de assentamento. *Álbum Seriado*. São Paulo, MST.

