

---

INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO:  
O "OUTRO" NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO

Izabel MAGALHÃES

UnB

### 1. Introdução<sup>1</sup>

O propósito deste trabalho é analisar os conceitos de intertextualidade e letramento, tomando-se como dados principais dois textos do discurso da educação, um de P. Freire (1972), do livro *Pedagogia do oprimido*, e o outro extraído de MOBREAL: *treinamento de alfabetizador* (1972). A análise segue os princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, ou Teoria Social do Discurso.

O conceito de intertextualidade tem uma relação histórica com a Análise de Discurso, desde que J. Kristeva introduziu a obra de M. Bakhtin, no contexto do influente debate cultural que caracterizou a França no final da década de 1960<sup>2</sup>. M. Bakhtin (1992) se refere aos ecos e reverberações da fala do outro no texto. A 'heteroglossia' pode ser considerada tanto na superfície textual, exemplificada na negação,

---

<sup>1</sup>Uma versão mais ampla deste trabalho foi apresentada no *18th Annual Ethnography in Education Research Forum, University of Pennsylvania, Philadelphia, E. U. A.*, 7-8 de março de 1997.

<sup>2</sup>Kristeva, J. Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (ed.). *The Kristeva reader*. (Oxford: Basil Blackwell, 1986), p.34-61.

---

como na constituição da prática discursiva que deriva o texto. Na perspectiva de M. Bakhtin, compreende-se que a linguagem é uma prática social fundamentalmente marcada pela presença do outro.

O conceito de letramento se refere à prática social da linguagem escrita. Ao analisar a intertextualidade nesse recorte particular, pretendemos indicar que os textos em questão derivam de práticas discursivas (sociais) opostas no discurso educacional brasileiro.

Este trabalho se divide em três seções, além da Introdução e da Conclusão. Na Seção 2, apresentamos o contexto da educação no Brasil. A Seção 3 é dedicada ao debate teórico de dois modelos de letramento - o Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico -, enquanto a Seção 4 é a análise dos textos. Na Conclusão, tecemos algumas considerações sobre a política de ensino de língua.

## 2. O contexto da educação no Brasil

A política educacional no Brasil tem enfatizado tradicionalmente a disciplina, em detrimento da aprendizagem e da realização pessoal. Tal ênfase é parte de práticas sociais que derivam da formação do Brasil Colonial. B. Freitag (1987:7) considera a política educacional brasileira como resultante de "complexos processos históricos", onde atuaram a catequese, o colonialismo, a escravidão e a dependência econômica, e nos quais se consolidaram determinadas instituições e grupos sociais, como a Igreja, as oligarquias rurais, a burguesia industrial-urbana, o proletariado e o Estado que buscaram deter o controle do processo educacional, visando à "reprodução material dos bens e a reprodução do

---

sistema de normas e valores". Nesse contexto social, noções ligadas ao que B. Street (1995, 1993, 1984) denomina o Modelo Autônomo de Letramento tiveram grande influência, e ainda são fortes nos dias atuais.

### 3. O Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico de Letramento

O Modelo Autônomo de Letramento, representado nos trabalhos de J. Goody e I. Watt (1968), W. Ong (1982), e outros, separa os chamados grupos letrados dos iletrados, atribuindo o desenvolvimento social e tecnológico à mentalidade estabelecida com a linguagem escrita. Para esses autores, haveria uma relação entre o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a linguagem escrita (P. Zumthor, 1993:96).

Em oposição ao Modelo Autônomo de Letramento, B. Street propõe o Modelo Ideológico de Letramento, baseado nos seguintes pressupostos: 1) A linguagem escrita é uma prática social atravessada por relações de poder e ideologia. Para B. Street (1995:16), os argumentos vinculados às conseqüências do letramento "estão freqüentemente ancorados na linguagem neutra da ciência 'objetiva', que oculta os interesses políticos e econômicos dos que o transmitem". 2) Por isso mesmo, é mais adequada à análise do letramento uma perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia e grupo etário. Segundo B. Street, essa teoria é fundamental para a análise dos modos como as relações de dominação são exercitadas e mantidas mediante a linguagem escrita. Desse modo, a relação letrado - iletrado e a Grande Divisão estabelecida entre esses grupos da população podem ser avaliadas mais apropriadamente como

---

questões de poder. 3) As relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de linguagem escrita são mantidas pela ideologia. Para B. Street (1993:8), a ideologia é “o local de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, do outro”. Abordagens que seguem uma perspectiva semelhante à de B. Street são as de J. Thompson (1990) e N. Fairclough (1995a, 1995b, 1992a, 1992b). J. Thompson sugere que a ideologia é o sentido da linguagem (e, por conseguinte, do letramento) a serviço da dominação. Fairclough (1992a) aponta que a ideologia atua tanto nas estruturas como nos eventos sociais, salientando que é nos últimos que têm lugar as transformações nas relações de poder. Fairclough (1992b) acrescenta que tais transformações podem resultar de mudanças nas práticas lingüísticas das pessoas. Transformar as práticas lingüísticas deve ser, portanto, a meta de qualquer proposta de ensino de linguagem realmente comprometida com a educação. Um exemplo de mudança nas práticas lingüísticas é usar uma linguagem para falar das pessoas iletradas que não reforce o preconceito e a discriminação.

#### 4. O debate progressista x conservador no discurso educacional brasileiro: uma análise de discurso crítica

Há dez anos, H. Giroux (1985), em sua introdução ao livro *The politics of education* saudou a publicação do livro de P. Freire numa época em que as escolas nos Estados Unidos eram foco de um debate nacional, reunindo conservadores e progressistas, que discutiam com vigor a

---

crise do sistema público de ensino americano. Para os conservadores, as escolas haviam fracassado no compromisso com as exigências da racionalidade e da economia de mercado. Para os setores progressistas, as escolas eram "um mecanismo de reprodução econômica e cultural" (op. cit., p.xi).

Entre nós, a onda de globalização da economia de mercado parece ter aguçado uma crise no ensino que já se arrasta há muitos anos (M. Soares, 1986). Entretanto, cumpre registrar que a crítica dos setores progressistas no Brasil não teve o mesmo impacto que nos Estados Unidos. Uma exceção talvez seja o trabalho de D. Saviani (1983), que propõe retomar o debate da relação entre educação e política, iniciado por P. Freire na década de 1960<sup>3</sup>.

Nesta seção, propomos examinar o debate entre progressistas e conservadores no contexto da educação no Brasil, focalizando, segundo a proposta da Análise de Discurso Crítica, de N. Fairclough, e a intertextualidade, o Texto 1, de P. Freire<sup>4</sup>, e o Texto 2, do MOBREAL<sup>5</sup>.

A Análise de Discurso Crítica, ou Teoria Social do Discurso, é uma perspectiva de estudo da linguagem que explora os processos ideológicos ligados às relações de dominação (ver Seção 3), na concepção tridimensional do discurso, considerando a prática social, a prática discursiva - contida na prática social - e o texto, um produto da prática discursiva. A Teoria Social do Discurso guarda pontos em comum com a

---

<sup>3</sup>“Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.” (D. Saviani, 1995:42)

<sup>4</sup>Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M. B. Ramos. (New York: Herder and Herder, 1972), p.57-59.

<sup>5</sup>MOBREAL: *treinamento de alfabetizador*. (Brasília: MEC, 1972), p.16-20.

---

Escola Francesa de Análise de Discurso, diferindo desta, contudo, em relação ao conceito de discurso e de sujeito. Segundo N. Fairclough, o discurso é moldado pelas estruturas sociais, como sugere M. Pêcheux, mas à medida que mantém relação dialética com essas estruturas, também contribui para moldá-las (ver Gadet e Hak, 1990:167-171; e Fairclough, 1992a:64-67). Dependendo, portanto, das relações específicas entre as práticas discursivas no contexto sócio-histórico, cabe assinalar o papel do discurso nas transformações sociais e educacionais (Fairclough, *ibid.*, p.69-70)<sup>6</sup>.

As configurações obtidas entre os discursos em determinado momento histórico permitem apontar uma ordem de discurso<sup>7</sup>, ou intertextualidade constitutiva<sup>8</sup>. A ordem de discurso é o equilíbrio instável entre as contradições e diferenças na relação das práticas discursivas, fabricado por naturalizações do senso comum ideológico e pela hegemonia de grupos sociais particulares, com base no conhecimento letrado, na etnia, no grupo etário, no gênero e na classe social.

A intertextualidade manifesta aparece na própria superfície textual, dividindo-se, conforme N. Fairclough (1992a), em quatro subcategorias principais: metadiscurso, pressuposição, negação e discurso relata-

---

<sup>6</sup>“As identidades de professores e alunos e as relações entre eles que estão no centro de um sistema de educação dependem da consistência e durabilidade de padrões de fala nessas relações para sua reprodução. Contudo, estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala em sala de aula, no parque infantil, na sala dos professores, no debate educacional, e assim por diante.” (N. Fairclough, 1992a:65)

“A escola e sua ordem de discurso podem ser experienciadas em uma relação complementar e não-sobreposta com domínios adjacentes como a casa ou a vizinhança, ou, por outro lado, contradições percebidas entre tais domínios podem tornar-se a base para lutas no sentido de redefinir suas fronteiras e relações, lutas para estender as propriedades da relação pai/mãe - filho(a) e suas convenções discursivas à relação professor(a) - aluno(a) ou vice-versa, por exemplo, ou a estender à escola as relações e práticas entre colegas na vizinhança e na rua.” (*Ibid.*, p.69)

<sup>7</sup>O termo é de M. Foucault (1971). Para N. Fairclough (1992a:71), as ordens de discurso “podem ser consideradas como faces discursivas de ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna apresentam a mesma natureza.”

<sup>8</sup>Cf. J. Authier-Revuz (1990).

---

do (direto, indireto, indireto livre)<sup>9</sup>. Na análise dos textos, vamos focalizar as três primeiras.

O metadiscurso é a construção de diferentes níveis discursivos no texto, como forma de buscar o distanciamento de um discurso específico e estabelecer um lugar de fala próprio. Este é um lugar social constituído pelo "movimento dos sentidos"<sup>10</sup> na ordem de discurso, tanto localmente, ou seja no contexto imediato de situação, como mais amplamente, nos contextos institucional e societário (N. Fairclough, 1989). Os sentidos são mobilizados, dissimulados, reificados e legitimados pelos indivíduos ou grupos detentores de poder<sup>11</sup>.

A intertextualidade estabelece o diálogo de vozes, a polifonia nos textos. A presença de tais vozes de caráter institucional indica que os textos são habitados por verdadeiras "populações" ou "comunidades"<sup>12</sup>. Enquanto o metadiscurso permite o distanciamento de uma voz incômoda, a pressuposição naturaliza certos tipos de associações tomadas como tácitas ou como senso comum em um contexto sócio-cultural particular<sup>13</sup>. Outra forma de intertextualidade manifesta é a negação. Sugere D. Maingueneau (1989:80) que é necessário distinguir duas proposições em um enunciado negativo: uma primeira proposição e outra, entendida como a negação da primeira.

Passemos agora à análise dos textos.

---

<sup>9</sup>Ver I. Magalhães, 1996; A. I. A. dos Santos, 1996; D. Maingueneau, 1989.

<sup>10</sup>E. P. Orlandi (1992:72) salienta que o movimento dos sentidos no discurso se localiza na "passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras".

<sup>11</sup>"O que pode ter parecido uma esfera de *consenso* efetivo deve ser considerado em muitos casos uma esfera de *conflito* real ou potencial. Conseqüentemente, o sentido do que se diz - o que se *afirma* no discurso falado ou escrito, como também *aquilo* de que se fala ou escreve se interpenetra com formas de poder: diferentes indivíduos ou grupos têm capacidade diferenciada para *fazerem permanecer um sentido*". (J. B. Thompson, 1984:132.)

<sup>12</sup>M. Talbot, 1992.

<sup>13</sup>I. Magalhães, 1995a.

---

## 4.1 Metadiscorso

No Texto 1, P. Freire analisa a relação professor(a) - aluno(a) na pedagogia tradicional por meio de seleção lexical que define o conceito de 'educação bancária'. Essa relação, que envolve um sujeito narrador (o professor) e objetos pacientes (os alunos), tem contribuído para petrificar o processo educacional. Instala-se, na educação, a 'doença narrativa'. Esta é a pedagogia tradicional, na qual o professor preenche os alunos com os conteúdos da narrativa, separados da realidade e desvinculados da situação social que os produziu. A característica principal dessa pedagogia é a 'sonoridade das palavras': trata-se de um conhecimento livresco, adquirido mecanicamente, sem a mínima preocupação com o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos. Enquanto os professores depositam informações nos alunos, estes funcionam como receptáculos, classificando e armazenando as informações.

O Texto 2, do MOBREAL, também critica a pedagogia tradicional por reduzir a aprendizagem a uma questão de 'aquisição de conhecimentos'. Para operacionalizar o distanciamento entre a pedagogia tradicional e o MOBREAL, o texto explora determinados recursos lingüísticos<sup>14</sup>, como o uso da voz passiva (sintética): "Mediu-se o nível de aprendizagem pela quantidade de conhecimentos, memorização e habilidade do aluno reproduzir oralmente para o professor o material memorizado". Destaque-se o significado do uso da passiva, pois o leitor não é infor-

---

<sup>14</sup>N. Fairclough (1989:24) denomina tais recursos de *recursos dos membros (RMs)*, que incluem o conhecimento lingüístico, as representações do mundo natural e social, os valores, as crenças e os pressupostos de senso comum.

---

mado sobre o agente responsável pela medida do 'nível de aprendizagem', contribuindo para o distanciamento entre o tempo do leitor e o período em questão, que é afastado para o passado. Só na oração seguinte é que somos informados que a medida é atribuída à 'escola tradicional': "Êsse conceito (aquisição de conhecimentos), evidentemente, corresponde a uma escola tradicional, de conceitos limitados e estáticos onde se valorizava mais as práticas mecanizadas do que a comprovação de aprendizagem através da observação da mudança de comportamento."

Portanto, ambos os textos exploram o metadiscorso como forma de estabelecer um lugar próprio de fala. Entretanto, há uma diferença fundamental entre o que P. Freire e o MOBREAL propõem em substituição à pedagogia tradicional. Enquanto o primeiro propõe 'o poder transformador da educação libertária', que se opõe à 'verbosidade' da pedagogia tradicional, o segundo propõe um modelo baseado na 'eficiência e funcionalidade', ou o que se conhece na literatura como a Alfabetização Funcional.

Como se sabe, o propósito da Alfabetização Funcional é semelhante ao da pedagogia tradicional. É bem verdade que o Texto 2 se refere à necessidade de 'mudança de comportamento do indivíduo', mas a mudança é meramente cosmética, dirigindo-se aos pobres com o intuito de mudar seus hábitos de higiene e socialização, para torná-los capazes de serem absorvidos como força de trabalho: "Então, se o aluno aprende (compreende e "incorpora", realmente), por exemplo, que a higiene é um fator indispensável à saúde, sua preocupação em relação aos cuidados e limpeza de sua casa e família vão originar uma

---

mudança nas suas ações em relação a êsse assunto. Dentro de suas possibilidades, êle tentará melhorar as condições higiênicas de sua casa e adotar hábitos higiênicos para si e sua família. Nesse ponto, portanto, êle se transformou, houve, enfim, uma mudança de comportamento em função de seus novos conhecimentos, de sua aprendizagem”.

Ou seja, a Alfabetização Funcional explicita o que é, de certa forma, implícito na pedagogia tradicional: seu propósito evidente é o de produzir indivíduos dóceis e conformistas, que sirvam aos interesses financeiros das companhias multinacionais, atribuindo aos governos dos países em desenvolvimento o papel de mediadores. Como lembra B. Street (1984:184), em relação ao Programa de Alfabetização Funcional: “Os próprios sujeitos eram uma forma de ‘planta’ cuja eficiência podia ser maximizada pelo emprego de nova ‘tecnologia educacional’ na forma de ‘habilidades de escrita’, desse modo possibilitando que deles fosse extraído um maior excedente de trabalho.”

Há, portanto, na Alfabetização Funcional, um desenvolvimento da pedagogia conservadora, no sentido de que adota posições explicitamente favoráveis ao aprofundamento das relações de dominação das classes trabalhadoras. A seleção lexical no Texto 2 indica a valorização da ‘comunicação funcional’, da ‘eficiência e funcionalidade’, da aquisição de ‘habilidades sociais’ para desenvolver “as atitudes de cooperação, interêsse pelos outros, respeito aos direitos do outro, responsabilidade social”. B. Street critica exatamente esses aspectos do modelo de Alfabetização Funcional, por desconsiderarem a capacidade de reflexão dos trabalhadores e sua cultura local.

---

Estendendo as palavras de B. Street ao atual contexto sócio-econômico de globalização, com suas relações de dominação do 'local' pelo 'global', cabe notar as exigências por parte do poderoso capital transnacional de adaptação das comunidades locais ao novo *status quo* e de modificações no comportamento dos trabalhadores dos países em desenvolvimento (Ianni, 1994:151). Esse avanço das forças sociais conservadoras, que contribui para reduzir os salários e os direitos dos trabalhadores, pregando o fim do Estado de Bem-Estar Social, parece indicar a necessidade de se retornar à obra de P. Freire com revigorado entusiasmo.

Contrariamente ao texto do MOBREAL, P. Freire escreve: "A razão de ser da educação libertária, por outro lado, está em sua busca de conciliação. A educação deve começar com a solução da contradição professor-aluno, pela conciliação dos pólos da contradição de tal forma que ambos possam ser simultaneamente professores e alunos." As palavras de Freire se integram em uma cadeia intertextual histórica entre duas tradições de luta: a da crítica, que se faz notar na análise da pedagogia tradicional, e a do humanismo - influenciada pela teologia da libertação -, que sugere a 'conciliação' e a possibilidade de transformação das estruturas sociais opressoras (Giroux, 1985:xiv).

No livro *The politics of education*, Freire (1985:102) acrescenta que a "educação de caráter liberador é um processo pelo qual os educadores convidam os aprendizes a reconhecerem e desvelarem a realidade criticamente". O uso da oração 'reconhecerem e desvelarem a realidade criticamente' indica que os educadores devem propor discutir com os alunos as estruturas sociais desiguais em uma situação em que

---

os "aprendizes funcionem juntamente com os educadores como sujeitos de conhecimento" (ibid.). Temos, assim, que o problema não está nos alunos, mas nas estruturas sociais opressoras, e são estas que, segundo Freire, devem ser transformadas na prática educacional.

Desse modo, o metadiscurso é uma estratégia de crítica à educação tradicional tanto no Texto 1 como no 2, mas com propósitos bem diferentes. O texto do MOBREAL, como notamos, não propõe desenvolver a capacidade de reflexão dos aprendizes. Ao contrário, trata-os como inadequados. É o texto de P. Freire que vai apresentar uma proposta de educação que capacite os aprendizes a questionarem a opressão no próprio contexto situacional e a se afirmarem como pessoas, com uma identidade, uma língua e tradições culturais.

#### 4.2 Pressuposição

Neste estudo da intertextualidade, também propomos analisar a pressuposição nos dois textos. A pressuposição é um enunciado considerado pelo falante, ou autor do texto, como terreno comum com o ouvinte, ou leitor, ou como algo que se pode tomar como tácito (Magalhães, 1995a; Fairclough, 1992a; Maingueneau, 1989). Fairclough se refere a 'proposições' em orações introduzidas pela conjunção 'que'. Tais proposições pressupõem verbos como 'esquecer' e 'lamentar', como por exemplo em: 'Esqueci que sua mãe tinha casado novamente'. O artigo definido também pode indicar uma pressuposição, como em 'a ameaça soviética' - uma expressão muito usada na mídia, na

---

época da Guerra Fria, referindo-se à ex-União Soviética -, que pressupõe a existência de uma ameaça soviética<sup>15</sup>.

As pressuposições são aspectos lingüísticos que devem ser ressaltados na relação histórica estabelecida entre os textos em um contexto social particular, na medida em que naturalizam determinadas associações. Nesse sentido, tanto no Texto 1 como no 2, encontramos o uso do chamado 'masculino genérico' e da forma masculina do pronome pessoal, pressupondo, dessa forma, que o letramento e a educação são realizações predominantemente masculinas no contexto da sociedade brasileira (Magalhães, 1995b). No Texto 1, de P. Freire, encontramos essa associação no parágrafo seguinte:

O professor fala sobre a realidade como se fosse imóvel, estática, compartimentalizada e previsível. Ou então ele expõe um tópico completamente alheio à experiência existencial dos alunos...

Dois outros exemplos são:

A narração (o professor como narrador) leva o aluno a memorizar mecanicamente o conteúdo narrado. Pior, torna-os "vasos", "receptáculos" a serem "preenchidos" pelo professor. Tanto mais ele enche os receptáculos, melhor professor é...

Este é o conceito de educação "bancária", em que o escopo de ação permitida aos alunos se limita a receber, classificar e armazenar os depósitos. É verdade que têm a oportunidade de tornarem-se colecionadores ou catalogadores das coisas que armazenam. Mas em última análise são os próprios homens que são armazenados pela falta de criatividade, transformação e conhecimento nesse sistema (quando muito) equivocado. Pois, longe da busca, longe da práxis, os homens não podem ser verdadeiramente humanos.

---

<sup>15</sup>No artigo "A Critical Discourse Analysis of gender relations in Brazil", analisamos outros exemplos de pressuposição (Magalhães, 1995a).

---

Nota-se que P. Freire concebe o sujeito da educação ('professor', 'aluno', 'homens') na ótica androcêntrica, não cogitando de incluir a mulher no alvo de transformação de sua pedagogia crítica. Cabe registrar, entretanto, que P. Freire fez revisões na sua maneira de definir o sujeito da educação, no que diz respeito ao gênero social<sup>16</sup>.

O Texto 2, do MOBRAL, indica sistematicamente o letramento e a educação como metas a serem atingidas pelos homens:

Se por exemplo, o professor está somente preocupado em ensinar apenas regras de gramática, deixa passar a oportunidade de auxiliar o aluno a falar e escrever com mais eficiência, isto é, de como aplicar na prática essas regras para as suas situações de vida onde uma comunicação de idéias clara e funcional vai ser muito mais útil do que a simples memorização dessas regras...

O aprender, num sentido amplo, tem lugar apenas quando o aluno adquire uma experiência que influencie sua ação e faz nele uma pessoa de comportamento diferente, pelas mudanças nele operadas com sua aprendizagem.

Então, se o aluno aprende (compreende e "incorpora", realmente), por exemplo, que a higiene é um fator indispensável à saúde, sua preocupação em relação aos cuidados e limpeza de sua casa e família vão originar uma mudança nas suas ações em relação a esse assunto...

É preciso lembrar que não se trata de uma questão de linguagem separada da realidade social. Os processos lingüísticos são sociais, portanto o uso do masculino genérico naturaliza a associação entre a educação e os homens, contribuindo para manter relações de poder assimétricas entre homens e mulheres.

#### 4.3 Negação

Outra forma de intertextualidade que nos interessa neste trabalho é a negação, que, como se definiu acima, contém duas proposições:

---

<sup>16</sup>Ver Graddol, D. & Swann, J., 1989.

---

uma proposição afirmativa anterior e uma outra que é a negativa desta. Não é raro o uso da negação como mecanismo retórico em argumentos polêmicos. Há três usos desse tipo de negação no Texto 1. Em sua crítica ao conceito de educação 'bancária', P. Freire escreve: "A projeção de uma ignorância absoluta nos outros, uma característica da ideologia de opressão, nega a educação e o conhecimento como processos de busca." Nesse caso, a forma verbal 'nega' se refere à proposição 'O conceito de educação bancária projeta uma ignorância absoluta nos outros', que é considerada como a negação do conceito de educação que o autor defende, uma educação comprometida com um verdadeiro processo de busca e construção do conhecimento, partilhado por professores e alunos.

Outro exemplo é: "Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam a própria ignorância para justificar a existência do professor - mas, ao contrário do escravo, nunca descobrem que educam o professor." O advérbio 'nunca' nega a comparação que o autor faz entre os escravos na dialética de Hegel, filósofo alemão, e os alunos: os alunos são tão alienados em relação aos professores como os escravos em relação aos senhores, mas, ao contrário dos escravos que se rebelaram contra os senhores, os alunos jamais se conscientizam de sua contribuição para a educação dos mestres. O motivo para essa alienação é que os professores, "para justificar a própria existência", se apresentam aos alunos como os donos do conhecimento, aqueles que tudo sabem. Assim, os alunos interiorizam a idéia de que nada sabem, contribuindo para justificar a existência dos professores. A comparação dos alunos com os escravos cria uma expectativa nos leitores que se

---

frustra com a negação, sugerindo, assim, que há alguma coisa errada com a pedagogia tradicional, objeto da crítica do autor.

O texto de Freire apresenta ainda outro exemplo de negação: “Esta solução (da contradição professor - aluno) não é (nem pode ser) encontrada no conceito de educação bancária”. Temos aqui a negação de que a pedagogia tradicional seja uma resolução da relação de poder entre professores e alunos, que o autor discute em relação a sua proposta de educação para a libertação. Na proposta defendida por Freire, os pólos da contradição professor - aluno são conciliados, resultando em que ambos passam a funcionar como *professores* e como *alunos*. Nesse caso, a oração negativa fortalece a oposição pedagogia tradicional x pedagogia crítica.

Enquanto o texto de P. Freire apresenta três usos da negação polêmica, o texto do MOBREAL apresenta apenas um: “Uma vez que a finalidade da escola, em moldes convencionais ou não, seja entendida como um meio para auxiliar na aprendizagem de coisas que são essenciais para uma forma eficiente de vida no mundo atual, torna-se clara a necessidade de que a aprendizagem não se limite unicamente à aquisição de conhecimentos.” A oração negativa ‘a aprendizagem não se limite unicamente à aquisição de conhecimentos’ contribui para distanciar a educação tradicional da nova proposta de Alfabetização Funcional, uma vez que se opõe à oração declarativa ‘(na educação tradicional) a aprendizagem se limita unicamente à aquisição de conhecimentos’. Portanto, ‘a finalidade da escola’ (primeira oração) nas duas propostas de educação é compreendida em termos de uma relação de oposição.

---

Convém lembrar, entretanto, como sugerido acima, que essa oposição no texto do MOBRAL é apenas superficial. De fato, a educação funcional no Brasil pode ser considerada uma tentativa de reestruturação da ordem de discurso educacional mediante a reorganização da prática discursiva tradicional de base conservadora. Talvez devido a isso, o MOBRAL teve relativo êxito no projeto do Governo Militar brasileiro, da década de 1970, de extinguir a oposição concreta à educação tradicional que se fortaleceu no país na década de 1960, sob a influência do trabalho de P. Freire.

Em resumo, a análise das três dimensões da intertextualidade manifesta - metadiscurso, pressuposição e negação - nos dois textos indica claramente uma luta entre o modelo conservador de educação, que inclui a pedagogia tradicional e programas educacionais como o MOBRAL, e o modelo progressista, representado pela pedagogia crítica de P. Freire. A análise de textos mais recentes sobre alfabetização de jovens e adultos em Brasília indica ainda que o modelo conservador de educação tem-se mostrado capaz de rearticulação, de tal forma que mesmo projetos aparentemente progressistas guardam subjacentemente elementos da prática discursiva conservadora.

##### 5. Conclusão: A política de ensino de língua e a renovação da educação

Finalmente, entendemos que a intertextualidade constitutiva dos textos sobre educação é colonizada por uma voz institucional derivada do Estado brasileiro que impõe ao projeto educacional a formação de

---

indivíduos obedientes e conformistas. Para enfrentar os desafios do futuro, é indispensável rever o projeto educacional, seus textos e metas.

Um aspecto fundamental desse projeto é a política de ensino de língua, baseada no Modelo Autônomo de Letramento. Como indicamos neste trabalho, os estudos mais recentes na área de linguagem como discurso, ou prática social, salientam o papel da linguagem na constituição das relações, identidades e valores sociais. Nessa perspectiva de linguagem, entende-se que uma política de ensino de língua como a atual, voltada basicamente para o ensino do português gramaticalmente correto, além de ser perversa com as classes trabalhadoras, que não têm o português padrão no seu repertório comunicativo, é contra o cidadão, na medida em que forma indivíduos incapazes de reflexão crítica.

Por outro lado, sabe-se que a proposta de ensino da linguagem adequada à situação, centrada no pressuposto de que as variedades lingüísticas diferem em sua adequação a diferentes propósitos e situações sociais, deixa de levar em conta as relações de poder na comunidade sociolingüística. Há diversas situações em que as pessoas são silenciadas, impedidas de falar e dizer o que pensam. Assim, a proposta de adequação, distante da realidade sociolingüística concreta dos alunos, não resolve o problema do ensino. Ao contrário, estudos recentes sugerem que os modelos de adequação bloqueiam a compreensão crítica e a prática lingüística crítica e criativa "ao ressaltarem a normatividade e o treinamento de comportamento apropriado" (ver N. Fairclough, 1992b:53).

---

Com isso não queremos ir contra o ensino do português padrão, pois os alunos precisam ser informados dos riscos da oposição aos padrões dominantes. Sempre que necessário, portanto, os alunos devem ser encorajados a usar o português padrão. Mas é preciso ter em mente que o ensino de regras gramaticais descontextualizadas, assim como a ênfase na linguagem correta contribuem para construir uma subjetividade deformada que é prejudicial à formação das gerações futuras.

Um olhar sobre essas gerações desperta um senso de responsabilidade que exige um compromisso com a renovação do ensino. Esse projeto deve enfatizar a interação professor(a) - aluno(a) de boa qualidade, a experiência lingüística em projetos extracurriculares, a aproximação entre a escola e a comunidade, o conceito de sociedade em constante aprendizagem.

Sem dúvida, a construção de um futuro positivo para o Brasil está vinculada a um currículo que valorize todos os segmentos sociais, não apenas alguns grupos (ricos, homens, brancos, letrados), e que tenha um compromisso ético com todos os alunos, independentemente de etnia, gênero ou classe social. Para isso, é necessário modificar nossas práticas lingüísticas, para não reproduzir o ciclo de opressão social, evitando assim que nossas palavras contribuam para discriminar os mais fracos. A preparação desse currículo está a exigir uma releitura da obra de P. Freire.

---

## Referências Bibliográficas

- Authier-Revuz, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 19, 25-42 (1984).
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Fairclough, N. *Critical discourse analysis*. London and New York: Longman, 1995a.
- Fairclough, N. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1995b.
- Fairclough, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992a.
- Fairclough, N. (ed.) *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992b.
- Fairclough, N. *Language and power*. London and New York: Longman, 1989.
- Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M. B. Ramos. New York: Herder and Herder, 1972.
- Freire, P. *The politics of education*. Trans. D. Macedo. New York: Bergin & Garvey, 1985.
- Freitag, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortês: Autores Associados, 1987.

- 
- Foucault, M. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971. (Trad. L. F. A. Sampaio. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.)
- Gadet, F. & Hak, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- Giroux, H. A. Introduction. In: Freire, P. *The politics of education*. Trans. D. Macedo. New York: Bergin & Garvey, 1985.
- Goody, J. & Watt, I. *The consequences of literacy*. In: Giglioli, P. P. (ed.) *Language and social context*. Harmondsworth, Penguin, 1972, p.311-357.
- Graddol, D. & Swann, J. *Gender voices*. Oxford, U. K. and Cambridge, U. S. A.: Blackwell, 1989.
- Ianni, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, 8 (21), 1994.
- Kristeva, J. Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (ed.) *The Kristeva reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, p.34-61.
- Magalhães, I. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, 2 (1) 42-61, 1996.

- 
- Magalhães, I. A Critical Discourse Analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23: 183-197, 1995a.
- Magalhães, I. Beliefs about literacy in a Brazilian community. *International Journal of Educational Development*, 15 (3) 263-276, 1995b.
- Mainqueneau, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. F. Indursky. Rev. trad. S. M. L. Gallo e M. G. D. V. de Moraes. Campinas, S. P.: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- MOBRAL: *Treinamento de alfabetizador*. Brasília: MEC, 1972.
- Ong, W. *Orality and literacy*. Methuen, 1982.
- Orlandi, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, S. P.: Editora da UNICAMP, 1992.
- Santos, A. L. A. *Intertextualidade e gênero no discurso jurídico*. Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado inédita, 1996.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. 29a. ed. Campinas, S. P.: Editora Autores Associados, 1995 (1983).
- Soares, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- Street, B. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow, Essex: Longman, 1995 (Real Language Series).

- 
- Street, B. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.
- Street, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- Talbot, M. The construction of gender in a teenage magazine. In: *Fairclough, N.* (ed.), 1992b, op. cit., p.174-199.
- Thompson, J. B. *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- Thompson, J. B. *Studies in the theory of ideology*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.
- Zumthor, P. *A letra e a voz*. Trad. A. Pinheiro e J. P. Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.