

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES COMO PROBLEMA DE HEGEMONIA
POLÍTICO-CULTURAL**

Marcia Soares de Alvarenga (UERJ/FFP/FAPERJ)

*Toda vez que aflora, de uma maneira ou de outra, a questão da língua significa
que estão se impondo um conjunto de outros problemas. (GRAMSCI, 2002)*

Resumo

Através deste texto buscamos contribuir para a problematização do direito à educação de jovens e adultos, tomando como tensão repercussões e rebatimentos políticos e sociais que perpassam processos de alfabetização destes sujeitos em contexto escolar. Nesse sentido, trabalhamos com um referencial teórico que enlaça a alfabetização como problema de hegemonia político-cultural e, em última instância, como questão de ideologia. Apoiando-nos no diálogo com Antonio Gramsci o texto teve sua possibilidade material de produção a partir de trabalho de pesquisa e extensão que vem sendo realizado com professores e estudantes jovens e adultos em uma escola pública de periferia urbana do estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Leitura e Escrita – Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Hegemonia Político-Cultural

Riassunto

Attraverso questo testo cerchiamo di contribuire alla messa in discussione del diritto all'istruzione degli adulti, prendendo come ripercussioni tensione e ripercussioni politiche e sociali che sono alla base dei processi di alfabetizzazione di questi soggetti nella scuola. In questo senso, lavoriamo con un quadro teorico che collega l'alfabetizzazione come un problema di egemonia politica e culturale e, in ultima analisi, per una questione di ideologia. Sostenere in dialogo con il testo di Antonio Gramsci ha avuto la sua possibilità di produrre materiale dalla ricerca e lavori di ampliamento in corso con i docenti e giovani studenti e adulti in una scuola pubblica in una zona periferica dello stato di Rio de Janeiro.

Parole chiavi: Lettura e scrittura - giovani e adulti Formazione Lavoratori - politico e egemonia culturale

Introdução

Início este texto com a citação acima recolhida nos escritos de Gramsci sobre a relação entre língua, literatura e gramática com a proposta de discutir breves resultados de pesquisa¹ que vimos realizando em escolas públicas localizadas em periferias urbanas abordando, entre outras, a questão da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo que esta questão envolve disputa de sentidos sobre a relação entre ensino e linguagem em contextos escolares e não escolares.

Na pesquisa realizada, o ato de compreender as mediações realizadas pelos professores e professoras tem ganhado maior amplitude e densidade diante de perguntas: formar leitores ou escritores da língua? Ou, considerando ser leitura e escrita processos distintos, mas não excludentes, como superar as dificuldades de alfabetizar jovens e adultos na perspectiva de formar leitores e escritores da língua?

A polêmica fomentada pelos diversos veículos de comunicação sobre o livro didático “Por uma vida melhor” (RAMOS, 2011), ganhou repercussão em nossas reflexões e estudos sobre as questões anteriormente destacadas. O referido livro voltado para a educação de jovens e adultos, em seu primeiro capítulo, “Escrever é diferente de falar” apresenta exemplos sobre variedades linguísticas², tendo sido este tema tratado de forma descontextualizada pelos mesmos veículos, ao sentenciarem que o livro “ensinava errado” a língua portuguesa.

A magnitude do destaque dado pela imprensa levou diferentes vozes de entidades e associações acadêmicas, escritores e profissionais da linguagem a se posicionarem criticamente desfavoráveis ao tratamento da variação linguística dada pelos veículos de comunicação.

Particularmente no Brasil, a questão da alfabetização de jovens e adultos representa uma das formas de as classes dirigentes assegurarem a hegemonia cultural ao alimentar e dar fôlego de longa duração ao sentido da leitura e escrita como a mais importante fórmula pensada para resolver, no plano discursivo, a inclusão do conjunto da população na ordem política, social e econômica.

¹ Trata-se da pesquisa “Produção de sentidos na Educação de Jovens e Adultos em escolas de periferias urbanas”, apoiada pelo CNPq (2008-2010) e FAPERJ (2012-2013).

² O capítulo apresenta os exemplos “Nós pega o peixe” e “Os livro ilustrados mais interessante estão emprestado” como exemplos de variações linguísticas e em seguida os reescreve na norma padrão.

Nesta perspectiva, na seção seguinte, revisito brevemente as políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil a partir da qual buscamos nos aproximar da noção esboçada por Gramsci nas diversas páginas dos célebres cadernos do cárcere.

Alfabetização como problema de hegemonia político-cultural

No Brasil, talvez seja possível compreender que a dedicação de muitos pesquisadores, em suas tentativas de promover estudos rigorosos sobre os resultados das políticas de alfabetização, foram limitados pelos contextos nos quais estas políticas vieram a ser criadas, restringindo possibilidades investigativas.

A rigor as limitações exigem ser problematizadas por tratar-se de um desafio para os estudos que visam analisar os resultados da alfabetização para os sujeitos alfabetizados e/ou que virão ser alfabetizados. Como afirma Graff (1995), o principal problema nos estudos que visam investigar os efeitos da alfabetização

(...) é o da reconstrução; e as condições reais que emanaram da condição social do ‘ser alfabetizado’ o dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão na restrição social na distribuição e difusão da alfabetização entre a população(...) (p.34).

Depreende-se, desta perspectiva teórica, que as análises sobre os resultados da alfabetização dependeriam do esforço arqueológico investigativo para se construir novamente o contexto e as orientações das práticas educativas e/ou sociais, bem como as condições materiais que passaram a demandar o domínio da linguagem escrita para a população ou grupos sociais de comunidades diversas.

Com efeito, ao fazermos o mapeamento das principais campanhas de alfabetização – no século passado - iniciadas com maior vigor nos anos 20, nas chamadas Ligas contra o Analfabetismo; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, nos anos 40; a Cruzada ABC em meados dos anos 60; o MOBREAL, nos anos 70, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no final dos anos 90, e o Programa Brasil Alfabetizado, nos governos Lula e Dilma, já no século XXI, podemos identificar que a questão da alfabetização não envolve com

exclusividade a garantia da “língua como unidade nacional”, mas como uma questão econômica insuflada pelos discursos de desenvolvimento da nação.

O estudo de Vanilda Paiva (1973) nos fornece material valioso sobre sentido hegemônico³ que caracterizaram as representações sobre o analfabetismo e o analfabeto, especialmente a partir da década de 1940 até o início da década de 1970, e que nos ajuda a identificar a tese da *menoridade* do analfabeto presente nas políticas de alfabetização.

Assim, veremos que na primeira campanha de alfabetização de jovens e adultos, instituída no Brasil, a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – 1947-1963), Lourenço Filho, seu presidente e organizador, compara o analfabetismo ao marginalismo social, econômico e cultural e, ao afirmar que o adulto analfabeto é um ser marginal, sentencia-o anunciando que este *não pode estar ao corrente da vida nacional*.

Como se esta sentença não fosse suficiente para acentuar a exclusão do analfabeto dos processos produtivos, sociais e culturais, esta é, ainda mais, reforçada. Para os liberais brasileiros, o analfabeto padeceria da menoridade econômica, política e jurídica, pois

(...) produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e nem ser votado; não pode praticar atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo (p.184).

Na fundamentação política e econômica da CEAA estava embutido um duplo sentido ideológico: por um lado se originava da ideia de que o povo, sem educação e domínio da escrita – a educação pensada pelas elites para o povo –, colocaria sob ameaça a democracia liberal cujo princípio fundamental seria regido pelo direito ao voto, instrumento de simbolização da igualdade política entre os “cidadãos”, independentemente da posição social que ocupam na sociedade; por outro lado, o sentido desta campanha originava-se da perspectiva economicista ao responsabilizar o analfabetismo e os analfabetos como causadores do atraso do país em relação às nações economicamente desenvolvidas.

Estes sentidos estarão uma vez mais sendo reafirmados nas campanhas que viriam a ser posteriormente deflagradas, resguardadas as devidas considerações que os seus respectivos contextos históricos delimitam, tais como a Cruzada ABC (1966-1970) e o MOBREAL (1970-1985).

³ Esta noção atribuída por “sentido hegemônico” a elaboramos a partir dos estudos de Bakhtin (2000, 1998), para quem a palavra é um palco de lutas ideológicas que, marcada por um tempo histórico e em um espaço social determinados, disputam a hegemonia da determinação do seu sentido em uma sociedade.

Estas duas campanhas, criadas pelo autoritarismo obscurantista do regime militar, substituíram os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964. Movimentos estes que foram embalados pelo clima existente no país de reivindicação das reformas de base e pelas liberdades democráticas vivido no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar de 64.

Sustentada financeiramente pela USAID, pelos generosos recursos do governo federal, pela colaboração das administrações estaduais e de algumas instituições internacionais, a Cruzada ABC seria entregue, política e pedagogicamente, à orientação norte-americana (NUNES, 1993).

Sua projeção ficará registrada, na história das políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos, como uma das iniciativas de maior expressão promovidas pelo MEC à época, cuja tarefa, alimentada pela motivação política dos setores sociais que apoiaram o movimento golpista de 64, tentará neutralizar as idéias difundidas pelas campanhas anteriores, principalmente em relação àquelas inspiradas nas orientações do pensamento marxista.

Tal motivação política criará novas condições para a retomada da tese da inferioridade e incapacidade do analfabeto. Assim, as concepções produzidas sob o império dessa tese irão ser realimentadas por diversas medidas que, ao lado da Cruzada ABC, compunham o “esforço” governamental na erradicação do analfabetismo.

Em relação a esses esquemas teóricos vale, aqui, reproduzir alguns breves enunciados que manifestam o preconceito contra o analfabeto, a partir de alguns recortes feitos a partir do trabalho de Paiva (1973, p. 266-267) e que, conseqüentemente, negam a cidadania, os direitos sociais e políticos do analfabeto:

(...) o analfabeto é uma pessoa intelectualmente incapaz de servir-se da comunidade, de integrar-se no processo de desenvolvimento e de participar do contexto político.

Tal como as iniciativas anteriores, engendradas pelo regime militar, o MOBREAL (1970-1985) irá fortalecer a idéia do analfabetismo como responsabilidade do indivíduo, como um problema de causa isolada e individual, sem relacioná-lo, por isso mesmo, às questões sociais, políticas e econômicas responsáveis pela sua produção. Ao mesmo tempo, irá enfatizar a alfabetização como condição essencial para o desenvolvimento econômico do país.

Outro aspecto relevante está na construção de uma forma sutil de preconceito contra o analfabeto, pois ao se ressaltar que só a leitura e a escrita permitiriam ao sujeito *descobrir suas funções e seu papel, no tempo e no espaço em que vive* (MOBRAL,1974), pereniza-se a idéia elitista de sua incapacidade para pensar sobre si e sobre o mundo.

Ao retomarmos as críticas feitas pela imprensa sobre o livro “Para uma vida melhor”, em diálogo com Gramsci podemos entender que a ausência de um projeto coletivo cultural e democrático frente à questão do analfabetismo constitui um equívoco epistemológico original cometido pelas classes dirigentes e dominantes. O que pode acentuar que a crítica elitista à linguagem falada pelas classes populares e, em especial, os alfabetizando nega a existência das variedades linguísticas, negando, em última instância, os sujeitos não alfabetizados como sujeitos produtores de conhecimento.

Freire nos provoca, ainda mais, ao afirmar que um dos erros mais frequentes nos trabalhos dos intelectuais, advém da tendência de querermos levar para os sujeitos aos quais nos dirigimos a nossa “verdade” técnica e científica, sem refletir sobre os condicionantes sociais, históricos e culturais que produziram a realidade na qual vivem esses sujeitos.

Ao subestimarmos o poder e a capacidade que as classes oprimidas possuem de conhecer e problematizar a sua própria realidade, sem ter que esperar que algum “iluminado” venha a fazer isso por elas e para elas.

Dessa presunção elitista e epistemológica, na trilha de Antonio Gramsci, surge a atitude preferencial dos técnicos ou intelectuais em transformarmos as classes oprimidas em objeto de conhecimento ou o receptor passivo das doações ou idéias às quais lhes introjetamos.

Sobre isto, vale a pena mencionarmos o trabalho de Spivak (2010) que nos provoca com a pergunta-título do seu livro *Pode o subalterno falar?*. Apoiada na formulação teórica de Gramsci sobre as classes populares, a autora discute o problema da representação do subalterno na sociedade, tendo a sua palavra subsumida por a do intelectual. Na perspectiva de Spivak, o intelectual fala pelos grupos oprimidos e assim o fazendo, ao representar a fala destes grupos, representa a si mesmo.

E na escola, jovens e adultos “falam” em suas produções escritas ?

A despeito dos recentes dados censitários demonstrarem que os dados do analfabetismo no Brasil expressem uma lenta redução entre a população maior de 15 anos de idade, ao menos nos últimos dez anos, os números totais revelam que entre a população com mais de 10 anos de idade, 14, 61 milhões não são alfabetizadas. (IBGE, 2010).

Ainda que tenha sido aumentada a cobertura de políticas públicas indutoras de escolarização de jovens e adultos, especialmente, em escala municipal, em nossos trabalhos de pesquisas junto aos professores, professores e estudantes na educação de jovens e adultos trabalhadores, têm nos revelado que a questão das práticas de leitura e escrita precisa ser resignificadas e melhor compreendidas quando analisadas nos contextos escolares.

Ao problematizarmos, junto às professoras de três turmas de alfabetização da escola, as dificuldades de acesso a textos escritos considerados como “adequados para a alfabetização de jovens e adultos”⁴, mobilizamos-nos a compreender se os enunciados dos estudantes poderiam contribuir para a mediação entre oralidade e escrita, ampliando as possibilidades de alfabetização dos estudantes.

Bakhtin (2000) desenvolve o significado desta noção ao nos dizer que a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um sujeito. Os enunciados se constituem, pois, em *unidades reais* da comunicação. Assim, a enunciação é formada pelo encadeamento dessas unidades que correspondem aos elos na cadeia da comunicação verbal.

Essa tese bakhtiniana se aproxima da perspectiva da teoria da ação dialógica de Paulo Freire (1987, p.166) na relação educador-educando como sujeitos que se encontram para a *pronúncia do mundo*.

A partir dos autores com os quais dialogamos neste trabalho, tínhamos como hipótese a perspectiva de que jovens e adultos como sujeitos de diálogo na corrente da comunicação verbal produzem sentidos sobre a função social da linguagem em diferentes contextos. Por outro lado, perguntávamos como as professoras iriam dispor deste acervo enunciativo, pondo-o em circularidade nas atividades prático-pedagógicas.

Dessas inquietações, uma questão se impunha para o desafio da pesquisa: fariam sentidos para elas próprias os textos produzidos pelos seus alunos em um contexto social

⁴ Com efeito, somente no ano de 2011 foi criada pelo governo federal uma política nacional de livro didático para estudantes jovens e adultos – PNLD EJA. Esta política integra o Programa Nacional de Livro Didático do MEC, cuja escolha deste material é realizada pelos professores das escolas públicas que atendem a jovens e adultos.

escolar? Como trabalharíamos a tensão entre os textos escritos pelos estudantes com marcas de variedades linguísticas e a gramática normativa?

Nas atividades de pesquisa, buscamos complexificar/superar a lógica que restringe as produções textuais como mera relação codificação/decodificação de signos. Ao compreendermos com Freire que *a leitura de mundo precede a leitura da palavra* compreendemos que jovens e adultos trabalhadores da EJA inseridos em diversos contextos de sociabilidades como o da família, do trabalho, da igreja, do lazer, etc, produzem e atribuem sentidos aos textos que circulam em sala de aula.

Desse modo, os sentidos produzidos pelas professoras poderiam tocar os sentidos dos textos dos estudantes, animando o trabalho com a linguagem escrita como móvel para aproximação aos diversos gêneros textuais. Nessa perspectiva, seria possível para as professoras das turmas da EJA, com as quais pesquisamos, buscarem caminhos teórico-metodológicos para práticas pedagógicas de ensino da língua com jovens e adultos?

A rigor, o que fundamentou as práticas de ensino de textos escritos com jovens e adultos participantes da pesquisa foi a compreensão de que suas histórias de vida narradas oralmente e/ou escritas, os diálogos produzidos em sala de aula produzem sentidos e, portanto, poderiam ser tomados como textos para o diálogo com outros textos.

Com efeito, sabemos que a linguagem oral constitui um gênero de discurso mais presente na nossa vida cotidiana e em uma comunidade dialógica. Em um contexto escolar, jovens e adultos participam desta comunidade, são locutores de um *intuito discursivo* de um *querer-dizer*. Este intuito, em diferentes situações discursivas espontâneas ou estimuladas, possui um caráter subjetivo que em combinação com o objetivo do diálogo da comunidade produz sentido, pois compreendido a partir do contexto concreto que o gerou. Podemos compreender melhor esta relação em um dos textos escritos pelos estudantes

Quando eu era um criança
Eu tinha que trabalhar ao invés de estudar
Eu tinha que trabalhar todo os dias
E quando o padeiro pasava dizendo olha o padeiro
Conpra o pão quem tem dineiro eu ficava muito triste.
A escola eu não podia ir poque o meu pai não deixava.
Ele dizia escola não dar comida a ninguém,
Você trabalha se quiser comer.
(Estudante do sexo masculino, Grupo I Alfabetização).

As estudantes, ao narrarem sua infância pobre e toda sua trajetória de vida, buscam, não só palavras que fazem parte do seu cotidiano para descrever suas lutas, suas histórias, mas, o *querer-dizer* se realiza através de um gênero do discurso, o discurso oral, ao qual buscam se ajustar independentemente de dominar a gramática normativa e estrutura do texto escrito.

Os textos de jovens e adultos parecem ressonar a discussão enfrentada por Gramsci (idem, 2002) sobre *quantas formas e gramáticas podem existir*. Para o autor, existem várias formas e há, certamente, *aquela “imanente” a própria língua, que faz uma pessoa falar “de acordo com a gramática” sem sabê-lo*.

O autor discorre em sua análise ao nos dizer que

Na realidade, além da “gramática imanente” a toda língua, existe, também, de fato, ou seja, ainda que não escrita, uma (ou mais) gramática “normativa”, constituída pelo controle recíproco, pelo ensinamento recíproco, pela “censura” recíproca que se manifestam nas perguntas: O que você entendeu ou quer dizer”, “Explique-me melhor”. Todo este conjunto de ações e reações conflui no sentido de determinar um conformismo gramatical, isto é, de estabelecer “normas” e juízos de correção e incorreção, etc.(p. 142)

Na linha de orientação desta discussão enfrentada por Gramsci, podemos inferir que jovens e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização conhecem a língua materna e engendram esforços para adequar seus enunciados escritos à forma da gramática normativa, como podemos apreender dos textos sobre o tema da história de vida dos estudantes:

Conto de minha vida

Auguns anos atrás eu morava no interior costumava colocar minhas filhas para dormir, e eu colocava a esteira do lado de fora e ficava centada pensando na vida, olhando para o ceu, vendo as estrelas brilhar, e vi uma estrela cadente e fiz três pedidos, educar minhas filhas e superar todos os problemas, e voltar a acreditar no amor. Hoje chege realizar todos, e sou muito feliz. ((Estudante do sexo feminino do GIII- 4ª série do ensino fundamental).

Os textos escritos de jovens e adultos, seja através de um gênero discursivo cotidiano biográfico, sejam através de gênero literário enunciam os lugares sociais de sentidos, vale dizer, os contextos vividos, a saga heróica de homens e mulheres simples (MARTINS, 2000), cujos enunciados refletem conhecimento sobre a gramática normativa. Desse modo, os

gêneros discursivos escritos por jovens e adultos organizam as suas falas, moldando-a às formas gramaticais:

O meu retrato

Hoje sinto no rosto as margas
Do meu cansaço, nas minhas
Mãos ainda que cansada de tanto
Trabalhar, mais assim mesmo
Continuam a serem ages!
(Depoimento de estudante do Ciclo II de alfabetização)

Essa análise se ancora na ideia de que

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Emerge desta perspectiva, a compreensão de que os textos de estudantes jovens e adultos se constituem gêneros discursivos de sentidos e, por isso mesmo, quando ensinamos a língua materna, mantemos viva a corrente dialógica de uma comunidade discursiva como a sala de aula.

Ainda sobre a análise dos textos escritos por jovens e adultos, Geraldi (1999) nos chama atenção sobre o fato de que o ensino da língua materna com ênfase na gramática tem sido compreendido, tradicionalmente, como o meio de correção da expressão linguística dos estudantes, descartando as possibilidades que a linguagem cotidiana pode oferecer para ampliar a sua participação na sociedade.

Para as professoras que participam de nossas atividades de pesquisa superarem a ideia de que precisamos “ensinar certo” a língua materna tem sido um dos principais desafios, sem que isto decorra em situações de constrangimentos e de preconceito linguístico:

Este talvez seja o nosso principal papel, em especial na alfabetização de jovens e adultos. Tenho consciência de que é preciso respeitar a escrita do aluno, mas, também, tenho clareza de que é necessário chamar atenção deles para a escrita dentro da norma culta. Para que eles saibam usá-la em vários contextos sociais. (Professora alfabetizadora).

Entendo que os estudantes jovens e adultos escrevem como falam (...). Nós mesmos professores temos dificuldades de escrever, já que não é em todo momento que fazemos uso da escrita. Entendo que a escrita dos alunos tem as marcas da oralidade, mas, temos a obrigação de ensinar a eles o que a sociedade aceita como escrita correta. (Professora alfabetizadora)

Compreender o sentido entre o “certo e o adequado”, o “errado e o não adequado” se coloca para as professoras alfabetizadoras que integram a pesquisa em uma fronteira tênue entre a voz e o silenciamento dos estudantes jovens e adultos.

Neste aspecto é interessante uma vez mais recorrermos à elaboração teórica de Gramsci ao afirmar que a gramática normativa *só por abstração pode ser considerada separadamente sobre a linguagem viva* e, mesmo que ela seja excluída da escola e deixe de ser escrita, *a camada dirigente mais elevada, que tradicionalmente fala “a língua nacional”,* continuará transmitindo-a de geração à geração (idem, p.149).

Nessa perspectiva, é relevante o diálogo com Gramsci (2002, p. 144) ao analisar que o ensino da gramática normativa pressupõe uma “escolha”, “uma orientação cultural”, e, neste sentido, “é sempre um ato de política cultural-nacional”. Ainda para este intelectual italiano, *não pode haver dúvidas de que há um objetivo a alcançar que requer meios idôneos e adequados, ou seja, de que se trata de um ato político.*

A compreensão de que o ensino da língua é sempre um ato político levou Gramsci a desenvolver uma perspectiva de que a gramática normativa escrita constitui uma das formas das classes dirigentes criarem uma hegemonia cultural. Para tanto, uma “língua unitária”, como expressão da hegemonia, envolve:

A formação e a ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e a massa popular-nacional, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural (Idem, p. 146).

Em sua análise, Gramsci nos devolve a questão sobre a noção de hegemonia a qual se dedica intensamente e a questão da língua é incluída em sua densa reflexão sobre esta noção. Para ele, a hegemonia não implica uma situação de subordinação de uma classe em relação a uma outra classe, mas da capacidade que elas têm na construção de uma concepção de mundo e de homem, vale dizer, de intensificarem a elaboração de uma “reforma intelectual e moral”.

Esta formulação, dentro do pensamento gramsciano, tem importância vital para os grupos subalternos. Ainda segundo Gruppi (1978, p. 5), quando Gramsci discorre sobre

hegemonia, enquanto direção intelectual e cultural, afirma que esta direção também é e precisa ser exercida no campo das ideias e da cultura. Através deste campo, os grupos subordinados expressam a sua capacidade de conquistar o consenso, de elaborarem uma concepção de mundo e, assim, de formar uma base social para o exercício da hegemonia, sendo algo que opera *não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer*.

Aqui Gramsci expõe com toda a sua convicção de que a transformação da concepção de mundo só é possível, por parte das classes subalternas, com a elevação intelectual e cultural de suas condições de vida e com sua insurgência no cenário da sociedade, visto terem sido elas sempre excluídas dos processos históricos e sociais.

A elevação cultural das classes populares é decididamente fundamental e irremovível desses processos, pois dela é derivada a possibilidade de as classes populares libertarem-se do senso comum e das pressões ideológicas interpostas pelas classes dirigentes tradicionais, mas, sobretudo, de elevar-se à condição de classe dirigente e dominante.

Gramsci defende que *todos os homens são intelectuais*⁵, haja vista que em todas as atividades, nas quais os homens e as mulheres empregam suas energias físicas e mentais, das mais simples ou mecanizadas até às mais sofisticadas, está presente a dimensão intelectual humana, criativa e criadora.

Para uma conclusão

Ao balizarmos o trabalho docente nas perspectivas teóricas aqui compreendidas, nos aproximamos, uma vez mais de Paulo Freire ao defender que o apoderamento dos gêneros textuais escritos por jovens e adultos é fruto de um “quefazer” que os envolve em suas relações com o mundo e com os outros. Vale dizer, os saberes das classes populares são saberes construídos de sua compreensão sobre o mundo, da sua experiência de vida, de

⁵ Embora Gramsci argumente que *todos os homens são intelectuais*, ele, porém, afirma que *nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais*. A partir desta ressalva ele irá progressivamente aprofundando e historicizando este conceito. Assinala que os grupos sociais, em sua perspectiva de domínio, tentam conquistar ideologicamente os “intelectuais tradicionais” (clérigos, professores, profissionais liberais) na mesma proporção e simultaneamente com que tentam elaborar os seus “intelectuais orgânicos”.

trabalho, de afetos, da sua relação com os outros e, portanto, são saberes do cotidiano e da forma como se relacionam com o mundo.

Esse processo tem no diálogo um princípio fundamental, pois o educador, ao dialogar com o educando, o faz sobre situações concretas e enunciados concretos, promovendo mediações sobre o contexto e os meios com e pelos quais o educando se reconhece e, com os quais, possa se alfabetizar.

Nesse aspecto, esclarece, também, Bakhtin, a língua escrita é marcada, não somente pelos gêneros secundários (literários, científicos, filosóficos, entre outros), mas, também, pelos gêneros primários (linguagem familiar, do trabalho, do cotidiano, entre outros).

A rigor, nossa fala e enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variados pela alteridade ou pela assimilação, pelo emprego consciente ou não das palavras do outro. Ao dialogarmos com os textos de jovens e adultos, podemos analisar que estes trazem para o gênero discursivo palavras de outros e introduz o seu próprio *tom valorativo*, a sua própria expressividade, atribuem novas expressividades e novos tons valorativos juntando-se à ciranda polifônica que ressona em seus enunciados.

O diálogo solidário e polifônico com professores de jovens e adultos que atuam no sistema público de ensino em um dos maiores municípios do leste metropolitano do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo, teve como objeto de estudo os sentidos atribuídos aos enunciados dos estudantes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na pesquisa realizada, pareceu-nos possível e rico dialogarmos com Gramsci sobre o que de original e criativo estes autores nos sugerem a respeito da linguagem e o ensino da língua em contexto escolar. Com efeito, este diálogo tem nos permitido ampliar as possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa junto aos professores. Em especial, ao enfatizarmos os enunciados orais e escritos dos estudantes jovens e adultos, compreendemos ser fundamental atribuir sentidos aos seus enunciados como gêneros discursivos, entendidos como objetos de diálogos, portanto de sentidos, para as práticas de leitura e escrita.

A pesquisa tem contribuído para o aprofundamento compreensivo sobre o papel da linguagem na mediação entre o sujeito-mundo buscando entender que o que falamos, sobre o que falamos emerge de contextos, ao contrário do que, durante muito tempo, foi apregoado por teorias linguísticas ao separarem a palavra do mundo que a criou.

Ainda sobre os resultados da pesquisa, ressaltamos dois relevantes aspectos: se, por um lado a preocupação por parte das professoras com a correção linguística se manteve como

objetivo principal do ensino da língua materna, por outro lado os enunciados dos estudantes foram reconhecidos como textos, objetos de sentido para o ensino da língua, em que em diálogo com outros textos, favoreceu o encontro de várias consciências, de vários textos.

A questão que continua a nos desafiar é de mantermos abertura para que jovens e adultos trabalhadores possam falar através dos seus textos orais e escritos, representando. Nestes termos, entendemos que ler e escrever para jovens e adultos, podem significar expressão criadora, e como nos diz Gramsci, uma das principais atos de *expansão da vida interior*.