

Linguagens na educação de jovens e adultos como problema de hegemonia político-cultural

Marcia Soares de Alvarenga¹

Milena Bittencourt Pereira de Medeiros²

Resumo: Neste artigo buscamos contribuir para a problematização do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores, tomando como tensão repercussões e rebatimentos políticos e sociais que perpassam processos de leitura e escrita em contexto escolar. A abordagem teórica do artigo está ancorada no enlace entre linguagem oral e escrita como problema de hegemonia político-cultural e, em última instância, como questão de ideologia. Apoiando-nos no diálogo com Antonio Gramsci, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, o artigo teve sua possibilidade material de escrita desenvolvida a partir de atividades de produção textual de jovens e adultos e em entrevistas realizadas junto a professoras que atuam nesta modalidade de ensino em uma escola pública de periferia urbana, no estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Linguagens. Educação de Jovens e Adultos. Hegemonia político-cultural.

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 linguísticas³, 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

¹ Professora Associada e Procientista da UERJ. Atua na graduação e no Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E-mail: msalvarenga@uol.com.br.

² Mestranda do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP / UERJ. Licenciada em Letras – Português/Literatura pela mesma instituição. E-mail: milenabdemedeiros@gmail.com.

³ 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.

criticamente desfavoráveis ao tratamento da variação linguística dada pelos veículos de comunicação. Entre estas vozes, destacamos o posicionamento da Associação Brasileira de Linguística Aplicada no Brasil ao enfatizar, em defesa da autora da obra, que

O grande incômodo, relacionado ao fato do livro relativizar o uso da norma culta, substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”, retrata a incompreensão da imprensa e população em relação ao escopo de atuação de pesquisadores que se ocupam em compreender e analisar os usos situados da linguagem.

A polêmica em torno deste relativismo, assim como a interpretação deturpada de pesquisas na área da linguagem, não são novas [...].

Tal deturpação resalta um problema sério de leitura, muito provavelmente decorrente da prática cristalizada historicamente de se ensinar a gramática pela gramática, de forma abstrata e não situada. Pois, ao situar e inscrever as frases incorretas responsáveis por tanto desconforto no contexto concreto em que foram enunciadas, fica clara a intenção da autora de mostrar que precisamos adequar a linguagem ao contexto e optar pela variante mais adequada à situação de comunicação, preceito básico para participação nas diversas práticas letradas em que nos engajamos no mundo social.⁴

Entre tantas manifestações críticas vindas de importantes instituições acadêmicas e de pesquisa contrárias aos atos midiáticos que reatualizaram o obscurantismo inquisitorial de “queimar” livros que ousaram desafiar uma “gramática oficial”, tem nos levado continuamente a perguntar, em diálogo com Gramsci, sobre “quais são os outros problemas que estão se impondo” às práticas de leitura e escrita com jovens e adultos em seus desafios pelo direito à educação.

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.

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.

Ensino da língua escrita como problema de hegemonia político-cultural

⁴ *Por uma vida melhor*. Intelectuais, pesquisadores e escritores falam sobre o livro. Dossiê Ação Educativa, São Paulo, 2011. Acessível no site www.acaoeducativa.org.br.

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.

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 (Movimento Brasileiro de Alfabetização), 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 hegemônico⁵ 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*.

Os sentidos sobre a menoridade política e social da pessoa não alfabetizada estarão uma vez mais sendo reafirmados nas campanhas que viriam a ser posteriormente deflagrada, resguardadas as devidas considerações que os seus respectivos contextos históricos delimitam, tais como a Cruzada ABC (1966-1970) e o MOBREAL (1970-1985).

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

⁵ 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.

reivindicação das reformas de base e pelas liberdades democráticas vivido no contexto dos governos anteriores ao golpe político-militar de 64.

Sustentada financeiramente pela USAID⁶ (Agency for International Development), 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 (Movimento Brasileiro de Alfabetização – 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.

⁶ Criado no período conhecido como o de “guerra fria”, nos anos da década de 1960, este órgão norte-americano tinha como objetivo assessorar países chamados à época como subdesenvolvidos, prestando assessoria em várias áreas, entre elas a educação e, em especial, o ensino superior. Sobre os acordos MEC-USAID, ver mais em Santo (2005).

Ao retomarmos as críticas feitas pela imprensa sobre o livro “Para uma vida melhor”, em diálogo com Freire (1992), 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 populares⁷ 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 quereremos 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.

Dessa presunção elitista e epistemológica, acrescenta o autor, 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.

Relação entre leitura e escrita: um recorte a partir da pesquisa com jovens e adultos de uma escola pública

Historicamente, em especial no período entre Idade Média e Renascentismo, o modelo educacional ancorava-se nas oficinas artesanais, que através da metodologia balizada no

⁷ Recorremos a Gramsci (2000, 2002) ao empregar com frequência a expressão “classes subalternas” referindo-se ao proletariado como classe subalterna fundamental dentro das sociedades de formação capitalista. É interessante observar que este autor italiano, em muitas passagens dos seus escritos, utiliza as expressões “massas populares”, “camadas populares”, “classes dominadas”, “classes subordinadas” para designar a relação de dominação e exploração destas classes em relação às classes sociais hegemônicas ou dominantes. Recorremos a Gramsci (2000, 2002) ao empregar com frequência a expressão “classes subalternas” referindo-se ao proletariado como classe subalterna fundamental dentro das sociedades de formação capitalista. É interessante observar que este autor italiano, em muitas passagens dos seus escritos, utiliza as expressões “massas populares”, “camadas populares”, “classes dominadas”, “classes subordinadas” para designar a relação de dominação e exploração destas classes em relação às classes sociais hegemônicas ou dominantes.

aprender fazendo ,pressupõe um processo formativo ambivalente, ou seja, possibilitava tanto a formação moral, quanto o aprendizado de um ofício, configurando assim um sujeito ativo na sociedade, pois não somente se preocupavam coletivamente com a formação de seus continuadores, mas ostentavam também um patrimônio cultural e pedagógico dotado de particulares técnicas de transmissão (RUGIU, 1998, p. 25).

Com efeito, buscamos em Rugiu (1998) um referencial teórico para fundamentar a noção de oficina pedagógica como um processo epistêmico-metodológico que encontra em sua característica artesanal, a ideia do aprender fazendo, constituída pelo movimento de apreender a realidade, significando e (re) significando-a, para produzir sentidos.

Nesta perspectiva, propomos através das oficinas pedagógicas, realizar um movimento dialógico, no qual buscamos compreender as visões de distintas realidades, que através do aprender fazendo, tornam viável a produção de sentidos. Assim, emerge no ambiente escolar uma possibilidade de educação humanizante, como nos propõe Freire (1996, p. 23):

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se aplicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Tais estudos se solidificam no decorrer do campo da práxis⁸, ao tomarmos como campo empírico o Colégio Municipal Presidente Castello Branco, optamos, metodologicamente, pela realização de oficinas pedagógicas para a produção de materiais enunciativos com vistas a atender aos objetivos da pesquisa.

Durante as atividades, convidamos os estudantes a discutirem temas relacionados a questões que poderiam refletir/refratar a realidade de jovens e adultos trabalhadores. Confirmamos que os temas serviriam, como de fato serviram, como ponte para o diálogo junto aos professores, no sentido de refletirmos sobre práticas metodológicas em sala de aula. Adotando a “compreensão de que toda palavra de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1998), procuramos redimensionar através das oficinas, os conhecimentos e experiências de cada jovem e adulto participantes das oficinas, para que sentidos outros sobre os temas emergissem como ato crítico e enunciativo de suas visões de mundo.

⁸ Segundo as autoras Maria Teresa Estebam e Edwiges Zaccur (2002, p. 22) em seu texto “A pesquisa como eixo de formação docente”, a prática é local de questionamento, do mesmo modo que é objeto desse questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática.

No limite deste artigo, trazemos ao nosso diálogo o recorte de uma experiência com Oficinas Pedagógicas⁹ realizadas na escola com turmas de jovens e adultos do Ciclo II que faz parte da estrutura curricular para a EJA da rede de São Gonçalo, na qual intitulamos “As relações sociais do trabalho”.

Oficina: as relações sociais do trabalho

Propomos à turma da EJA, compreendida por alunos do 4º ano do 1º segmento, a realização da oficina que abarcava como tema gerador o Trabalho, para que pudessem ser discutidos os meios pelos quais o Trabalho (como meio de sobrevivência) poderia promover novas inserções no mundo social. Sendo a turma composta por jovens e adultos trabalhadores, observamos que o retorno à escolarização era motivado principalmente pela busca de melhoria nas condições de empregabilidade no mundo do trabalho, e com uma grande diversidade etária entre os estudantes, ou seja, de 15 a 60 anos.

Como procedimento e suporte metodológico, apresentamos: o filme *Tempos Modernos*¹⁰ e charges que ilustravam de forma satírica relações de expropriação da força de trabalho no sistema capitalista.

Apresentamos textos verbais e não verbais, como meio de aproximação com a linguagem visual fílmica. Notamos que os alfabetizandos se sentiam inseguros em relação ao vínculo existente entre outras modalidades de linguagens, pois normalmente só lhe é apresentado uma maneira conteudista, na qual a escrita é privilegiada.

Tentamos superar essa dualidade através de versões escritas e faladas do filme, mostrando que não se tratava de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer circular a escrita como interação e interlocução na sala de aula, ao mesmo tempo em que a linguagem viva era abordada em suas várias possibilidades.

Durante a exibição do filme *Tempos Modernos*, pudemos compreender o quanto o cinema mudo e preto e branco de Charles Chaplin é atemporal, diante de tanta tecnologia e

⁹ As oficinas pedagógicas foram elaboradas a partir das atividades de pesquisa e extensão a respeito das políticas de linguagem e de sentidos sobre leitura e escrita com estudantes do Ciclo II, correspondente aos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e fazem parte do acervo da pesquisa “A Produção de Sentidos sobre a formação de professores de Jovens e Adultos em uma escola Pública da cidade de São Gonçalo”, pesquisa financiada pelas FAPERJ (2011; 2014).

¹⁰ Título Original: *Modern Times*. Duração: 86 min. Ano: 1936. Diretor: Charles Chaplin.

cores, ainda tem a nos ensinar e provocar sobre as condições do trabalho e do viver dos trabalhadores. Neste momento destacou-se a fala de uma aluna, após a exibição do filme:

Eu era assim, trabalhava todo dia em pé numa fábrica de sandálias de plástico para ganhar R\$ 50,00 por semana, trabalhava durante os fins de semana, sem ter um dia de folga certo e por causa da repetição dos movimentos, comecei a sentir dor nas mãos e pedi demissão. Retornei a escola para tentar conseguir um emprego melhor (Depoimento estudante do sexo feminino, 17 anos de idade).

Outros depoimentos passaram a ser dados a partir das próprias experiências de jovens e adultos com o trabalho. Eram pedreiros, empregadas domésticas e diaristas. Também homens e mulheres jovens e adultos que viviam do trabalho informal e precarizado. Em seus depoimentos orais e escritos, a questão da desvalorização da força de trabalho estava presente, e a risada coletiva tomou conta de alguns minutos do círculo dialógico por conta da comparação com o trabalho dos jogadores de futebol: *Trabalho bom mesmo é ser jogador de futebol!* (Depoimento estudante do sexo masculino, 28 anos de idade).

Pareceu-nos claro que tais depoimentos expressaram a compreensão dos estudantes através da crítica às atividades repetitivas e precarizadas por estas empobrecerem, não só a capacidade criativa, mas, sobretudo, a dignidade da vida humana. Nesse sentido, superar as contradições das perversas relações de trabalho requer reconhecer a educação de jovens e adultos trabalhadores para além da sua oferta enquanto modalidade de ensino, mas, fundamentalmente, significa um esforço coletivo de resgatar um direito subtraído dos trabalhadores das classes populares.

No curso da pesquisa, as mediações entre oralidade, leitura e escrita se deram através não só da verbalização dos conceitos adquiridos pelos alunos através da gramática internalizada, (a que eles aprendem em casa desde pequenos), mas, também, do confronto entre esta e àquela que se aprende na escola, a gramática normativa.

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: 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.

A rigor, o que fundamentou as atividades das oficinas pedagógicas, a partir das quais jovens e adultos participantes da pesquisa escreveram seus textos (individual e coletivamente) 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.

Os textos de sentidos dos jovens e adultos podem ser dialogados com as contribuições de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, posto que estas irrigam, de maneira original e criativa, o conceito de ideologia, tendo a linguagem, como ação político-cultural, campo crítico e epistemológico a tecer e a ser tecida por este conceito.

Se Bakhtin toma como seu intenso propósito o de demonstrar que as abordagens filosófico-linguísticas dominantes praticam um reducionismo epistemológico sobre a linguagem, aprisionando-a a um sistema abstrato e monológico, Paulo Freire, por sua vez, diz que a colonização cultural da palavra retira dela o *seu marco valorativo e ideológico* (1996, p. 180).

Pelas lentes de Bakhtin, a linguística formal, ao tratar a palavra viva como se fosse algo acabado e isolado das situações e experiências sociais humanas, nada mais faz que cortar todos os fios que ligam a palavra ao contexto histórico de sua produção e, portanto, de suas múltiplas significações construídas pelos sujeitos encarnados.

Para a consciência dos indivíduos que fazem parte de uma mesma comunidade linguística, as palavras jamais são ou se apresentam como signos contidos em formas normativas. Na realidade, comenta Bakhtin,

Não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (1992, p. 95).

Assim, será através dos diálogos vívidos, vividos ou imaginados que os sentidos refletem e se confrontam no e durante o percurso das amplas temporalidades contextuais.

Nestes diálogos, não apenas estão presentes as vozes das pessoas que imediatamente deles participam, mas as vozes distantes que transitam no presente da interação verbal, dando-lhes e/ou confrontando-lhes sentidos.

Na leitura de Freire, o ensino da língua materna, como a alfabetização de jovens, é concebido como um “ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (1989, p. 19), daí sua crítica ao ensino mecanizado que reduz o educando à condição de objeto e não de sujeito do processo educativo. A compreensão crítica do ato de ler é dotada de um movimento dinâmico em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra:

Este movimento do mundo da palavra e da palavra ao mundo está presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (1989, p. 20).

A rigor, as relações polifônicas e dialógicas de sentidos dos enunciados/textos dos estudantes da EJA, às quais a presente pesquisa procurou manter-se atenta, sugerem a emergência de sentidos esperados e inesperados. Nas teses de Bakhtin e Freire, as palavras, habitadas que são pelas vozes dos outros, são portadoras de visões de mundo no qual a língua escrita penetra a consciência e a consciência penetra a língua escrita.

Este desafio orientou nossa vigilância epistêmica durante o período de realização da pesquisa, em produzimos um conjunto de registros documentais orais, escritos e em vídeo a partir das oficinas de produção textual junto aos jovens e adultos, das quais, neste texto, apresentamos alguns dos seus resultados. Mantivemos a orientação teórico-epistemológica de que o ensino da língua, em sua forma escrita, não pode ser dissociado de sua forma enunciativa na comunicação verbal viva.

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.

Os textos de jovens e adultos parecem ressonar a discussão enfrentada por Gramsci (2002) sobre “quantas formas e gramáticas podem existir”. Para o autor, existem várias

formas e há, certamente, aquela “imaneante” a própria língua, que faz uma pessoa falar “de acordo com a gramática” sem sabê-lo”.

O autor, em sua análise, nos diz que

Na realidade, além da “gramática imaneante” 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. (GRAMSCI, 2002, 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: *Vida que vi me ensinou a viver, pois minhas dificuldades me ensinaram a crescer. Só quem passa sabe o que viveu.* (Depoimento escrito estudante do sexo feminino, 40 anos de idade).

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.

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:

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 (GRAMSCI, 2002, 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 (GRAMSCI, 2002, 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”.

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”, 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.

Considerações finais

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 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.

Na pesquisa realizada, pareceu-nos possível e rico dialogarmos com Gramsci, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, 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, como defende Paulo Freire, 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, como acentua Bakhtin.

Isso nos remete aos pressupostos bakhtinianos que tão bem despertaram essa dimensão dialógica sobre enunciados verbais enquanto signo ideológico. Para este autor a palavra não pode ser tomada fora da enunciação, pois é esta que lhe dá vida inserindo-a no processo ininterrupto da comunicação e garantindo a sua polifonia.

Para nós que desenvolvemos a pesquisa significa que, na prática da docência com jovens e adultos, o ensino da língua pressupõe, inequivocamente, realizar-se com textos que despertem dialogicamente, em professores e estudantes jovens e adultos trabalhadores, as

ressonâncias sobre o que move os nossos sentidos sobre a vida em diferentes contextos e relações.

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem* (V. N. Volochinov). 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. *Professora-pesquisadora-uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, W. J. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: v. 6*. Trad., org. e edição Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. *Cadernos do cárcere: v. 3*. Trad., org. e edição Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- NUNES, C. Uma visão histórica da educação de adultos no Brasil. *Cadernos ESSE*, n. 1, Niterói, UFF, 1993.
- PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- RAMOS, H. *Por uma vida melhor: Coleção Viver e Aprender*. São Paulo: Global, 2011.
- RUGIU, S. A. *Nostalgia do Mestre Artesão*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SANTO, F. *O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SPIVACK, G.C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Languages in the education of young people and adults as a problem of political-cultural hegemony

Abstract: In this article we seek to contribute for the problematization of the Right to education of young and adult workers, taking as tensions repercussions and political and social impacts that pass by reading and writing processes at the school context. The theoretical approach of the article is anchored on the link between oral and written language as hegemony political-cultural problem and ultimately as an ideological issue. Based on the dialog with Antonio Gramsci, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire, the article had its written material contingency developed from textual production activities by young and adults, and interviews with the teachers who work in this modality of education in a urban periphery public school in the state of Rio de Janeiro.

Key words: Languages. Education of Young and Adults. Political-cultural Hegemony.