

A EMERGÊNCIA DA FUNÇÃO POÉTICA NOS TEXTOS ESCRITOS PRODUZIDOS POR UM ADULTO QUE APRENDEU A LER E ESCREVER NA PRISÃO

Leda Verdiani Tfouni*

RESUMO: Este trabalho relata uma experiência com um método de alfabetização de adultos construído por mim, denominado "método discursivo". Apresenta ainda o resultado da aplicação desse método em um prisioneiro de uma cadeia pública, cuja escrita pouco a pouco "deslizou" para a função poética da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de adultos; método discursivo; função poética da linguagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho retoma algumas publicações anteriores, nas quais contextualizo historicamente o que será aqui tratado. (Por exemplo, Tfouni, 1992, 1994, 1996a,b). Em síntese, trata-se do seguinte: Há quase uma década, venho oferecendo à comunidade um programa de alfabetização de adultos que é coordenado por mim e conduzido por alunos(as) da graduação em Psicologia da USP de Ribeirão Preto. Sob a forma de disciplina-estágio, semestralmente os alunos(as) podem matricular-se e participar desta experiência única dentro de uma estrutura curricular, cujo objetivo é preparar profissionais para atuarem na área de alfabetização de adultos, quer em projetos institucionais, quer fora deles, em caráter alternativo. Dentro deste projeto de extensão de serviços, desenvolvi um método de alfabetização de adultos, que denomino de *método discursivo*, do qual falei brevemente mais abaixo.

139

* Universidade de São Paulo - USP - Ribeirão Preto.

Continuando a descrição da estrutura desse serviço, acrescento que o trabalho é desenvolvido através de sessões semanais de supervisão, durante as quais os(as) estagiários(as) são orientados sobre o tipo de atividades que deverão desenvolver na semana posterior; bem como sobre os recursos e/ou materiais de auxílio didático-pedagógico e leituras suplementares de que precisarão. Cada dupla de estagiários(as) tem a incumbência de montar uma turma de adultos ou adolescentes não-alfabetizados, ou com um conhecimento inicial da escrita. Do mesmo modo, o local onde as aulas serão ministradas, bem como o horário mais conveniente para as aulas ficam dependendo de uma negociação entre estagiários(as) e o futuro grupo-classe. Os cursos são desligados da estrutura formal da escola. Não há matrícula, controle de presença, provas, prazo para início ou término, controle do número de alunos. Em geral as aulas são dadas três vezes por semana, e têm a duração de uma hora e trinta minutos cada, o que perfaz um total de quatro horas e meia de aula por semana.

Nestes anos todos, as dezenas de turmas com as quais já trabalhamos localizaram-se em diversos bairros com baixa concentração de renda de Ribeirão Preto, muitas vezes em favelas, outras em casas paroquiais, ou ainda em organizações que prestam assistência à comunidade carente da cidade, como é o caso da Fundação Vida Nova, que atende crianças de rua, ou à Oficina de Marcenaria, que desenvolve um projeto de educação pelo trabalho. Em algumas ocasiões, ultrapassamos os limites da cidade, e fomos até cidades próximas. Assim, por exemplo, uma destas turmas foi montada com cinco detentos de uma cadeia pública da cidade de Sertãozinho, próxima a Ribeirão Preto, por duas (na época) alunas da graduação, Ana Paula Soares da Silva e Rosa Virgínia Pantoni. Ultrapassando uma série de dificuldades de todo tipo, desde exigências burocráticas (como por exemplo, a necessidade de escolta para que os presos pudessem ir até o local das aulas) até a má vontade das autoridades e a falta de respeito pelo espaço onde desenvolviam seu trabalho (no início, os guardas que faziam a escolta andavam pela sala, ou então postavam-se à por-

ta e ficavam fazendo comentários inadequados sobre a atividade pedagógica), ambas persistiram durante quatro meses, e conseguiram um resultado final com um dos alunos, Mário (nome fictício, em homenagem a três Mários da literatura brasileira: Quintana, Palmério, e de Andrade), resultado este que ao mesmo tempo que aponta para a demonstração de que o analfabetismo no Brasil tem solução, também serve de manifesto acerca da força que tem um método voltado para as verdadeiras questões envolvidas em programas de alfabetização.

Retomando, é deste aluno especificamente que pretendo falar aqui, devido à importância que tem para aqueles que trabalham na área de letramento e alfabetização, os resultados que foram obtidos com ele durante o processo de aquisição da escrita: seus textos revelam claramente um direcionamento para a função poética da linguagem, conforme irei mostrar mais à frente. Antes de apresentar os dados, farei uma breve descrição da fundamentação teórica do *método discursivo*, bem como do funcionamento geral do programa.

1. O MÉTODO DISCURSIVO: APRESENTAÇÃO

Não é meu objetivo alongar-me aqui na descrição do método, mesmo porque isto já foi objeto de trabalhos anteriores meus (e. g., Tfouni, 1996a,b).

A fundamentação teórica ampla deste método situa-se em uma zona de interface da Análise do Discurso francesa (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1987a), da Psicolinguística de base sociointeracionista (de Lemos, 1982) e da Linguística Aplicada (Kleiman, 1995). Mais especificamente, oferecendo um suporte em termos das colocações mais recentes acerca do conceito de alfabetização e seu redirecionamento, são usados os trabalhos de Tfouni (1995a) sobre o conceito de *letramento*, e o de Gallo (1992) sobre o *discurso da escrita*.

O objetivo geral do processo é promover a inserção dos alfabetizados naquelas práticas letradas de sua cultura que fazem algum sentido dentro de suas atividades cotidianas de trabalho, lazer, etc. Assim, não há adoção de livros-textos, cartilhas, ou qualquer outro material didático comercializado. O ensino da leitura/escrita se dá através da produção dos textos que os próprios alunos desejam elaborar. Deve-se observar que tais textos nunca ocorrem “desencarnados” de seu suporte sócio-histórico: explora-se sempre o *portador* que está sendo produzido juntamente com o texto, de tal modo que o processo de integração entre escrita/leitura/atividade comunicativa e prática social é completo.

A relação em sala de aula é caracterizada mais por uma troca de papéis do que pela assimetria clássica professor/aluno. O ponto de partida é sempre aquilo que o aluno já sabe, e o ponto de chegada é aquele que o aluno deseja atingir. O professor desempenha uma função de *mediador*, muito semelhante àquela proposta por Vygotsky (1984) para descrever o papel do adulto como responsável pelo processo de ingresso da criança no simbólico. O objetivo de fim de processo é oferecer aos alunos oportunidades para que se apropriem do papel de *autores* de sua escrita. Tal possibilidade de autoria é marcada linguisticamente principalmente pela *coesão*, mas também tem a característica de um deslocamento com relação aos mecanismos de paráfrase e reprodução de sentidos que predominam na escola. Deste modo, os produtos escritos dos alunos, após poucos meses de aulas, podem ser caracterizados pela *criatividade* (no sentido dado por Orlandi, 1987b).

Conceitos tais como os de *segmentação*, *texto*, *portador de texto*, *unidade*, *recorte* etc. são aprendidos pelos(as) estagiários(as) durante a supervisão, e todo um trabalho prático decorre disso.

De acordo com este método de alfabetização de adultos, as classes não são tratadas como se fossem todas iguais. O ponto de partida é exatamente a diferença. Assim, cada grupo encaminha o aprendizado para atender as necessidades cotidianas específicas nas quais a escrita lhes faz falta.

é aqui retomada, mas não mais no tom nostálgico e deprimido que está presente na quadra anterior. Desta vez, o tom é de desafio, de vigor. Este rapaz, já um escritor, está sem dúvida sentindo-se mais forte, e com certeza parte dessa sensação de poder tem origem no domínio da escrita. No texto abaixo, Mário expressa de forma ainda mais sofisticada esse duplo caminho (função poética/ temática da liberdade) que sua escrita toma:

LÁGRIMAS

*Dizem que homem não chora. Uns homens tem vergonha de chorar, outros não tem.
Uns são sentimentais outros não são. Mas dependendo da hora, todo homem chora.
Se é por amor, se é por doença, as lágrimas rolam. Atrás das grades tanta gente.
Uns vivendo sem razão. Em suas celas descrentes, nesta vida de prisão. As lágrimas
rolam por dor da solidão. Quem não é o último é o primeiro. E a vida prossegue
assim uns rindo, outros chorando.*

O que atrai a atenção no texto acima (já estruturado como texto genuíno) é o uso consistente da rima (*hora/chora; amor/dor; gente/descrente; razão/prisão/solidão*). Aparentemente, Mário começou a tomar consciência de que podia “brincar” com os sons das palavras após ler alguns livros de cordel que as estagiárias levaram para a aula, pelos quais interessou-se bastante. Desta espécie de *insight*, lado a lado com o sofrimento pessoal que demonstrava pelo fato de estar preso (a metáfora sobre a liberdade aparece nesse texto de forma incipiente), Mário completa o processo de deslizamento de sua escrita em direção à função poética da linguagem (cf. Jakobson, 1995). Por exemplo, em uma carta para a mãe, ele escreve:

MÃE

*Graças a Deus eu lhe tenho no coração e a sua presença viva neste dia para
mim agradecer.
Porque para muitos esse dia duro e longo não aquece mas queima. (...) E nesta
hora sem mãe, é uma hora vazia, com muito de saudade e de lembrança.*

TFOUNI, Leila Verdiani. *A emergência da função poética nos textos escritos produzidos por um adulto que aprendeu a ler e escrever na prisão.*

*Ah!... doce presença! O sorriso na hora da volta, refeição posta na mesa.
E aqueles olhos acesos, escancarados. Velas acesas.(...)*

É emocionante perceber os recursos estilísticos de que M. faz uso no texto acima. Metáforas e metonímias, que com certeza não se aprendem na escola, nem dependem do grau de letramento da pessoa, mesclam-se para formar uma bela peça, delicada e sensível. A escrita aqui está claramente servindo a uma função catártica, apaziguadora do sofrimento deste rapaz.

4ª Fase – A última fase do processo de letramento-alfabetização de M. está claramente marcada pelo predomínio da função poética (não por acaso, lembro eu, visto que M. queria ser maestro, e poesia e música são inseparáveis). Para ilustrar isto, selecionei a poesia que se segue:

A CURVA DO AZUL.

Lucê sabe o que é uma papoula?

É uma borboleta que virou flor

Eis meu vño silencioso solene livre

Meu pássaro ergue no tempo no vento o traço da vida.

Meu peito riscando espaços

cortando todos os laços

livre, infinito enfim.

Vida sofrida- é vivida.

Meu tempo riu e chorou...

Que é da minha amada?- O sempre impossível sonho-

Te espero na curva do azul...

CONCLUSÕES

Procurei apresentar evidências, através da análise de dados, de que uma proposta de alfabetização centrada na noção de diferença, e que su-

põe o conceito de *letramento* é capaz de operar profundas transformações nas pessoas que aprendem a ler e escrever. Descrevi um método construído por mim ao longo de vários anos de trabalho com alfabetização de adultos, método este que denomino de **método discursivo**, porque tem como proposta central lidar com o sujeito da escrita enquanto uma posição discursiva que pode ser ocupada por todos. Esta posição, dentro do método aqui proposto é tal que permite uma série de *deslizamentos* efetuados dentro do próprio processo de domínio das práticas letradas, deslizamentos estes que têm como característica principal o fato de que permitem ao sujeito usar a escrita para falar de si, de seus problemas, de suas necessidades, de seus desejos. Enfim, este método permite que a subjetividade tome o lugar da reprodução e da paráfrase que predominam nos métodos tradicionais. No caso aqui estudado – o de um prisioneiro que aprendeu a ler e escrever na prisão – vimos como o domínio das técnicas escritas veio acompanhado de uma conscientização de sua problemática pessoal, e evoluiu claramente em direção à função poética da linguagem. Certamente este poeta não teria *nascido*, se tivéssemos nos preocupado apenas com o ensino dos rudimentos da leitura/escrita, ou com as habilidades funcionais dos usos da escrita. (CNPq, FAPESP, CAPES).

ABSTRACT: In this paper, I present an experience with a method (named "discursive method") for teaching adults to read and write. It is also examined how a prisoner, who became literate while in prison, has started to show the poetic function of language in his writings.

KEYWORDS: Adult literacy; discursive method; poetic function of language.

BIBLIOGRAFIA

- CALLO, S. L. (1992) *Discurso da Escrita e Ensino*.-Campinas, Editora da UNICAMP.
HAVELOCK, E. (1963) *Preface to Plato*. Cambridge, Harvard University Press.

- TFOUNI, Leila Verliani. *A emergência da função poética nos textos escritos produzidos por um adulto que aprendeu a ler e escrever na prisão*.
- JAKOBSON, R. (1995) *Linguística e poética*. In R. Jakobson. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, p. 118-162.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). (1995) *Os Significados do Letramento*. Campinas, Mercado de Letras.
- LEMOS, C. T. C. de (1982) *Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original*. *Boletim da Abralin*, 3, p. 97-125.
- ORLANDI, E. P. (1987 a) *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas, UNICAMP.
- _____ (1987 b) *O sentido dominante: a literalidade como produto da História*. In E. P. Orlandi. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas, UNICAMP, p. 135-148.
- PÊCHEUX, M. (1988) *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas, UNICAMP.
- TFOUNI, L. V. (1992) *Letramento e Analfabetismo*. Tese de Livre-Docência. FFCLRP-USP.
- _____ (1995 a) *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- _____ (1995 b) *Sujeito da escrita e sujeito do letramento: Coincidência?* In L. V. Tfouni. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- _____ (1996 a) *Letramento e alfabetização de adultos*. Trabalho apresentado em mesa-redonda durante a Reunião da ANPOLA, João Pessoa, PB.
- _____ (1996 b) *A escolaridade é um critério adequado para avaliar o grau de letramento nos países de Terceiro Mundo?* Trabalho apresentado em simpósio durante o Congresso Internacional da AILA, Jyväskylä, Finlândia.
- VYCOTSKY, L. S. (1984) *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.