

A emergência da função poética nos textos escritos produzidos por um adulto que aprendeu a ler e escrever na prisão

LEDA VERDIANI TFOUNI

Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (Brasil)

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 falarei brevemente mais abaixo.

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 porta 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 alfabetizandos 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 aquela 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 lingüisticamente 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 enca-minha o aprendizado para aquelas necessidades cotidianas específicas nas quais a escrita lhes faz falta. Assim, os portadores de texto que são produzidos variam de grupo para grupo.

Por exemplo, em uma classe onde predominavam mulheres donas-de-casa, enfatizou-se muito a escrita de receitas culinárias, rol de compras e recados. Uma das alunas escreveu seu primeiro texto individual (um *recado*) em casa, à noite, porque ia dormir e queria avisar a filha, que iria chegar da escola, que sua comida estava preparada, guardada no forno. Outra dessas mulheres fazia faxina em residências durante alguns dias da semana, e começou a anotar seus compromissos por escrito. Foi-lhe dito, em aula, que este tipo de portador chama-se *agenda*, e ela continuou organizando sua agenda, incluindo outros compromissos, como o dia de ir ao supermercado, de visitar a irmã, etc. Em pouco tempo, ela percebeu que a agenda era muito semelhante a um diário, com a diferença que no diário contam-se as coisas que já ocorreram. Iniciou, então a elaboração de um diário. Infelizmente, os textos não foram recolhidos, por se tratar de coisas pessoais, mas o processo que ocorreu aí pode ser recuperado: houve um deslizamento nos sentidos produzidos, que partiu de um lugar no qual a aluna aprendeu a escrever coisas que serviam para organizar seu cotidiano, e atingiu uma posição onde podia falar de si própria (da *agenda* para o *diário*).

Em um outro grupo, formado por operários de uma usina de cana-de-açúcar, pode-se perceber de maneira mais acurada como o desenvolvimento do letramento, dentro do método adotado, percorre um caminho que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Nesta usina, tínhamos quatro classes, e cada uma delas teve um desenvolvimento diferente, tanto em termos de aprendizado das práticas de leitura e escrita, quanto no tipo e função dos portadores de texto e das mensagens que produziram. Uma das classes, por exemplo, quis aprender o código de trânsito, a fim de tirar carta de motorista (objetivo que foi atingido por um dos alunos). Em outra classe, os alunos, logo no início das aulas, perceberam que uma das cadeiras estava quebrada e quiseram retirá-la da sala. Porém, as estagiárias, perspicazes e preparadas teoricamente, souberam aproveitar-se da situação para mostrar aos alunos que ali também a escrita poderia ser usada como mediadora. Foi o que fizeram, e os alunos escreveram um aviso: CADEIRA QUEBRADA, que foi afixado à cadeira. Deste aviso, «deslizaram» (o termo está sendo usado aqui no sentido semântico-pragmático) para a escrita de uma carta, onde reclamavam com seus superiores pelo fato de não estarem sendo dispensados do turno a tempo de chegar no horário para o início das aulas (o que não deixa de ser também um aviso...).

Finalizando, mas sem esgotar todas as experiências que já tivemos neste estágio, falarei de uma classe de presos de uma cadeia pública. Em outro trabalho (Tfouni, 1996a), faço uma análise mais detalhada do processo de alfabetização deste grupo. Aqui, pretendo mostrar o grau de sofisticação que atingiu a escrita de um desses prisioneiros, Mário, do qual já falei bre-

vemente acima. Este jovem, que havia sido preso por pequenos delitos e queria «...estudar para ser maestro...», foi profundamente afetado pela escrita. Como estava preso, passava todo o seu tempo escrevendo, e levava os textos que produzia para as estagiárias. Temos um caderno, além de textos avulsos, que mostram o caminho de seu desenvolvimento dentro do letramento. É deste percurso que falarei a seguir.

2. A EMERGÊNCIA DA FUNÇÃO POÉTICA.

Em quatro meses, com três aulas semanais, Mário percorreu o seguinte processo:

1ª Fase – Inicialmente, escrevia palavras isoladas, sem qualquer contextualização, porém em seqüência, emendadas umas às outras, o que produzia um efeito visual de texto. Algumas dessas palavras eram escritas mais de uma vez, outras sugerem uma associação com a cadeia de significantes da palavra anterior. A letra de forma alterna-se com a manuscrita, sem uma aparente explicação. No exemplo abaixo, procuramos reproduzir um desses «textos»:

COCA CACO CAMA CORAL MENTA CABANA
DORIL DORMIU CORAL DORMIU DORMIU
DORMENTE DORMENTE DORMENTE DORMENTE
DORMInhoco leite ninho leite ninho DORMINHOCO

Apesar da estrutura rudimentar enquanto «texto», o leitor perspicaz pode perceber que já existe aí uma preocupação com aspectos da língua que estão relacionados principalmente à eufonia. Assim indicia, por exemplo, o uso repetido do fonema /k/ nas três primeiras palavras, seguido da ênfase na nasal nas duas últimas da primeira linha (primeiro «verso»?). Do mesmo modo, a rima entre *doril/dormiu/coral*, na segunda linha, assim como o efeito de sentido produzido pela repetição de *dormente* na terceira linha, não me parecem que sejam totalmente casuais, se bem que também não se possa afirmar que sejam planejados, na medida em que não existe aí ainda a função autor presente (Ver, a respeito da relação entre autoria e letramento, Tfouni, 1996a). Do meu ponto de vista, Mário estava em uma fase inicial de um processo de deixar-se capturar pelo significante, não somente enquanto grafema, mas também enquanto som da língua. Talvez, à maneira dos rapsodos da Antigüidade, estivesse antecipando uma poesia que estava para desabrochar, e que teve na escrita sua alavanca histórica (cf. Havelock, 1963).

2ª Fase – Em uma fase posterior, esses textos passaram a ter uma sintaxe, porém seu conteúdo retomava e repetia fórmulas já prontas para serem escritas, presentes no discurso coletivo. Não havia ainda a *criatividade* aí presente. Por exemplo, Mário passou a escrever trovas populares orais que conhecia de memória, como:

Passarinho canta solto
Preso não pode cantar
Mas como é preso sem culpa
Canta só para aliviar.

Na quadrinha acima, pode-se perceber que já começam a esboçar-se dois rumos confluentes para a escrita de Mário: a escolha de uma estrutura poética tradicional (a *quadra*) já indicia

um percurso particular em termos de estrutura e função da linguagem; aliado a isto, não se pode deixar de ressaltar a temática, que, não por acaso, aborda a metáfora da liberdade e os efeitos que ser privado dela causam aos seres. O *falar de si* através da escrita está em fase inicial no texto acima, mas é importante notar que Mário está começando a dar os primeiros sinais de que percebe nesse processo de produção, que há um lugar para sua subjetividade. O *deslizamento* de que falei acima, e que se constitui no principal efeito do **método discursivo**, está se dando aqui em direção à função poética da linguagem.

3ª Fase – Cerca de um mês depois, Mário começou a escrever textos onde faz uma reflexão sobre sua condição de preso, como:

Eu estou aqui mas meu pensamento não sai de lá de fora. Vocês podem prender meu corpo, mas meu pensamento não. Ele está lá fora neste momento. Vai lá buscar ele. Você consegue?

Já começa a se processar aí um outro momento no deslizamento, que parte da repetição do discurso já estabelecido, e caminha na direção de uma região do sentido que possibilita ao sujeito do discurso falar de si mesmo. No caso acima, os indícios lingüístico-discursivos mais dignos de atenção são: O uso do pronome da primeira pessoa (em substituição evidente ao *passarinho* do texto anterior) e termos como *lá de fora*, e *prender*, que se perfilam, enquanto série paradigmática, a seus opostos *aqui dentro* e *libertar*, os quais permanecem no nível do não-dito. Além disso, a temática recorrente da liberdade o que sua ausência provoca nos homens, 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. 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

Você sabe o que é uma papoula?

É uma borboleta que virou flor

Eis meu vôo 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 supõe 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).

BIBLIOGRAFIA

- Gallo, S. L. 1992. *Discurso da Escrita e Ensino*. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP.
- Havelock, E. 1963. *Preface to Plato*. Cambridge, Harvard University Press.
- Jakobson, R. 1995. *Linguística e poética*. In R. Jakobson, *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Editora Cultrix Ltda., 118-162.
- Kleiman, A. B. ed. 1995. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP, Editora Mercado de Letras.
- De Lemos, C. T. G. 1982. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, 3, 97-125.
- Orlandi, E. P. 1987a. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Orlandi, E. P. 1987b. *O sentido dominante: A literalidade como produto da História*. In E. P. Orlandi. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 135-148.
- Pêcheux, M. 1988. *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP.
- Tfouni, L. V. 1992. *Letramento e Analfabetismo*. Tese de Livre-Docência. FFCLRP-USP.
- Tfouni, L. V. 1995a. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Editora Cortez.
- Tfouni, L. V. 1995b. *Sujeito da escrita e sujeito do letramento: Coincidência?* In L. V. Tfouni. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Editora Cortez.
- Tfouni, L. V. 1996a. *Letramento e alfabetização de adultos*. Trabalho apresentado em mesa-redonda durante a Reunião da ANPOLL, João Pessoa, PB.
- Tfouni, L. V. 1996b. *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.
- Vygotsky, L. S. 1984. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Editora Martins Fontes.