

RELAÇÃO COM A ESCRITA E PERCURSO DE INSERÇÃO*

*Catherine Frier***

RESUMO

O artigo procura explorar a relação com a escrita de jovens de Grenoble no final da escolaridade obrigatória e engajados em diferentes dispositivos da Missão de Inserção dos Jovens da Educação Nacional, com o objetivo de avaliar o impacto, no procedimento global de inserção profissional, do foco no domínio imperfeito que esses jovens têm da língua escrita. Trata-se de uma pesquisa empírica, que se apóia em entrevistas e observações. Os resultados da pesquisa permitem completar contribuições anteriores, evidenciando a permanência de certas representações e práticas concernentes à língua escrita. O trabalho contribui, também, para uma primeira avaliação da relação com a escrita de muitos jovens, que se sentem incomodados no ambiente escolar. Em relação a esses jovens, uma constatação se impõe: mesmo se suas relações com a “coisa escrita” continuam difíceis e conflituosas, seu investimento na escrita é real. As práticas existem e constituem pistas didáticas. Mas se o domínio da língua escrita é desejado a curto ou longo prazo, é no interior de um projeto global de se recolocar na estrada, para sair do impasse escolar e profissional.

Palavras-chave: Relação com a escrita; Sociolingüística; Didática da escrita; Iletrismo; Inserção.

No desenvolvimento de meus trabalhos a respeito do discurso sobre o iletrismo, realizei, em 1999, uma pesquisa que visava explorar a relação com a escrita de jovens de Grenoble no final da escolaridade obrigatória e engajados em diferentes dispositivos da Missão de Inserção dos Jovens da Educação Nacional.¹

* Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

** Professora da Université Stendhal, Grenoble III, França, vinculada ao LIDILEM (*Laboratoire de Didactique de Langue Etrangère et Maternelle*).

¹ Nota de tradução: trata-se de programa nacional do governo francês denominado *Mission d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale* (MIJEN).

Já tive a oportunidade de mostrar que esses jovens, que tiveram histórias escolares caóticas e difíceis, são, freqüentemente, apresentados na mídia como uma comunidade homogênea (os iletrados), bem conhecida, não somente por suas características escolares como também sociais, culturais, psicológicas... (Frier, 1997, 1999). Naquela época, meu objetivo era denunciar o caráter profundamente nocivo desses discursos de condenação e estigmatização, que, ao invés de clarificar a reflexão, confundem as pistas e, simplificando as coisas ao extremo, ocultam “a complexidade das relações que os usuários da língua, e não somente aqueles chamados ‘desfavorecidos’ ou ‘marginais’, entretêm com o mundo da escrita, recepção e produção, leitura e escrita” (Dabène, 2000, p. 45).

Para a pesquisa que nos interessa aqui, meu desejo inicial foi o de trazer esclarecimentos sobre a relação com a escrita e com o mundo do trabalho de uma categoria de jovens que termina sua escolaridade sem conseguir tecer com esse modo de comunicação ligações suficientemente sólidas para se sentir à vontade.

Com esta pesquisa, quis, igualmente, dar a voz a jovens – dos quais muito se fala e pouco se conhece – fora de situações formais propícias à insegurança lingüística. Enfim, quis, com a coleta desses segmentos de vida, compreender melhor a especificidade desses percursos de inserção (que, às vezes, parecem a percursos de combatentes!), delimitar melhor o sentido dado a esses dispositivos por seus beneficiários.

Assim, os objetivos desta pesquisa qualitativa e descritiva, que se situa no encontro da sociolingüística e da didática, são numerosos:

- favorecer um conhecimento mais amplo dos públicos em questão, colocando-o a serviço da didática;
- colocar à prova dos fatos o clichés recorrentes nos discursos sobre os iletrados (relativos à renúncia, à autonomia, ao isolamento lingüístico e psicológico, à dignidade, à moralidade, à humanidade...). Conduzir, assim, a reflexão a uma dimensão individual, ou seja, sair da lógica uniformizante e redutora dos discursos;
- identificar o peso real do fator “fraco domínio da escrita” nas tentativas de inserção profissional propostas a esses jovens e tentar mostrar os limites e os efeitos perversos dos discursos sobre “a não empregabilidade dos iletrados”;
- avaliar a relação com a escrita e a relação com o mundo profissional desses jovens;
- medir o impacto, no processo global de inserção profissional, do foco sobre o domínio imperfeito da língua escrita.

O QUADRO TEÓRICO

A problemática deste trabalho se inscreve em um campo conceitual que vincula discurso sobre o iletrismo no meio profissional e relação com a escrita.

Os discursos sobre o iletrismo no meio profissional

Fazendo eco aos trabalhos de Bernard Lahire (1999), Emmanuel de Lescure e Laurent Dartigues (2000) mostram por quais processos a retórica do iletrismo, de forma sub-reptícia, deslocou-se, nos últimos anos, da vertente cultural para a vertente econômica: o iletrismo tornou-se um problema econômico porque as estruturas de produção não pararam de crescer. Doravante, todos os empregados abaixo de um certo nível de formação tornam-se improdutivos e constituem um freio à competitividade da empresa e, mais globalmente, do país. Daí a incitação generalizada à formação dos “trabalhadores menos qualificados”, os mais fragilizados em período de crise de emprego. A esse respeito, pode-se salientar que o conceito de letramento, tal como foi definido pela OCDE,² indica claramente essa mesma finalidade econômica.

Os principais argumentos aventados para defender esse ponto de vista concernem às mutações do mundo do trabalho e, particularmente, ao chamado fim do taylorismo. A idéia central é a seguinte: vivemos uma terceira revolução industrial cujos agentes principais são as novas tecnologias e a globalização. A partir daí emanam numerosos discursos consensuais que dizem que “o conteúdo – ler, escrever, contar – tende a assumir cada vez mais espaço no seio dos processos de produção” (Lescure e Dartigues, 2000, p. 27). Evoca-se, de forma recorrente, a “proliferação da escrita de todo tipo na empresa”, assim como a “dissipação do trabalho direto” em proveito de uma “abstração crescente”, freqüentemente sinônimo de um “aumento da complexidade” das atividades de produção. Fala-se de uma passagem do concreto ao abstrato, do manual ao cerebral. Nesse contexto, a competência dos assalariados (em termos de adaptabilidade, de polivalência, de capacidade para manusear os instrumentos de comunicação) é, então, apresentada como uma prioridade para a empresa.

A exemplo de Emmanuel de Lescure e Laurent Dartigues (2000), muitos pesquisadores pedem, na mesma obra, que se seja prudente em relação aos discursos consensuais sobre as dificuldades encontradas pelos assalariados de primeiro nível de qualificação e convidam a nuançar o quadro por diferentes razões:

² Nota de tradução: a autora se refere ao Organismo Internacional de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, a *Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE).

- o aumento da escrita no trabalho, se é que existe de fato (para alguns, há um tipo de burocratização do trabalho que é, às vezes, percebida pelos empregados como um entrave para a realização do “verdadeiro trabalho”), é excessivamente polimórfico para permitir uma avaliação satisfatória;
- muito freqüentemente, as dificuldades encontradas pelos assalariados pouco escolarizados decorrem menos dos problemas de iletrismo do que da péssima qualidade da redação das mensagens enviadas pelos superiores. Na mesma linha de raciocínio, Marie Christine Vermelle (2000) mostra que, muitas vezes, aqueles que têm mais dificuldade são os agentes de formação, confrontados com novas tarefas de escrita – síntese, análise – que não têm condições de efetuar;
- a “terceira revolução industrial” se parece, para muitos, a um slogan. Com efeito, o taylorismo não acabou em todos os lugares e a natureza do trabalho só foi realmente alterada em “alguns setores de ponta, sem que pareça possível tirar uma conclusão global a esse respeito” (Lescure e Dartigues, 2000, p. 29);
- esses discursos estão amplamente a serviço da empresa, no que diz respeito a seu poder de seleção e de pressão social. Emmanuel de Lescure e Laurent Dartigues (2000, p. 30), citando François Ropé e Lucie Tanguy, mostram, por exemplo, que a substituição da noção de qualificação pela de competência oferece à empresa ocasião de interferir na definição dos objetivos da escola, exigindo a produção de indivíduos diretamente “operacionais”. Elisabeth Charlon (2000) denuncia, igualmente, o fato de que, sob pretexto de iletrismo, os empregadores têm doravante meios de selecionar a mão-de-obra da qual eles têm necessidade. A generalização dos estágios e da alternância lhes permite desfrutar de um tempo de observação mais barato.

Daí o recurso cada vez mais sistemático à formação formal e ao letramento como critérios de seleção ao trabalho: são excluídas, de fato, as pessoas mais fragilizadas em relação à escrita, sem que isso seja sempre justificado pelo perfil do emprego.

O presente trabalho adota a mesma posição de distância e de prudência em relação a esses discursos sobre a “não empregabilidade dos iletrados”, cujos limites e efeitos perversos procurará mostrar.

As desigualdades em face da escrita e à noção de “relação com a escrita”

Uma análise das dificuldades em leitura/escritura em termos de “relação com a escrita” apresenta muitas vantagens:

- permite postular a existência de uma ligação entre o sujeito aprendiz e o objeto escrita, ligação que pode ter componentes cognitivos mas também sociais e afetivos;
- tem conotação menos pejorativa, ou seja, permite visualizar com maior clareza o que se passa entre o aprendiz e a escrita, “seja em termos de ligações, seja em termos de ruptura, e de considerar, ao lado das lacunas, as competências e o saber-fazer suscetíveis de se alcançar” (Penloup, 2000, p. 5);
- permite escapar aos discursos genéricos (eles se parecem) e de substituir a reflexão sobre o processo de apropriação da língua escrita em sua dimensão individual;
- enfim, situa-se no interior de uma didática que coloca em evidência a necessidade de fazer emergir o sujeito na situação de aprendizagem.

Por outro lado, o recurso a essa noção leva-nos, também, a interrogar o âmbito dos usos da língua escrita, em uma perspectiva mais radicalmente etnográfica. As recentes pesquisas sociológicas sobre a questão mostram que os indivíduos classificados na categoria “leitores/escritores com fraco desempenho” têm práticas reais de escritura e/ou de leitura, mesmo se elas se inscrevem em configurações que se distinguem do “ideal/padrão/literário” (Dabène, 1987; Bahloul, 1988; Lahire, 1993).

São, portanto, essas práticas proibidas, subterrâneas, pouco conhecidas, frequentemente inconfessáveis, que desejei fazer emergir através dos discursos recolhidos.

Assim, apesar da persistência das desigualdades de domínio da língua escrita, parece-me absolutamente crucial, atualmente, “positivar” a questão, acentuando as práticas existentes, que, ainda que precárias, podem representar uma formidável alavanca para a aprendizagem.

Véronique Leclercq (1999) propõe tratar o problema dessas desigualdades em uma abordagem holística e “não-deficitária”. Essa abordagem acompanha um certo estado de espírito do pesquisador ou do formador, uma atenção dada à singularidade dos indivíduos, à sua preciosa individualidade.

Seguindo o mesmo raciocínio, Bernard Charlot (1999) preconiza uma leitura “positiva” da experiência escolar dos jovens do meio popular, que converge, também, com o espírito desta pesquisa.

Compreender a relação com a escrita de jovens em situação de fracasso escolar nessa perspectiva é, finalmente, apreender o fenômeno de seu interior, dando voz aos usuários, considerando suas práticas languageiras. O conhecimento e o reconhecimento dessas práticas, a consideração dessa relação com a escrita, são tanto pontes estabelecidas entre o saber do aprendiz e daquele que procura alcançá-lo quanto pistas para remediar a situação.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Considerando-se as orientações deste trabalho, a pesquisa só poderia ser feita no quadro de uma coleta de dados empíricos e de uma “ecologia lingüística que respeitasse os locutores” (Blanchet, 2000, p. 89), emprestando seus métodos da etno-metodologia, capaz de privilegiar as abordagens singulares.

Os dados linguageiros que constituem o *corpus* desta pesquisa foram recolhidos a partir de entrevistas semi-diretivas e individuais, que foram objeto de uma análise discursiva realizada pela equipe de pesquisa, visando atualizar a construção de objetos discursivos no interior da interação entrevistador/entrevistado.

Essas entrevistas foram realizadas na sede do serviço social de Saint Martin D’Heres, no interior da oficina ECLER³ (Oficina de Nivelamento e de Aprendizagem/Reparo da Escrita),⁴ com jovens escolarizados, aliás, em estruturas da Missão de Inserção. Mesmo se a escolarização desses jovens foi, às vezes, interrompida por idas e vindas para o exterior, todos foram escolarizados na França.

Obtivemos de cada um deles:

- uma entrevista inicial (início da formação);
- uma entrevista de avaliação dos resultados (fim da formação).

Nessas entrevistas, a relação com a escrita foi abordada através de temas transversais, tais como a vida familiar e profissional, os lazeres, a vida cotidiana, os projetos, etc.

Observações realizadas no interior da oficina ECLER completaram essa primeira coleta de dados.

Uma segunda série de entrevistas foi realizada com os agentes de referências (*référents*) de cada um desses jovens (pessoa de ligação no dispositivo geral), a fim de podermos nos beneficiar de um outro ponto de vista, mais distanciado, sobre o perfil do jovem.

³ Nota de tradução: trata-se do *Atelier de Remise à Niveau et d’Apprentissage/Remédiation de l’Écrit*, oficina oferecida pelo serviço social no município de Saint Martin D’Heres, na região de Grenoble.

⁴ O princípio pedagógico da oficina ECLER, pioneiro nessa matéria, é o de permitir a emergência da escritura pessoal e de se servir dessa abordagem como instrumento de trabalho no quadro das aquisições lingüísticas. Uma abordagem como essa considera os aprendizes como usuários da língua escrita, mesmo se eles só a dominam ainda parcialmente; cada produção é submetida aos outros objetivando a troca, a discussão, a comunicação e as soluções.

RESULTADOS DA PESQUISA

Alguns pontos de convergência

A análise das entrevistas mostra cadeias de objetos discursivos que se encontram, sob formas diferentes, no conjunto de entrevistas realizadas com os jovens. As temáticas assim verificadas são tanto indicadores sobre a relação com a escrita quanto com o universo profissional.

Exclusão/integração

Essa dupla temática se encontra em todas as entrevistas realizadas com os jovens. Ela está dividida em duas subcategorias: estar dentro/fora, ser/não ser como todo mundo.

Todos os discursos recolhidos são marcados por um forte sentimento de ter sido, freqüentemente, colocado “fora do jogo”; primeiro, na escola; atualmente, na corrida pelo emprego. Todos testemunham uma certa amargura e a consciência muito forte de que a escola muito cedo os deixou de lado, “fora” dos percursos clássicos.

O “estar fora” é tudo aquilo que é fonte de exclusão: a escola, o fato de “cometer erros”, de “não estar no nível”, de ainda não se ter nenhum estatuto social real (de aluno, de aprendiz, de empregado...). Às vezes, o “estar fora” aparece no discurso de forma muito pragmática: “eu me encontro em formação CIPPA,⁵ na verdade, isso é para a gente não ficar na rua” (M).

O “estar dentro” é, ao contrário, tudo o que é fonte de reconhecimento individual e social: a oficina ECLER, o estágio, “encontrar um patrão”, conseguir um contrato de aprendizagem, em resumo, as várias situações percebidas como necessárias para viver como todo mundo e ter uma vida normal. Esses alunos que abandonaram a escola foram abandonados e desejariam reintegrar-se...

A falta de escolha, a falta de tempo, a falta de sentido

A origem dessas diferentes faltas se situa na escola, que é apresentada nas entrevistas como o lugar da incompreensão, do anonimato, da passividade, em que é necessário “fazer coisas que nos mandam fazer” sem saber exatamente por quê...

As práticas de escritura e de leitura na escola aparecem particularmente vazias de sentido, pouco propícias à expressão pessoal:

O que a gente pedia para fazer, te pedem para fazer, nos dão um texto, a gente deve fazer, a gente deve contar a história resumida, a gente faz o texto mas isso não

⁵ A sigla CIPPA significa Ciclo de Inserção Profissional por Alternância (*Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance*).

vem de nós. É como em todos os colégios ou escolas de 2º grau/ normal, o professor, ele diz alguma coisa todo mundo deve fazer, quando a gente faz um exercício você tem sempre as palavras bem escritas então você rescreve as palavras mesmo que você não saiba escrever – você não vê se você vai conseguir escrever como precisa ou não (E).

A falta de sentido é correlacionada à falta de tempo:

A escola? Eu não gostava porque eu não compreendia, mesmo se eu chamava o professor ele me explicava rápido e mal... mesmo as explicações orais às vezes eu não compreendia (N).

Enfim, essa falta de sentido é ela mesma ligada a um forte sentimento de ter perdido muito tempo, que se trata, nesse momento, de recuperar. Assim, M., quando fala de suas idas e vindas da Argélia, exprime isso claramente:

“O francês, eu perdi completamente”, “eu tinha perdido um ano”, “eu perdi a escrita”, “isso me tomou muito tempo quase dois anos”, “é preciso que eu me decida, eu preciso ser rápido”.

São, portanto, discursos marcados por uma consciência aguda do passar do tempo, que se esvai e não espera ninguém.

Ao sentimento de exclusão evocado antes se acrescenta uma angústia relativa à escolha profissional, em relação à qual, com exceção de N., eles não estão determinados. Face a essa incerteza e a essa pressão, eles opõem, freqüentemente, um discurso consensual, pouco desenvolvido e semelhante em todas as entrevistas, sobre a necessidade de “fazer estágios”, “procurar/encontrar um patrão”, “encontrar um contrato de qualificação”. Esse discurso é marcado por uma grande uniformidade e uma falta de entusiasmo evidente...

O desejo de conseguir

Essa falta de entusiasmo pode se explicar pela consciência do caminho que lhes resta a percorrer para se livrar dessa situação, porque fazer estágios é ainda estar fora do circuito. Assim, M. diz, a propósito de sua situação atual de aluno do CIPPA:

“É para a gente não ficar na rua, a gente fala do mundo do trabalho, a gente faz estágios, eu fiz muitos estágios, é só isso, eu fiz muitos estágios, eu não trabalhei”.

Ao lado dessa consciência relativa do estatuto precário e pouco valorizado do estagiário, pode-se notar, no entanto, uma grande vontade de lutar para se livrar dessa situação. Assim, pode-se notar que todos foram voluntários para integrar o estágio ECLER e a maior parte deles quis prolongá-lo, para poder continuar a aprender. O excerto que se segue é, a esse respeito, particularmente representativo:

Eu ainda quero fazer progressos... é preciso que raramente eu cometa erros... eu vou ser realmente bom para seguir uma profissão – eu quero eu quero... continuar meus estudos e eu quero chegar até o vestibular⁶ mas eu tenho certeza não vou conseguir... talvez eu consiga talvez eu não consiga mas eu quero isso (L).

O medo de se lançar

A vontade real de se livrar dessa situação é, entretanto, acompanhada de um medo de se lançar. Lembremos, neste momento, que alguns deles não alcançaram sua maioridade, eles viveram o fracasso na escola e não estão, na maior parte dos casos, determinados em sua escolha profissional. Não é espantoso, nesse contexto, que “o depois do CIPPA” seja apreendido com um pouco de angústia:

O futuro? Isso me dá um pouco de medo mas eu me digo que isso vai passar rápido (H).

Alguns se consideram muito jovens para trabalhar, todos desejariam poder se beneficiar de um pouco mais de tempo para refletir e se formar. Globalmente, eles sabem que o universo profissional não lhes dará presentes e se sentem mal armados para afrontá-lo.

A relação com a escrita: heterogeneidade, complexidade e paradoxos

Do lado das representações

A escrita, fonte de exclusão e defeito original

Os discursos dos entrevistados relativos ao passado escolar evidenciam uma relação com a escrita marcada muito cedo pelo medo de “cometer erros”. Essa idéia recorrente mostra sujeitos escritores/leitores inseguros, com uma percepção, frequentemente, muito desvalorizada de suas práticas, o que dá lugar, em alguns casos, a sentimentos de culpa, de rejeições, de bloqueios. É o caso particularmente de N., para quem as dificuldades escolares, cristalizadas em torno da escrita, provêm ainda hoje de um tipo de tabu, de uma zona proibida porque perigosa. Assim, interpelado sobre suas leituras pessoais, N. desenvolve um discurso um pouco hostil, em função desse medo que lhe inspira assumir riscos quanto à escrita: “é proibido para mim”, “isso não me interessa”, “isso vai me trazer o quê?”, “gosto não se discute”, “esse não é meu prazer”.

A escrita para N. é vivida como uma ameaça, uma aflição pessoal, como aquilo que escapa e pode desestabilizar, machucar: “não saber fazer isso... zero, é ruim, eliminado”.

⁶ Nota de tradução: o ingresso dos jovens franceses na universidade dá-se após a realização do exame nacional denominado Baccalauréat (BAC), o qual, diferentemente do concurso vestibular no Brasil, fornece ao aluno que completou a escola em nível de 2º grau a habilitação para freqüentar um curso universitário.

Esse sentimento de culpa é particularmente exacerbado em N., mas concerne todos os entrevistados, com exceção de M., que encara as suas dificuldades como resultado de suas idas e vindas da Argélia.

Uma escrita escolar, portanto, que pode desclassificar perante os outros e cujas modalidades pedagógicas aparecem em filigrana nos discursos dos entrevistados, deixando entrever, de maneira invariável, a repetição das tarefas, a passividade e o isolamento do aluno, o nivelamento dos objetivos (“a gente faz todos do mesmo jeito, sem compreender, sempre da mesma forma”, “nos obrigam a fazer”, “ela nos corrige”).

A escrita como forma de reconhecimento social

Fora desse passado escolar, o ato de ler e escrever no cotidiano é considerado, por nossos informantes, como um fator de integração muito forte. Entretanto, a impressão geral que emana dos dados recolhidos é que não se trata de um reconhecimento real das diferentes funções sociais da escrita, mas sobretudo da incorporação de sua função simbólica como “passe” (“uma opção”, diz-nos N.) necessário para “parecer”, mas sem o qual, freqüentemente, pode-se viver. Essa percepção da escrita socialmente útil e enriquecedora recai na esfera da restrição, obrigação e não engaja o livre arbítrio do sujeito. Em outras palavras, é preciso conviver com, então faz-se o que se pode...

Mas, paradoxalmente, e apesar dessa relação um pouco ambígua com a escrita (passagem obrigatória sem grande utilidade, relação de atração/repulsão), esses jovens, com exceção de N., entretêm com a escrita ligações bem reais em suas atividades extra-escolares.

Do lado das práticas de leitura e de escrita

A escrita de todos os momentos

Se a maioria dos sujeitos se declara pouco à vontade com a escrita funcional (cartas diversas, formulários administrativos...), observa-se, apesar disso, práticas efetivas em numerosas situações da vida cotidiana, que são múltiplos indicadores das ligações mais ou menos fortes, mais ou menos pessoais tecidas com esse modo de comunicação: uso da biblioteca do bairro, leitura regular de histórias para uma irmãzinha, leitura assídua de *Schtroumfs*,⁷ do jornal, de revistas esportivas, cópias de poemas de amor enviados ao namorado, participação na redação de projetos coletivos em associações, utilização de mapas para andar na cidade, uso de listas, etc.

⁷ Nota de tradução: trata-se de revista de história em quadrinhos que, no Brasil, foi denominada **Strumfs**.

Escrita pessoal

Encontram-se, também, em certos discursos, no das meninas particularmente, testemunhos que colocam em evidência a existência clandestina de uma escrita para si, feita quase em segredo, e que serve só para se exprimir. É a escrita que simboliza o lugar de emergência de um sujeito contido, que toma a palavra para dizer sumariamente: “eu escrevi esse texto, ele me pertence, ele parece comigo”.

Pode-se citar, a esse respeito, E., que diz, sobre um dos textos produzidos na oficina ECLER: “é um texto que eu escrevi, é tudo aquilo que penso, é tudo o que faço, é uma coisa que me pertence, nós não somos todos parecidos...”.

A evocação, nos discursos dos entrevistados, desse tipo de relação com a escrita, mesmo fortuita, mesmo mantida um pouco esquecida, até rejeitada, parece-nos dever merecer uma atenção particular. Com efeito, é no coração desses fragmentos de discurso, que falam de uma escrita na qual se ousa enfim dizer “eu”, que pode emergir uma possibilidade de reconquista da língua escrita.

Porque encontro perdido não quer dizer impossibilidade de se refazerem as ligações, de se identificar lugares de reconstrução, onde, pela primeira vez, poder-se-á sentir-se consigo mesmo, reconhecido, digno de aprender e de assumir seu lugar...

Foco no iletrismo ou abordagem holística do sujeito

Os dados recolhidos nas entrevistas realizadas com os agentes de referência permitiram-nos compreender a que ponto a abordagem holística e não-deficitária do sujeito (ou seja, a escolha de não se centrar nas dificuldades em leitura/escrita) é importante no interior de uma abordagem de inserção desse tipo.

Duas tendências bastante marcadas se opõem ponto a ponto: de um lado, evidenciam-se as qualidades/pontos fortes do jovem (considera-se que os pontos fracos tomaram muito espaço até o momento), para relançar a dinâmica. De outro, apresenta-se a solução das dificuldades do jovem em matéria de leitura/escrita como prévia a toda abordagem construtiva.

A abordagem holística e não-deficitária

A necessidade de restaurar a imagem individual

É essa a abordagem que transparece da maior parte das entrevistas realizadas com os agentes de referência trabalhando no interior do CIPPA. O que nos dizem os agentes de referência entrevistados é que a urgência para esses jovens se situa, de início, na restauração da imagem individual. É, portanto, fundamental para eles, antes de qualquer coisa, virar a página, romper com certos cenários ruins: “o que se passa em sua cabeça é o grupo classe, então classe/escola, então escola/passado, então passado/hábitos, etc., eu não consigo, eu não consigo romper com nada uma vez

que se está em uma escola”, “eles chegam fechados, o fracasso, isso reaparece, os pais nada, os professores nada, eu fui expulso, é preciso retomar isso num primeiro momento”.

Daí a necessidade de um período inicial de aproximadamente dois meses durante o qual “colocam-se as coisas em relação a seu passado escolar, em relação a sua situação aqui, em relação ao que eles queriam”.

O objetivo prioritário do CIPPA, antes mesmo de ser o de ajudar esses jovens a resolver suas dificuldades escolares e de conceber um futuro profissional, situa-se essencialmente no nível da restauração da auto-imagem e da confiança pessoal. É o ponto de partida de toda a abordagem, e os agentes de referência insistem muito nesse aspecto. Esse trabalho de restauração da auto-imagem é concebido no interior de uma relação individual com o formador ou adulto agente de referência: “isso os leva a trabalhar sozinhos, ou seja, a se separar do grupo, situando-se em um grupo só quando estão melhores”, “na condução, há um momento muito importante, é o início. Procura-se não deixá-los em grupo. A individualização é essencial, eu acredito”.

A importância dos aspectos relacionais: prioridade dada ao oral

Esse trabalho de remobilização/restauração individual é, antes de tudo, motivado pela realidade das relações sociais em geral e do mundo profissional em particular, que implicam uma certa confiança em si, uma capacidade de existir na relação: “no estágio, eles são confrontados com a relação com o outro, é preciso participar e não apenas fazer, não se trata unicamente da atividade manual, é preciso também se relacionar”, “é preciso, também, assumir seu lugar, é preciso saber dizer”.

Ora, o fato de “assumir seu lugar” passa pela capacidade de se exprimir frente ao outro. E se muito frequentemente esses jovens têm dificuldade de fazê-lo, não é tanto pela falta de competências linguageiras (eles sabem falar), mas pela insegurança lingüística (eles não ousam).

Assim, considerando-se a importância e a prioridade dada, nesse trabalho de restauração individual, ao oral, o domínio da escrita no campo profissional é apresentado como secundário, podendo ser concebido para depois. Porque o que é essencial aos olhos desses agentes de referência, antes do domínio da escrita e das competências profissionais, é a “atitude do jovem”, sua determinação e sua motivação, sua capacidade de se exprimir oralmente (“saber dizer”).

Escrita pessoal a serviço da restauração individual

O trabalho com a escrita concebido no interior do CIPPA quer se distanciar de toda norma escolar e centrar-se nas produções pessoais, textos verdadeiros, “escritos interiores”, que têm sentido para os jovens: “até o momento, o ensino disso (a

escrita, o francês), era bom, acaba-se com um programa (...) então, por tratar-se de escritos interiores, é muito mais motivante e reestruturante trabalhar com coisas que se produziu e enriquecedor, também, certamente”.

É, entre outras, por essa razão que o trabalho de escritura efetuado no seio da oficina ECLER (produção de textos pessoais com suporte informático) enquadra-se bem aos objetivos pedagógicos do CIPPA: “para alguns, isso consegue mobilizá-los, motivá-los, porque, além do mais, são textos escritos que vêm deles”.

Encontra-se aqui, ainda, a importância do trabalho individual, assim como a consideração do sujeito em seu percurso de aprendizagem.

Foco no iletrismo: o caso de N.

Outras entrevistas fizeram-nos descobrir uma condução totalmente diferente daquela que acaba de ser apresentada, em que as dificuldades do jovem em leitura/escritura canalizam inteiramente a relação formador/formado e condicionam muito todo encaminhamento de inserção.

Tem-se, por exemplo, a entrevista realizada com um agente de referência de N. em uma cooperativa,⁸ com uma longa experiência no trabalho de inserção de jovens em dificuldade.

Para situar os fatos, é necessário precisar que N. é, profissionalmente, o mais determinado de nossos sujeitos. Ele tem 20 anos e, após um percurso escolar semeado de ciladas, é dirigido para a cooperativa e, finalmente, torna-se um aprendiz. Ele adora seu futuro trabalho (marceneiro), já se considera como um profissional, tem muito respeito pelo trabalho manual bem feito. Mas, no momento de passar seu exame de capacitação,⁹ seu patrão e seus formadores descobrem suas dificuldades no domínio da língua escrita. N. é, então, assumido por toda a equipe (curso noturno após a jornada de trabalho), em um engajamento de caráter militante. Propõe-se, paralelamente, que ele siga a formação ECLER. Rapidamente, N. começa a manter relações piores com seus colegas de oficina e seus formadores (susceptibilidade, agressividade) e ele se desinveste rapidamente do estágio ECLER (desmotivação). Depois ele abandona a formação e parte para trabalhar como interino na região de Marselha. Como analisar esse fracasso? A análise das entrevistas permite-nos compreender que o fato de centrarem exclusivamente as dificuldades na leitura/escrita de

⁸ Nota de tradução: a autora se refere a uma empresa que emprega trabalhadores manuais, em sistema de cooperativa (*Société Cooperative Ouvrière de Production – SCOP*).

⁹ Nota de tradução: trata-se do CAP, *Certificat d’aptitude professionnelle*, certificado de aptidão profissional obtido, em nível de 2º grau, nas escolas profissionalizantes francesas, que permite ao aluno, após formação em que se alternam períodos na escola e em empresas, exercer uma profissão específica, tal como padeiro, confeitiro, marceneiro, etc.

N. teve efeitos mais perversos que positivos. Com efeito, enquanto ele se sentia quase pronto profissionalmente (ele tinha feito as provas), a questão do “nível” o pega de surpresa e o atrapalha..., N. é obrigado a tomar uma decisão e ele se sente completamente traído, desmascarado, alvo de todos.

Nova prova para esse “abandonado” pelo sistema: a escola já lhe havia recusado seu reconhecimento e, atualmente, quando ele estava certo de estar a ponto de se inserir no mundo profissional para, de alguma forma, adotar seu valores, sofre de novo a ignomínia reservada aos maus alunos.

PARA NÃO CONCLUIR

Os resultados desta pesquisa, ainda que modestos e fragmentados, permitem-nos completar as contribuições fornecidas em trabalhos anteriores (Dabène, 1987; Fabre, 1997), valorizando, ao mesmo tempo, a permanência de certas representações e práticas concernentes à língua escrita.

Essas representações parecem-nos, em todo caso, encontrar seu espaço no interior das pesquisas atuais realizadas pelos didaticistas, sociolinguistas, etnólogos, sobre os usos da escrita.

Elas nos ajudam, igualmente, a produzir uma primeira avaliação da relação com a escrita de muitos jovens, que se sentem incomodados no universo escolar. Com relação a esses jovens, uma constatação se impõe: mesmo se suas relações com a “coisa escrita” continuam difíceis e conflituosas, seu investimento na escrita é real. Há práticas, que constituem muitas pistas didáticas. Um desejo está presente, lancinante, o de ser reconhecido como capaz de aprender “como todo mundo”. Mas se o domínio da língua escrita é desejado a curto ou longo prazo, é no interior de um projeto global de se recolocar na estrada, para sair do impasse escolar e profissional que, às vezes, sufoca-os. Sede de conhecimentos, portanto, mas, também e de início, sede de *reconhecimento*, necessidade de uma pausa, para respirar um pouco e retomar a posse do navio. Em seguida, se se quer ir nessa direção e considerar as capacidades mais que as incapacidades, então, para N., como para todos os outros alunos “abandonados”, o caminho da aprendizagem poderia novamente ter sentido.

RÉSUMÉ

L'article cherche à explorer le rapport à l'écrit de jeunes grenoblois en fin de parcours scolaire obligatoire, et engagés dans différents dispositifs relevant de la Mission d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale, avec le but de mesurer l'impact, dans la démarche globale d'insertion professionnelle, de la centration sur la maîtrise imparfaite de la langue écrite. Il s'agit d'une enquête empirique, s'appuyant sur un recueil d'entretiens et d'observations. Les résultats de l'enquête permettent de compléter les apports de travaux antérieurs, tout en mettant en valeur la permanence de certaines représentations et pratiques concernant la langue écrite. Ils nous aident également à dresser un premier bilan du rapport à l'écrit de nombreux jeunes, mal à l'aise dans l'univers scolaire. Par rapport à ces jeunes, un constat s'impose: même si leurs relations avec la «chose écrite» demeurent difficiles et conflictuelles, leur investissement de l'écrit est réel. Des pratiques existent, qui constituent autant de pistes didactiques. Mais si la maîtrise de la langue écrite est convoitée à plus ou moins long terme, c'est dans le cadre d'un projet global de remise en route, pour sortir de cette impasse scolaire et professionnelle.

Mots-clés: Rapport à l'écrit; Sociolinguistique; Didactique de l'écrit; Illettrisme; Insertion.

Referências bibliográficas

- BAHLOUL, J. Les faibles lecteurs: pratiques et représentations. In: POULAIN, M. (Dir.). **Pour une sociologie de la lecture**. Paris: Ed. du Cercle de la librairie, 1988. p. 103-124.
- BLANCHET, Ph. **La linguistique de terrain, méthode et théorie: une approche ethno-sociolinguistique**. Rennes: PUR, 2000. p. 89.
- CHARLON, E. L'illettrisme est-il un problème pour l'entreprise? In: EL HAYEK, C. (Dir.). **Illettrisme et monde du travail**. Paris: La Documentation Française, 2000. p. 15-23.
- CHARLOT, B. **Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris: Anthropos, 1999.
- DABÈNE, M. **L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.
- DABÈNE, M. Le monde de l'écrit: pratiques et représentations. In: POUEYTO, J.-C. (Dir.), **Illettrismes et Culture**, Paris: LHarmattan, 2000. p. 45-54.
- FABRE, D. (Dir.). **Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes**. Paris: La Maison des Sciences de l'homme, 1997.
- FRIER, C. Portraits d'illettrés: au-delà des discours, quel message pour quelle société? In: BARRÉ-DE MINAC, C.; LÉTE, B. (Ed.). **L'illettrisme de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte**. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.

FRIER, C. Presse et illettrisme: le regard de l'autre. In: BLIND, C.-F. (Dir.). **L'illettrisme en toutes lettres**. Charenton: Flohic, 1999. p. 15-20.

FRIER, C. Discours de presse et représentations sociales de l'illettrisme. **Lire au Lycée Professionnel**, n. 32, p. 14-16, 2000.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires de "l'échec scolaire" à l'école primaire**. Lyon: PUL, 1993.

LAHIRE, B. **L'invention de l'"illettrisme"**. Paris: La découverte, 1999.

LECLERCQ, V. **Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes**. Paris: ESF, 1999.

LESCURE DE, E.; DARTIGUES, L. L'émergence de l'approche économique dans la problématique de l'illettrisme. In: EL HAYEK (Dir.). **Illettrisme et Monde du Travail**. Paris: La Documentation Française, 2000. p. 23-33.

DELAMOTTE-LEGRAND, R.; CALAME, F.; JORRO, A.; PENLOUP, M-C. **Passages à l'écriture: un défi pour les apprenants et les formateurs**. Paris: PUF, 2000.

VERMELLE, M.-C. La transformation des pratiques de travail par la formalisation: du discours aux réalités. In: EL HAYEK, C. (Dir.). **Illettrisme et Monde du Travail**. Paris: La Documentation Française, 2000. p. 75-87.