

O SER E AS LETRAS: DA VOZ À LETRA, UM CAMINHO QUE CONSTRUÍMOS TODOS*

Jean Biarnés**

1 ILETRISMO OU "LETRISMO A-FUNCIONAL"?

A partir do momento em que a Reforma de Lutero e Calvino estabeleceu que não haveria mais necessidade de intermediários entre o texto de um livro sagrado e seu destinatário, a letra passou a associar-se a todos os atos da vida. Desde essa época, por exemplo, o artista assina sua tela e lhe dá um título! Hoje, nas sociedades do Norte industrializado, tudo é letra. A irrealidade da imagem só se torna realidade quando a letra está presente, sobre ela, dentro dela ou à volta dela, para situá-la em um contexto, para defini-la dentro de limites, para, em suma, dar-lhe sentido. Somos todos, a cada momento, solicitados por slogans, textos publicitários, injunções, conselhos escritos. Em 1990 editou-se na França perto de um milhão de publicações por dia e fala-se de iletrismo, isto é, de situações em que certas pessoas estariam "fora da letra"?

Queira-se ou não, cada um de nós tem de construir uma relação com a letra e, portanto, constrói-se, em parte, nessa e através dessa relação. Neste

Título original: *L'être et lettres*. Tradução de Ivone Mantoanelli e revisão de Angelina T. Peralva.

** Diretor do Instituto de Formação e Pesquisa de Letras, Ciências do Homem e da Sociedade, da Universidade de Paris XIII

sentido somos todos letrados. ○ iletrismo, conceito puramente francês, não pode ser, senão, um conceito vazio. Com exceção de patologias como o autismo, não é a existência ou a não-existência dessa relação que está em questão, mas a sua "funcionalidade"¹ ○ conceito internacionalmente reconhecido de "analfabetismo funcional", compreensível tão somente se referido à cultura norte-americana, que associa sempre um nível de competência em leitura em função dos anos de escolarização, não é mais satisfatório. Como o iletrismo, ele situa o problema apenas na busca (e, portanto, no tratamento) das "falhas" de que seria portadora uma pessoa nas suas capacidades de utilizar-se da letra² Mas como apreender essas "falhas" de competências quando é sabido que construímos todos nossa relação com a letra numa funcionalidade heterogênea, isto é, com funcionalidades parciais ligadas à nossa história, nosso meio, nossos interesses pessoais e profissionais, nossa cultura no sentido antropológico do termo, nossas subculturas de grupo^{3 e 4} A funcionalidade total em termos de leitura é, no melhor dos casos, um mito de onipotência, no pior, um delírio⁵

1 Empregamos o termo "funcionalidade" em referência, de um lado, à teoria etnoculturalista desenvolvida por B. Malinowski primeiro e por A. R. Radcliffe-Brown, depois, e, por outro lado, à teoria psicanalítica em que a maneira de introjetar um elemento do real tem uma função "econômica" na economia psíquica global do sujeito. ○ fato de que uma pessoa leia ou não leia tem "um sentido" e, portanto, um impacto sobre o "socius", que, sendo portador da letra, obriga o sujeito a referir-se a ele. Mas isso tem igualmente um sentido social e individual para o sujeito. É a combinação dialética desses diferentes níveis que constitui a funcionalidade da letra para um sujeito. Ela só pode ser complexa e heterogênea e por isso é que dizemos que os conceitos de iletrismo ou de Analfabetismo funcional são muito redutores e funcionam como obstáculos para a compreensão desse fenômeno e, portanto, para o seu tratamento.

2 A definição de analfabetismo funcional, reconhecida pela Unesco, é clara nesse ponto: "pessoa incapaz de ler e escrever, compreendendo, um relato simples e breve de acontecimentos relacionados com sua vida cotidiana" (10. sessão da Conferência Geral da Unesco, 1958)

3 Cf. C. Lévi-Strauss na Introdução que escreveu para a obra de Marcel Mauss: "Sociologie et Anthropologie", reedição de 1984, Paris, Puf, coleção Quadrige.

4 Numa experiência que fizemos com estagiários do DUFA, especializado em educação de adultos com dificuldades graves, submetidos a uma prova de leitura compreensiva de documentos administrativos, um professor universitário e um bibliotecário seriam classificados nos limites do iletrismo, de acordo com as normas aplicadas pela Association Française pour la Lecture!

5 Em francês grafado "délire", que decompõe o termo, de forma a significar também "des-leitura". N. T.

Como ninguém está “totalmente fora da letra, nem totalmente dentro”, o problema consiste em compreender a ou as funcionalidades que construímos em nossas relações com a letra. Fica, então, evidente, e hoje as estatísticas o comprovam⁶, que alguns de nós damos a essa relação uma funcionalidade “externa” quase nula. Falamos de “funcionalidade externa”, pois essa “a-funcionalidade” situa-se nas relações de comunicação, nas relações com o outro. Inversamente, no “interno”, isto é, na economia psíquica do sujeito, essa relação “a-funcional externa” com a letra é altamente significativa, e mesmo altamente funcional. Para substituir os conceitos de iletrismo ou de analfabetismo funcional, propomos falar de “letrismo a-funcional” Essa mudança de conceito é importante, pois, enquanto o iletrismo e o analfabetismo funcional “estigmatizam”⁷ a pessoa, fazendo dela a única portadora de uma anormalidade, de falhas, o conceito de “letrismo a-funcional” nos induz a considerar o problema como parte de um amplo sistema de significações diversas que “o sujeito, em relação com o seu meio”, atribui à sua própria relação com a letra. Uma dessas significações levou-o a construir uma a-funcionalidade da letra em suas relações com o outro. Toda ação pedagógica, quer seja de escolarização inicial ou de formação de adultos, necessita então ser repensada, pois não se trata mais de métodos próprios para preencher lacunas, mas de reconstrução de sentidos. É exatamente o que nos dizia uma pessoa de cinqüenta anos, terminando sua reaprendizagem da leitura, ao responder à nossa pergunta sobre o que havia sido determinante, no seu caso, para a reaprendizagem:

“no início do estágio, a responsável falou comigo de literatura!”

Essa resposta contém, ao mesmo tempo, a questão da funcionalidade da letra e a das condições para a construção daquela funcionalidade que chamaremos de “palavra que traça um destino”

⁶ As últimas estatísticas mostrariam que 20%, aproximadamente, da população adulta na França se encontram nos limites do iletrismo. Em 1904, quando o Ministério da Educação Nacional pediu a Alfred Binet que elaborasse um instrumento para medir a Inteligência, foi após a constatação de que 20% da população escolar não aprendiam o que os programas oficiais da escola primária pretendiam tê-los feito aprender, especialmente a leitura!

⁷ Goffman E. 1974: Les rites d’interaction, Paris, éd. de Minuit.

2. DA VOZ À LETRA. A QUESTÃO DO JOGO PARA A EMERGÊNCIA DO SENTIDO

Nas culturas do Norte, é ainda na condição de feto que o filhote de homem recebe um nome na palavra dos adultos do seu meio. Nas culturas tradicionais de tipo oral, será preciso esperar pelos ritos de apresentação à comunidade, isto é, pelo "nascimento cultural" da criança, para que a palavra dos adultos a nomeie como pertencente a uma linhagem, como ligada a um ancestral. É, então, no meio do ruído das vozes que o cercam, que tudo começa para o filhote de homem. Do primeiro grito ao primeiro "Eu", é entre diferentes vozes que a criança vai poder afirmar sua presença como sujeito. A voz da criança está já no grito que adquire sentido porque a voz dos adultos não abafa essa emergência, porque a voz dos adultos está, por algum tempo, ausente. Enquanto a voz do outro não deixar um vazio para a voz da criança, esta será apenas grito. É "a criança-grito", o autista que não pode vir-a-ser porque o outro o colocou num lugar onde nenhum jogo de vozes é possível (caso, por exemplo, da criança concebida para substituir um irmão morto).

Quando há vazios nas vozes que a cercam, a criança usará sua voz, dando-lhe sentido e fazendo-a tornar-se palavra. A palavra está presente para preencher o vazio, para dar-lhe um nome, para colocar um objeto onde só haveria um não-objeto. A palavra é isso: é o objeto de um não-objeto. Trata-se, então, de um objeto a ser sempre recriado, o que implica que o ser não é ser, é vir-a-ser, é ter de ser. A palavra é realmente uma propriedade do sujeito humano que, em estado de vir-a-ser vai dispor por aí as palavras a fim de estar sempre criando outras. A palavra preenche o vazio entre mim e o outro, criando os objetos do nosso encontro. Do grito à voz, da voz à palavra, da palavra à letra, trata-se do mesmo processo. Mas, se a palavra é "para o outro presente", a letra é para o "outro ausente". A letra me permite encontrar o outro, encontrar a alteridade e, sobretudo, construir "meu outro" em mim. A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro. O problema do acesso à leitura, como o da iniciação à escrita, está aí. Para que, pela letra, eu possa conhecer-me outro, é necessário que eu possa antes reconhecer-me nela.

Se sou obrigado a reconhecer nela o outro que eu deveria ser, antes de me reconhecer a mim próprio, encontro-me mergulhado num *non-sens*, num delírio⁵. É o problema da aprendizagem da leitura (letras do outro) quando não houve antes iniciação à escrita (minhas letras – cartas – para o outro). É o problema da alfabetização numa língua diferente da materna, é o problema dos “métodos” de leitura, sejam quais forem, quando, em vez de serem uma ferramenta a serviço do aprendiz, fazem dele o objeto de uma ideologia pedagógica. Tudo o que o aluno pode fazer é, então, aderir ao espelho oferecido da letra, sem nele se reconhecer. Essa aderência anula todo espaço de jogo e, impedindo então de se ver outro, impede o acesso a qualquer funcionalidade da letra, ou então cria uma funcionalidade mínima que logo se perderá.

3. A LETRA. ESPELHO ONDE DEVO RECONHECER-ME PARA NELE ME RECONHECER OUTRO

Frank, na opinião de todos os professores que o conheciam, era uma criança muito inteligente. O pai era oficial da marinha mercante e a mãe cuidava das crianças no lar. Eles desejavam que Frank freqüentasse bons cursos e tinham feito tudo para que iniciasse a pré-escola um ano antes da idade normal. Entretanto, depois de dois anos de curso, Frank ainda não sabia ler. A equipe de orientação colocou-o pela terceira vez na mesma classe, mas com uma professora jovem, que não escondia o seu entusiasmo pelos “novos métodos” de aprendizagem da leitura. Para ela, era uma questão de honra conseguir sucesso aplicando esses métodos, ali onde os “antigos” (métodos e mestres juntos) tinham fracassado. Ao fim de quinze dias, durante uma aula de leitura, Frank agrediu-a com uma cadeira. Embora sendo um menino “inteligente e de boa família”, não dava mais para deixá-lo numa classe normal. Foi integrado a uma classe especial que funcionava em regime de pedagogia institucional. Muito interessado na oficina de “teatro e fantoches”, teve logo de enfrentar a rejeição dos colegas da mesma oficina. Isso porque as crianças haviam resolvido criar uma peça de teatro de fantoches e queriam apresentá-la para as outras classes, a fim de recolher algum dinheiro, contribuindo assim para o projeto coletivo da classe, que era de passar oito dias num parque natural do sul da França. Já tinham começado a escrever a peça

quando disseram a Frank: "Frank, pode ir dando o fora, você não sabe escrever, não precisamos de você!"

Após dois dias de prostração, Frank procurou seu professor e lhe disse:

"Diga aí, quando é que você vai me ensinar a ler?"

Com um método clássico, silábico, como instrumento de apoio, Frank "aprendeu" a ler em um pouco menos de dois meses.

A "não-funcionalidade" de sua relação com a letra foi a forma encontrada por Frank para dizer a seu pai, constantemente ausente, mas perpetuamente presente através das ordens escritas que deixava a cada um dos membros da família: "não sou um objeto seu, sou um sujeito com vontade própria, a prova é que me recuso a ir aonde você quer que eu fique!" O "forcing" metódico praticado pela professora do C. P. foi para Frank de uma violência extrema, pois levava-o a perder sua relação a-funcional com a letra, e, portanto, a não poder mais impor-se como sujeito em relação ao pai. À violência simbólica, ele respondeu com a violência dos atos.

Nessa dupla imposição do sentido da letra, a do pai: "você vai ser como eu quero" e a da professora: "você vai ser como o método me diz que deve ser", Frank não podia reconhecer-se. Na classe especial ele descobriu uma relação inversa com a letra. Para não ser o objeto que seus colegas podiam pôr "para fora" e continuar sendo sujeito da história em que se havia inscrito, precisava construir uma relação funcional com a letra. Nesse contexto, construir uma relação funcional com a letra era reconhecer-se como sujeito com vontade própria, um sujeito em vir-a-ser.

A escolha para ele foi difícil, como é difícil para qualquer criança quando um dia precisa escolher entre a palavra (oralidade materna) e a escrita (a ordem paterna do mundo)⁸. Se Frank abandonou sua relação a-funcional com a letra, construindo uma outra realmente funcional, foi porque um certo número de condições estava presente no seu ambiente. É o que tentaremos mostrar no último parágrafo.

8 Biarnes, Jean. 1992: *Sorcier, héros ou... migrant*, Paris, Monde et Cultures, Académie des Sciences d'Outre mer.

Pauline também era uma menina inteligente, mas não conseguia aprender a ler. Os professores diziam que quando ela conseguia dar um passo à frente, dava sempre dois para trás. Nenhum deles compreendeu o que acontecia com ela, pois pertencia a uma família de classe "média" (o pai era funcionário municipal), "unida", não "oriunda da imigração". Só o irmão mais velho tinha apresentado o mesmo problema, mas ele não manifestava o mesmo desejo que Pauline de aprender.

Os psicólogos consultados tinham emitido o diagnóstico de "inibição intelectual", o que nada explicava, mas dizia claramente aos professores que podiam sentir-se livres de qualquer "responsabilidade" quanto à relação a-funcional com a letra que Pauline construía. Felizmente um professor rebelou-se contra o determinismo que destinava Pauline diretamente a uma classe especial. Percebeu-se então que as normas familiares estimulavam a dependência à mãe, a indiferenciação entre as pessoas, o espírito de clã. A mãe, efetivamente, "ameaçava" deixar de amar aquele ou aquela (tanto marido quanto filhos) que não fosse como ela desejava. Não admitia que um filho fizesse passeios com a escola, muito menos excursões pedagógicas de vários dias: "devemos ficar todos juntos", dizia, e tinha dificuldade em se separar das crianças quando as levava para a escola, de manhã.

A escola, por sua vez, estabelece a funcionalidade da relação com a letra como fundamento do sucesso individual e o acesso a valores como a autonomia e a necessária competição. Como poderia Pauline se reconhecer nessa relação simbólica da escola com a letra? Como poderia ela construir uma relação de funcionalidade com a letra, senão se colocando em estado de "traição" para com a cultura familiar? Qual era o preço a pagar por uma traição dessas? Como um educador poderia ajudar um aprendiz, criança ou adulto, a negociar essa traição obrigatória?

4. LETRAS E TRANSCULTURAÇÃO DO SER

*(...) ler é isso: dar minha voz ao estranho silêncio das letras estrangeiras;
ler é isso: passar meu ser do lado do outro, fazer renascer a alteridade
por meio da minha voz, da minha vida mesmo, e dessa operação*

maiêutica, eu mesmo nasço, torno-me outro, faço-me ser 'nascer' dando origem ao outro.

Ler é verdadeiramente fazer ser do não-ser e não ser meu ser para ser.⁹

Construir uma relação de funcionalidade com a letra é ser em vir-a-ser. Mas ser em vir-a-ser implica um duplo movimento: abandonar o presente e construir o futuro, "fazer não ser o meu ser e ser um não-ser" Ora, hoje, estamos em período de revolução cultural. Os avanços tecnológicos e científicos, em um século, transformaram o mundo e as relações do homem com seu meio como jamais a humanidade o fizera desde a noite dos tempos. A rapidez dessas transformações apresenta um duplo perigo para o homem: não entender mais nada do que acontece no mundo, e, portanto, não ter mais referências suficientes para se projetar num futuro próximo, para fazer "ser do não-ser", ou, então, em consequência disso fechar-se no atual, num universo limitado, imobilizar-se, isto é, unicamente "ser", sem nunca mais poder fazer "não ser o meu ser" para me transformar. Nessas condições, o acesso à leitura, à letra do outro, da mesma maneira que à escrita, minhas letras para o outro, não tem mais sentido, pior ainda, torna-se perigoso, pois isso me obrigaria a me transformar sem dispor dos meios para isso. A letra continua presente, mas de forma deficitária e totalmente narcísica, já que traz apenas o espelho de "mim mesmo"

Por ocasião de uma oficina de redação num estágio com jovens de 16 a 18 anos, estudamos os textos que produziram, particularmente os textos que versavam sobre o tema da pessoa que cada um gostaria de encontrar, e que não se encontra. Poderíamos esperar a descrição de estrelas, esportistas famosos, enfim, pessoas que poderiam encarnar modelos de identificação para esses adolescentes que costumam colecionar em fotos e posters. Em vez disso, um grande número de textos remetem a "você é exatamente a réplica de mim mesmo", como diz um dos trabalhos. Isso nos mostra a que ponto os jovens de hoje são confrontados com o "silêncio do mundo", como dizia Albert Camus.

⁹ Tastayre, Roger. 1990: Le sujet et la lettre, conferência do colóquio "Cultures et sub-cultures de l'oral et de l'écrit dans les pays de la francophonie, organizado pela Universidade de Paris XIII, Unesco, GPLI da Unesco. (GPLI: Groupe permanent de lutte contre l'illétrisme)

Os adultos estão dramaticamente ausentes do ambiente desses jovens enquanto modelos de como se tornar outro. É verdade que os adultos se encontram numa quase total incapacidade de projetar-se num futuro próximo. Assim é que certos grupos sociais e particularmente os jovens "desligam-se"¹⁰ dessa evolução cultural excessivamente rápida. Isolados num espaço-tempo sem futuro, a letra não tem para eles razão de ser e as aprendizagens escolares, especialmente as que dizem respeito à funcionalidade da letra, tornam-se cada vez mais precárias e destinadas a um rápido esquecimento.

Mas evitemos os equívocos: a funcionalidade da letra não é saber preencher o formulário da Previdência, ou saber responder ao questionário da assistente social ou da apostila do professor. Propor esse tipo de exercício em um estágio de formação ou na escola, é um *non-sens*, se o exercício não servir de estímulo à leitura do livro. A funcionalidade da letra é ser capaz de descobrir o segredo contido no livro! Só se aprende ou se reaprende a ler nos livros! Foi isso exatamente que nos mostrou aquela pessoa que tinha "falado de literatura" com sua professora. Só a letra do livro pode deslocar o sujeito de sua aderência ao espaço-tempo de seu meio, daquela "imagem do mesmo" e abrir então o espaço do jogo onde a letra tem sentido.

A partir de uma pesquisa-ação em vários D.S.Q.¹¹ da periferia sul de Paris, trabalhamos com um grupo de jovens que haviam participado do saque a um hiper-mercado durante várias noites seguidas. Descobrimos, então, que esses jovens estavam isolados no universo limitado do bairro, sem saber como ir a outros lugares, nem mesmo ao bairro vizinho. A urbanização dos anos 60, com construções sobre lajes e ruas subterrâneas, obriga a reconhecer referências espaciais específicas do bairro. Quando tínhamos uma reunião com as associações desse bairro impressionava-nos a dificuldade das pessoas em nos indicar o caminho para chegar até elas. Invariavelmente a explicação terminava assim: "Venham até a prefeitura, ou até o centro comercial, e de lá

10 No Canadá, são aliás chamados de "os desligados"

11 D.S.Q.: Développement Social des Quartiers: Desenvolvimento Social dos Bairros, programa desenvolvido nos anos 1990/1992 em aplicação à política urbana, beneficiando bairros especialmente problemáticos.

é só telefonar, que iremos buscá-los” Pudemos compreender melhor no dia em que, saindo de uma associação de prevenção contra a toxicomania, com um educador que acabava de explicar que passava três quartos de seu tempo de trabalho com os jovens na “rua”, fomos abordados por um pintor de parede que nos perguntou onde ficava a rua Meuse: “Comecei meu trabalho hoje cedo, disse ele, acabo de ir comer um sanduíche e não consigo mais encontrar a obra. No entanto, passei por aqui de manhã, posso reconhecer o edifício mas não encontro mais a rua”

Como o educador foi incapaz de dar a informação, manifestei minha surpresa, pois ele acabara de me dizer que trabalhava pelo menos três quartos do tempo nas ruas do bairro.

Mas aqui, respondeu, os nomes das ruas não servem para nada, as ruas ficam embaixo. Aqui as pessoas se orientam somente em função dos blocos ou dos prédios mais peculiares como a prefeitura ou o centro comercial. Os jovens aprendem somente uma forma de orientar-se nas ruas, forma que é intransferível para o bairro vizinho.

O diretor do centro comercial falou-nos também de modo “peculiar”: “Eu mesmo não estava aqui quando aconteceram os fatos, eu era gerente do mesmo super-mercado no Rio de Janeiro. Lá, a loja ficava na fronteira entre dois mundos, o dos privilegiados e o das favelas, daqueles que não têm nada. Para garantir a segurança da minha loja foi preciso negociar com os representantes morais das diferentes comunidades. Foi por causa dessa experiência que me mandaram para cá, pois encontrei aqui os mesmos problemas de uma sociedade vivendo em dois ritmos diferentes, eu diria até que aqui há um grupo que já não tem nenhum ritmo, que não se mexe mais, porque não tem mais nada!

A esses jovens que vivem num espaço reduzido, numa sociedade de adultos sem nenhuma perspectiva de mudança, os agentes sociais, os professores, os educadores devem fornecer referências e modelos de identificação adequados para levá-los, apesar de tudo, a se pensarem como seres em (trans)formação.

“Há tantos problemas de saúde que só consigo cuidar deles, o trabalho social fica para depois”, diz a assistente social do colégio.

"Há tantos problemas sociais que, ocupados em resolvê-los, deixamos o trabalho escolar para mais tarde", diz-nos um professor do mesmo colégio.

"Há tantos problemas escolares que criei uma associação para ajudar", disse finalizando a enfermeira do referido colégio."

Com estatutos e papéis mal determinados, intercambiáveis, como poderiam os jovens ser ajudados em seu desenvolvimento e em seu acesso ao saber?

"Queremos uma sala só nossa no colégio e bancos no pátio", disseram-me eles, após longas horas de debates.

"Esperem um pouco, não entendo", respondi. "Durante horas vocês me disseram que o colégio era uma m..., era uma prisão, que vocês estavam cheios, e a única coisa que pedem é uma sala e bancos no pátio?"

As respostas não deixaram dúvidas. Na família ninguém os ouve, nas escadas dos prédios, a droga ou o estupro, fora havia apenas o centro comercial, no Colégio "podemos nos encontrar, conversar em segurança, há professores que nos ouvem" Em outras palavras, só o Colégio permite-lhes conhecerem-se e reconhecerem-se, porque oferece um lugar de escuta, de referências estáveis e confiáveis. Se é preciso primeiro reconhecer-se para transformar-se, os jovens nos dizem claramente que a escola cumpre esse papel. O problema é saber se ela o faz de maneira consciente e construída, e como é que ela ajuda, com esse trabalho indispensável, a "passarem do não-ser ao ser" esses jovens que não têm outro lugar para isso.

Quando dizemos "escola", referimo-nos a todos os níveis de educação de base. Num programa P.A.Q.U.E.¹² trabalhamos com A., um jovem de 20 anos que foi logo nos dizendo:

"Não tentem nada comigo, não vale a pena!"

12 P.A.Q.U.E.: Préparation Active à la Qualificatiion et à l'Emploi: Preparação Ativa para a Qualificação e o Emprego. Tratava-se de um programa lançado por Edith Cresson quando Primeira-Ministra, e levado a efeito por Madame Aubry, então Ministra do Trabalho. Destinado a 100.000 jovens que ao final do período escolar obrigatório não haviam adquirido os conhecimentos básicos indispensáveis. Esse programa tinha uma duração de 1.200 a 1.800 horas, de acordo com os jovens.

Ao sair da escola, ele tinha entrado num estágio de inserção profissional onde lhe pediram para fazer um projeto. "Encanador", respondeu ele. Depois de um primeiro fracasso, novo projeto: "marceneiro", e novo fracasso. Depois de um estágio de readaptação, o projeto foi "toilette de cães", que como os anteriores termina em fracasso e daí a um último projeto: "cabeleireiro", cujo insucesso leva o jovem ao programa P.A.Q.U.E.

Os dois erros fundamentais cometidos na orientação desse jovem foram: o "não-tempo" reservado ao conhecimento e reconhecimento de si e a assim chamada iniciação profissionalizante, a partir da "construção" de um projeto. Esse conceito de projeto, como mostramos em outro trabalho¹³, funcionando de maneira encantatória, é assassino do futuro. O responsável pela formação fica com a consciência tranqüila, pois acredita estar trabalhando para o futuro do jovem. Entretanto, este é bloqueado porque um projeto de futuro não pode reduzir-se a procedimentos de inserção profissional. O projeto deve ser essencialmente um trabalho sobre o processo imaginário do vir-a-ser da pessoa. Os procedimentos imediatos de inserção profissional são apenas uma emanção indispensável dessa tarefa, mas parcial. Quando esses procedimentos tomam a vez e o lugar dos processos, o sujeito é conduzido à catástrofe: "eu não sirvo para nada, não percam tempo comigo!"

Construir uma relação de funcionalidade com a letra exige, então, que ela esteja inserida num processo de transformação, isto é, num processo de mudança de identidade. Os barqueiros explicitam isso muito bem, dizendo que aprender a ler "é passar da cultura de 'a bordo' para a cultura de 'em terra'" Dar-se o direito de acesso a essa transformação não é automático, vimos o caso de Pauline. Mas isso é também, sobretudo, verdadeiro em relação às crianças ou adultos vindos de uma outra cultura. "Posso me dar o direito de ser dos que estão 'em terra', quando meus pais são dos que estão 'a bordo'? Posso me dar o direito de saber ler quando meu pai não sabe? Posso me dar o direito de saber uma língua que não é a dos meus antepassados?"

13 Biarnés, Jean. 1994: Le projet comme assassin d'avenir, Colloque du CREA/Dijon.

Michel de Certeau não dizia que “falar a língua do outro é estar morto”?

Foi o que mostrou o trabalho de Serge Wagner¹⁴ sobre os grupos francófonos do Ontário. Diante da obrigação de serem alfabetizados em inglês, setenta por cento desses grupos francófonos continuam analfabetos. É o que ele chama de “analfabetismo de resistência”. Quando a letra é um perigo muito grande de perda de identidade, sua a-funcionalidade torna-se uma arma eficaz contra essa perda fundamental. Essa foi também a causa do insucesso dos programas de alfabetização da UNESCO nos anos sessenta. Foi isso igualmente que mostramos em nossa pesquisa sobre a escolarização das crianças antilhanas na França (14. Biarnès, Surhomme 1982), acrescentando-se que a relação: língua francesa–crioulo é uma relação de dominação, transferível a outras situações em que uma letra diminui e até desvaloriza uma outra, caso, às vezes, da língua “da escola” em face da língua da família.

“A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... Em casa, cabide ninguém sabe o que é, agasalho, não se diz. Pior que uma língua de gringo, se fosse alemão ou turco, a gente já sabe que não vai entender. Mas na escola, eu entendia quase tudo o que a professora dizia, mas sozinha não conseguiria fazer... A língua de verdade, era em casa que eu ouvia; a biritá, o rango, ser enrolado, dá uma beijoca, neguinha. As coisas estavam todas lá, na casa, os gritos, as caretas, as garrafas pelo chão. Quando a professora falava, as coisas não existiam!” É o que diz Annie Ernaux no seu romance *Les armoires vides*^{15,16 e 17}

Quando a dominação de uma língua sobre outra coincide com o momento em que o aprendiz passa do oral para o escrito, os problemas a superar podem

14 Wagner, Serge; Grenier, Pierre. 1991: *Alphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Toronto.

15 Biarnés, Jean; Surhomme, Michèle. 1982: *L'Enfant Antillais en France*, Paris, L'Harmattan.

16 Ernaux, Annie. 1991: *Les armoires vides*, Paris Folio.

17 Biarnés, Jean; Grégory, Eve. 1995: *Tony and Jean-François, looking for sense in the strangeness of school*, in *First steps together*, London, Tentham Book.

tornar-se intransponíveis. Muitos encarregados de formação na área de alfabetização de adultos se queixam de que os estágios começam com 25 pessoas e terminam com 4 ou 5: "eram as únicas motivadas", dizem à guisa de explicação. A realidade é bem outra. Passar do oral para o escrito é mudar de mundo, é uma transformação do ser que perturba de tal forma a identidade, que a angústia se torna muito forte, e só na fuga há salvação. Claro que antes de fugir os aprendizes pedem socorro ao professor, mas este, não estando preparado para ouvi-los e compreendê-los, não lhes dá atenção. O aluno fica só com sua angústia e aí acontece a fuga. Para que os formadores especializados que preparamos para trabalhar com públicos particularmente difíceis possam entender bem essa questão, costumamos dizer no início do estágio:

"O estágio de formação que vocês vão seguir não vai de maneira alguma trazer-lhes receitas prontas que possam passar a um público preparado para consumi-las. Vamos juntos tentar compreender: compreender as pessoas com as quais vocês vão trabalhar, compreender os sistemas de relações dessas pessoas com seu meio, compreender a situação de um adulto em situação de aprendizagem, compreender os instrumentos pedagógicos de que poderão servir-se, etc... Mas sei muito bem que na metade do estágio muitos de vocês vão novamente pedir-me receitas prontas, completas. Na qualidade de formador, posso então ter duas atitudes. Na primeira considero que esses estagiários nada entenderam do que lhes foi dito desde o início do estágio e ficarão sendo aqueles formadores sempre em busca do "material milagroso", do "método certo" para ensinar a ler. Na segunda, ao contrário, digo a mim mesmo que esses estagiários compreenderam tudo muito bem, mas encontram-se em um período de transformação, de "re-leitura" de suas práticas anteriores. No entanto, como ainda não "re-construíram" suas perspectivas de práticas novas, estão apenas expressando a própria angústia com os pedidos de receitas. Cabe então a mim, professor, formador, educador, acompanhar mais amplamente essa re-construção de uma nova identidade profissional. Não esqueçam isso quando estiverem com públicos em dificuldade. A angústia que irão sentir, conseqüência da transformação que estão empreendendo, é mil vezes mais fraca que a que vão ter essas pessoas com problemas quando

estiverem trabalhando com vocês. Aprender ou re-aprender a ler quando se é adulto significa inscrever-se numa profunda mudança de identidade, e de cultura, e a grande dificuldade para o formador está em acompanhar o aluno nesse caminhar a fim de que a periculosidade da letra fique nos limites negociáveis para o indivíduo.”

Um exemplo dramático foi-nos dado num grupo de reflexão sobre a prática, de que fomos o animador junto a educadores e voluntários num bairro “quente” da periferia norte de Paris. Num grupo das “Actions Educatives Péri-Scolaires”(A.E.P.S.), um educador voluntário expôs o caso de Moussa, um menino de origem magrebina que não fazia absolutamente nenhum progresso, apesar de seus esforços tanto nas A.E.P.S. quanto na escola onde conheceu esse educador. A descrição do caso desse menino mostrava uma criança “imobilizada”, com a qual nenhuma abordagem, nenhum tipo de aprendizagem parecia possível. Seus irmãos não apresentavam nenhum problema maior. Emitimos a hipótese de que poderia tratar-se da transposição para a problemática intercultural do que se chama em patologia uma “criança-sintoma”, como mostrou perfeitamente o filme “Family life” Para gerenciar o choque de culturas, uma família de imigrantes pode depositar num dos seus membros “as raízes simbólicas da cultura de origem” Com essa garantia de não perdê-las, todos os membros da família, exceto o depositário das “raízes”, podem fazer um percurso de integração, e, portanto, de transformação. As crianças aprendem na escola normalmente, mas se o depositário for uma criança, ela ficará “imobilizada”, não aprenderá nada, muito menos a ler e escrever. O problema que se coloca é o de saber se é necessário deixar essa criança “ser sacrificada” para o benefício de todos, ou levá-la a lançar-se num percurso de transformação, arriscando-se a colocar todos os outros em situação complicada. Parece evidente, de qualquer forma, que qualquer coisa que se tente nesse caso, precisa envolver a família inteira. Tomando-se esse cuidado, foi iniciado um trabalho com esse menino. Um pouco antes da Páscoa, o professor nos fala de sua alegria; o menino praticamente já sabe ler! De volta das férias ele nos anuncia que a criança caiu da escada e fraturou seriamente os dois tornozelos:

“ele precisa ficar no hospital pelo menos três meses e só voltará a andar daqui a nove ou dez meses”, diz com grande tristeza.

Esse menino fora realmente marcado com o timbre do imobilismo cultural e o trabalho empreendido provocou uma transformação rápida demais para ser administrada pela família em conjunto.

5. "A PALAVRA QUE TRAÇA UM DESTINO" OU AS CONDIÇÕES DE ACESSO À FUNCIONALIDADE DA LETRA

"Toinou, o conhecimento ninguém lhe dará, você precisa ir roubá-lo": palavras do avô ao neto, palavras que guiaram Toinou na sua migração e na sua busca do saber ¹⁹ Aos dezessete anos, quando era pastor na região do Cantal e "analfabeto", embora tendo freqüentado a escola, de que se recorda apenas das reguadas, Toinou resolve partir em busca de um outro ofício. Assim ele vai atravessar a França e terminar sua carreira como diretor de uma grande fábrica do Norte. Ele repetirá sempre que essas palavras lhe serviram de apoio a cada momento. Dizemos que são "palavras que traçam um destino", porque desencadeiam infalivelmente os processos do vir-a-ser no seu destinatário. Elas desempenham, na realidade, quatro funções simbólicas indispensáveis.

- * Uma função de reconhecimento valorizado. Ao dizer aquelas palavras, o avô diz ao neto: "sei que você é capaz de adquirir o saber" Essa valorização de si mesmo transmite a confiança necessária para se aventurar no caminho de todas as transformações e, em particular, nas que se produzem pelo acesso aos conhecimentos.
- * Uma função de ajuda, com as referências que permitem comprometer-se no caminho da transformação. O avô não diz: vá à escola", ele diz: vá "roubar o saber", isto é, transgrida o que você vê, senão ninguém lhe dará o saber, nem mesmo eu. Depois Toinou vai observar que adquiriu seus conhecimentos não pelo acúmulo de informações prontas, mas, ao contrário, questionando sempre, para entender o que não lhe explicavam.

19 Sylvère, Antoine. 1985: *Toinou: chronique d'un enfant auvergnat*, Paris, Plon.

- * Uma função de securização, primeiramente pelas referências dadas e depois pelo fato de o avô dizer a Toinou que estaria lá para ajudá-lo: “se insisto para que se aventure na busca do saber é porque estarei sempre a seu lado”
- * Uma função de validação, enfim, pois o avô é o único alfabetizado da família. Encontra-se então investido de uma legitimidade que lhe dá o direito de pronunciar aquelas palavras. Essa legitimidade se transfere para o futuro, garantindo a Toinou que seu avô poderá, se for o caso, legitimar os conhecimentos adquiridos, isto é, assegurar-lhe que o que aprendeu não é um delírio, mas que “leu corretamente o mundo”, como devia.

Reconhecemos aí as funções que a mãe deve desempenhar desde os primeiros instantes da vida do bebê²⁰, isto é, ensinar à criança os mecanismos de desligamento e de re-ligamento, dando-lhe confiança nas próprias capacidades e a garantia do apoio materno indefectível. Revendo os casos de Frank, Pauline, Moussa, dos jovens do D. S. Q., nota-se que várias dessas funções falharam em relação a eles e no caso de Adrien nenhuma delas estava presente. Quando falta esse apoio no ambiente familiar da criança, do jovem e até do adulto, os educadores, os professores, os agentes sociais é que são solicitados a desempenhar esse papel. Duas experiências nos servirão de demonstração, uma em educação inicial com crianças da escola primária, outra com os jovens de 16 a 25 anos do programa P.A.Q.U.E., de que já falamos.

5.1 “RADIO-CARTABLE” OU UMA INICIATIVA GLOBAL PARA O SUCESSO ESCOLAR ²¹

Não suportando mais o nível de reprovações nas escolas primárias, os professores de um município da periferia sul de Paris decidiram um dia pedir aos alunos que criassem programas de rádio, programas de verdade. Esse projeto

20 Winnicott, W. 1971: *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

21 Biarnés, Jean; Mazière, Francine. 1993: *Travailler l’oral, la gageure de radio-cartable*, in *Le Français aujourd’hui* n. 101, Paris, AFEF.

beneficiou-se de várias circunstâncias, mas, fora a intuição de que a idéia interessaria às crianças, e já seria muito, eles se lançaram nessa aventura sem analisá-la mais a fundo. Somente quatro anos depois foi que apelaram à Universidade, a fim de entender o que na realidade estava acontecendo, com duas perguntas: que estamos fazendo? e por que, embora trabalhando a linguagem oral, observamos uma nítida melhora na aprendizagem da escrita?

Uma quinzena de classes, divididas em grupos de duas a cinco, elaboravam um programa de uma hora que ia ao ar toda semana numa estação FM oficial. Uma parte era gravada, uma outra era ao vivo, e a proporção entre as duas era essencialmente relacionada com o nível dos cursos. A porcentagem de programas ao vivo ia aumentando quando se dirigiam às classes da pré-escola até a 4ª série.

O que é importante para entender os processos em jogo nesse espaço de aprendizagem realmente especial se resume em quatro pontos:

o primeiro é o da realidade social da criação feita por cada grupo. Estamos num espaço de criação onde funciona a cultura e o imaginário de cada um e onde cada um precisará "negociar" seus conhecimentos e desejos para chegar a uma produção coletiva. Além disso, a produção é "socialmente" reconhecida pelos ouvintes e pela estação da rádio, que cede gratuitamente uma hora de programação, com a condição de não perder ouvintes. Isso significa para as crianças que são capazes de fazer o que normalmente é feito por profissionais. O fato de um ouvinte participar ao vivo, ou de os diretores da estação renovarem o contrato, representa uma imensa valorização das capacidades das crianças. Para cada uma delas, a palavra que lhes é dirigida é: "sei que você é capaz de..."

o segundo é o fato de que os programas não são criados dentro das normas radiofônicas reconhecidas (truques para segurar o ouvinte, alternância de tipos e pessoas), mas com normas de coerência, de compreensão da parte de todos do que é dito, de interesse do assunto a ser compartilhado. Cada um é obrigado a colocar-se no lugar do outro para tentar "ver" se compreende o que é dito. É assim que se lança o desafio de se reconhecer, de reconhecer o outro, de se reconhecer outro.

o terceiro, consequência do segundo, é que tudo foi escrito de antemão, que as seqüências são aprendidas, que há leitura individual e coletiva dos textos para eliminar todas as escórias características do oral. Estamos, na realidade, num espaço de aprendizagem de retórica, como não existe há muito tempo nos programas escolares, pois se acredita que só existe um oral, aquele que não precisa ser ensinado, que é apenas uma "sub-língua", visto que a boa e verdadeira língua é a escrita. Saber argumentar, dar forma ao pensamento através do oral, não se ensina mais, e, no entanto, é isso que faz a ligação entre o oral que não se estuda e a língua escrita. Radio-Cartable restabelece o jogo oral-escrito e os resultados são muito interessantes. Todos os registros da língua estão em jogo, sem domínio de um sobre o outro: ao contrário, as crianças aprendem em que contexto se deve empregar um ou outro.

o quarto está ligado ao contexto excepcionalmente complexo das aprendizagens. Criar o programa significa reduzir ao mesmo tempo uma multidão de problemas a alguns pontos precisos. Assim, cada criança pode apropriar-se do que lhe parece mais propício para ajudá-la a realizar a sua tarefa. Não há um caminho traçado pelo mestre para aprender tal ou tal noção, cada um acha o seu caminho, cada um pode desenvolver as suas próprias estratégias. Melhor ainda, cada um deverá analisá-las para explicá-las aos outros, pois, para chegar à produção final, para reduzir os problemas, é necessário que cada um compreenda como o outro funcionou para chegar ao ponto onde está. Nas nossas observações entre um grupo de controle sociologicamente comparável e o grupo de Radio-Cartable, nota-se que nenhuma criança de Radio-Cartable emite julgamentos negativos sobre o trabalho do vizinho, mas pede-lhe explicações quando o trabalho lhe parece questionável. Da mesma forma, os professores quase não dizem mais: "não é isso", ou "está errado", mas perguntam: "como você fez para chegar a isto?" O professor tem esse papel primordial de validar a produção do grupo de que também participou. Pode avaliar o progresso dos alunos independentemente das provas formais como as que se usam na pedagogia "por objetivos", por exemplo. Nesse caso, a avaliação passo a passo de cada noção trabalhada é, para o professor, mais a necessidade de ver que o aluno acompanha bem o caminho único traçado pela hierarquização dos subconceitos, do que a avaliação da compreensão que cada um pode ter

tido deles. No caso de uma aprendizagem em situação complexa, cada criança tem as referências do quadro geral, referências que são freqüentemente lembradas pelo professor, mas pode, a partir das referências dos outros, encontrar e construir suas próprias estratégias de aprendizagem. Para aprender a ler, sabemos que condições o aluno deve apresentar, nunca saberemos exatamente as estratégias que este ou aquele aluno pôs em ação para um dia conseguir ligar grafemas, fonemas e sentidos. Talvez seja esta uma das condições para que o outro aprenda a ler: o professor ou o formador deve resignar-se a não saber como o aluno chega a essa aprendizagem. O pedagogo é um criador de espaços de aprendizagem, espaços onde deve reunir o máximo de condições necessárias à aprendizagem, espaços onde ele deve estar presente na qualidade de mediador. Ao analisar as gravações em áudio ou vídeo que fizemos de alguns programas, os professores ficaram surpresos de ver que algumas crianças haviam adquirido, por exemplo, noções de conjugação que ainda não tinham sido trabalhadas sistematicamente em aula. As crianças eram capazes, num texto criado por elas, de empregar quatro tempos verbais, entre os quais o subjuntivo, sem nenhum erro de concordância. Enfim, a título de ilustração dos resultados, forneceremos aqui apenas duas avaliações comparativas entre o grupo de controle, de que falamos acima, e o grupo Radio-Cartable.

Nas provas de francês do teste de aquisição escolar (T.A.S). para alunos da 4ª série, as notas médias se escalonam entre 13, 15 e 15.5, sobre 20, e são de 3 a 5 pontos superiores às notas obtidas pelo grupo de controle.

Na prova de narração, que cada aluno devia fazer sobre a mesma gravura, ficamos surpresos com os resultados. A gravura mostrava um recreio com um grupo de crianças em atividade competitiva, outro grupo em atividade cooperativa, e uma criança isolada. Pensávamos ter uma maioria de narrações sobre a cooperação como tema escolhido pelas crianças de Radio-Cartable e sobre a competição, pelos outros. Nossa previsão foi acertada a respeito dos alunos de Radio-Cartable, mas o grupo de controle escolheu, em sua maioria, narrativas sobre a criança isolada. Além disso, essas narrativas versavam sobre temas fortemente depressivos. Sabendo-se que as duas populações de crianças são semelhantes, pode-se dizer que a escola, quando funciona em espaços como o criado pela Radio-Cartable, não erra o alvo e trabalha bem nos diferentes níveis

que destacamos acima, especialmente o nível das expectativas dos adolescentes do D.S.Q. de que falamos.

Um último comentário sobre essa experiência a respeito da queixa de certos professores dos colégios que receberam crianças que fizeram Radio. Eles dizem aos professores primários:

“Nas redações eles são muito bons, mas como podem aborrecer com tantas perguntas que fazem!”

5.2. “AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS INTEGRADA AO ATO FORMATIVO”, OU UMA PEDAGOGIA CENTRADA NO ALUNO²²

Antes de se iniciar o programa P.A.Q.U.E., informamos o ministério de Madame Aubry de que, para esses públicos jovens, “que não dominam os conhecimentos de base”, querer submetê-los aos procedimentos de avaliação de competências parecia-nos perigoso, tanto para eles como para o programa. Para os jovens, pois significaria colocá-los em situação semelhante às situações escolares em que tinham fracassado, o que poderia provocar uma rejeição ao programa. Perigoso para o programa, pois para que gastar 1.960 francos por aluno, obrigando-os a fazer provas que só confirmariam o que todos já sabiam, já que por terem obtido resultados quase nulos num tipo de provas é que tinham sido escolhidos para o programa P.A.Q.U.E. Apresentamos, na ocasião, a hipótese de que esses jovens estruturavam o pensamento com uma lógica diferente da que preside a elaboração das provas usadas nos Centros de Avaliação. Seus verdadeiros conhecimentos e competências nos são por isso inacessíveis. Invisíveis para nós, que somos investidos da legitimidade de nos pronunciar sobre a sua existência ou não-existência, esses conhecimentos e competências se tornam indizíveis para os que os possuem. Preconizamos, então, uma pesquisa e para levá-la a bom termo foi-nos concedido fundar o Centro de Avaliação Experimental para um dos programas P.A.Q.U.E. da região de Ile de France.

22 Azoulay, Albert; Biarnés, Jean. 1995: Le bilan de compétences intégré à l'acte formatif, Paris, XIII.

Como funcionou essa pesquisa? Antes da abertura do programa, trabalhamos com os formadores para “criar uma cultura comum”, baseada nos mesmos postulados:

os jovens que vamos receber adquiriram conhecimentos que não sabemos ver. além disso, eles têm potencialidades que não se desenvolveram porque nunca se encontraram nas condições em que isso seria possível.

Esses dois postulados levaram a estratégias específicas:
coloquemo-nos à escuta de como funcionam esses jovens.

multipliquemos os espaços, as experiências, as confrontações que poderiam levar cada um dos jovens a encontrar a ou as condições mais favoráveis à aprendizagem. A primeira dessas condições, a que se distingue da experiência inicial que tiveram na escola, é a de procurar com eles condições adequadas para se libertarem dos hábitos de fracasso.

Em uma palavra: fiquemos centrados no jovem. Para isso é indispensável que o formador, envolvido com o jovem numa história que vai se iniciar e desenvolver durante mais de um ano para a maioria, possa também desvencilhar-se dessa implicação de fracasso. Assim, cada formador tinha, a cada quinze dias, três horas de análise de suas observações a respeito do percurso de cada jovem sob sua responsabilidade, em reunião com um membro da equipe universitária. O trabalho nesse espaço permitia a todo momento questionar conclusões que pareciam evidências, como: “essa jovem é nula em matemática, não consegue fazer uma multiplicação ou uma divisão simples”, ou propor hipóteses de interpretações quando o questionamento esbarrava numa ruptura de sentido, como na proposta: “não seria o momento de tentar falar com o pai?” Esse trabalho tinha como objetivo o que chamamos “abertura para os possíveis”, isto é, evitar o que seria repetição do que fora tentado antes, do “sempre o mesmo”, embora conscientes de que os jovens, bem como os formadores, se sentem muito mais “seguros” com a reprodução das mesmas estratégias, sabendo que conduzem ao insucesso. O jovem mal sucedido pedirá ditados, quando foi essa atividade que o levou ao fracasso, e o formador está disposto a atendê-lo porque é justamente o que sabe fazer melhor. É por isso também que o pesquisador da Universidade não quer conhecer o jovem, para

não se envolver e poder fazer todas as associações possíveis, mesmo aquelas que jamais foram feitas. Questionando as palavras do formador que julgava uma jovem como “nula em matemática porque não sabia fazer uma divisão simples”, e construindo com ele espaços diferentes para abordar essas noções, percebeu-se que a jovem considerada nula em matemática era capaz de construir sozinha um verdadeiro esquema de experiência matemática para resolver situações-problema que exigiam a lógica multiplicativa ou de divisibilidade. Percebeu-se então claramente que o trabalho pedagógico, que consiste em facilitar a aquisição de um operador para evitar a reconstrução, a cada ocasião, da primeira experiência, não é a mesma se o formador parte da constatação: “ela é nula”, ou se parte da bagagem real do jovem, que assim tem os seus conhecimentos reconhecidos e pode então transformá-los.

Enfim, o que é importante é que tudo o que se dizia sobre o jovem nesse espaço de análise da Universidade era discutido no dia seguinte entre o formador e o jovem. Este era estimulado a reagir, a se posicionar sobre o que era dito. Tudo isso conforme ele sabia e lhe tinha sido explicado desde o início, deveria constituir a “avaliação de suas competências”

Conhecer-se, reconhecer-se, e reconhecer-se em transformação, essas eram as três condições indispensáveis para as aprendizagens reunidas e trabalhadas no espaço de “avaliação de competências integrada ao ato formativo”

No momento da avaliação final da experiência, ficamos surpresos com o que se destacava nas declarações de todos os participantes: “a avaliação de competências integrada ao ato formativo foi o núcleo da coerência do programa” Acabamos de ver a ligação estreita que ela propiciava entre o formador e o jovem, não uma ligação de dependência, mas, ao contrário, de “negociação” dos pontos de vista. Mas ela permitiu também uma ligação muito estreita entre a formação geral, a formação profissional e os outros espaços (cultura, esportes, etc.). Assim se construiu, para o itinerário de cada jovem, uma “alternância” que não foi apenas uma justaposição de lugares diferentes com atividades diferentes, mas a busca de um único objetivo: “construir com o jovem um projeto global de transformação de sua situação atual”, a partir de lugares e atividades diferentes.

Fazendo isso, pusemos por terra o mito que consiste em dizer que os

○ ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos

jovens que fracassam na escola deviam ir logo trabalhar numa empresa. O programa em que trabalhamos foi um dos dois programas que, na avaliação feita de "PAQUE – Ile de France", isto é, com uma abrangência de 14.000 jovens, empregou menos "as horas-empresa", mas tem hoje a maior percentagem de colocação em empresas e em estágios de qualificação!

5.3. AS OFICINAS DE REDAÇÃO E DE CRIATIVIDADE PARA A TRAVESSIA DO PIOR ²³

Vamos terminar falando de dois instrumentos específicos que preconizamos com entusiasmo para o trabalho com adultos em estágio de reaprendizagem de conhecimentos básicos. É evidente que esses instrumentos funcionam apenas dentro de um empreendimento global que envolva a pessoa, como acabamos de ver com Radio-Cartable para os jovens e a avaliação integrada para jovens adultos. Trata-se das oficinas de redação e de criatividade. No curso de formação "DUFA especializado", de que falamos acima, trabalhamos com os formadores essas duas formas de expressão a fim de levá-los a vivenciá-las e analisá-las. Ficamos sempre surpresos de ver o que os jovens que eles orientam podem produzir nesse nível. Tivemos também a sorte de conseguir que uma associação empregasse vários formadores que tinham participado dessa experiência, alguns dos quais gostariam de se especializar em oficinas de criatividade e outros, em oficinas de redação. O encontro e a cooperação deles resultou numa produção extremamente interessante, que foi publicada pela associação com ajuda do GPLI, de que reproduzimos uma passagem em anexo ²⁴.

Exprimir-se pelo desenho ou pela pintura tem uma relação direta com o "significante", como diz Lacan ²⁵. A produção artística que começa com uns "rabiscos" é a escrita primitiva que cada um vai colocar em lugar e no espaço

²³ Lecoq, Claude. 1996: La peinture et la traversée du pire, Paris, Acéphale.

Claude é, entre outras coisas, formadora do programa DUFA especializado, de onde vieram os formadores que trabalharam com os jovens nesse projeto. Claude me perdoará o uso que faço aqui do título do seu livro.

²⁴ Trata-se de uma edição feita pela Associação ARIES, do Departamento de Essonne, por ocasião do seu décimo aniversário, com a ajuda financeira do Grupo Permanente de Luta contra o Illetismo.

²⁵ Lacan, Jacques. 1986: L'éthique de la psychanalyse, Paris, Seuil.

da ausência. O rabisco está para o "desenho" como o balbucio está para a palavra – suas primícias. A produção artística vai então buscar no real os elementos que entram em ressonância significativa com os objetos internos de cada um e então permitirá expressá-los, configurá-los fora de si. A partir daí, posto à distância, o jogo se torna possível porque a aderência foi rompida. De quantos pintores, de Brueghel, o Jovem, chamado de Brueghel do Inferno a Van Gogh, por exemplo, somos levados a dizer: "ah! felizmente ele sabia pintar!" Inversamente, logo que a aderência volta com força, e o jogo já não mais sendo possível, o significante torna-se novamente delirante, e temos Johnny Weismüller no filme.

Da mesma forma que o autista não tem acesso à palavra porque nenhum espaço de jogo é possível para ele, pode-se pensar que o acesso à letra, ao desenho significativo que é a palavra, pode ser barrado para aquele que está "colado" a ela, que concebe a língua como um objeto interno. Expressar-se pelo desenho, pela pintura é desvencilhar-se, é projetar na tela seu próprio objeto interno e abrir a área do jogo que pode então ser explorada pela oficina de redação, que joga com as palavras. Os caligramas de Appolinaire são um excelente exemplo. Aimé Césaire dizia numa entrevista em que retracava seu percurso na construção de sua "antilhanidade" que tinha aderido à escola surrealista de André Breton para "quebrar" os moldes de pensamento que lhe havia imposto a sua educação muito europeizada. Foi graças a essa ruptura que ele pôde construir sua identidade antilhana e produzir pela escrita romances e poemas que fazem dele o poeta francófono mais lido no mundo!

Juntar oficina de criatividade e oficina de redação num programa de formação para jovens ou adultos em dificuldade tem esses efeitos "terapêuticos", mas tem também efeitos de renarcisização da pessoa, pois quem antes se acreditava incapaz descobre as suas reais capacidades, isto é, aquilo que pode fazer atualmente, sozinha, e o que pode fazer quando auxiliada, com a ajuda mediatizada do formador.

Finalmente, quando procedimentos globais dão sentido ao aprender ou reaprender a ler e escrever, a oficina de criatividade e de redação torna-se um excelente instrumento para "atravessar o pior", quer dizer, como expressam os que nos falamos no início do estágio sem poder escrever, "a vergonha e o sofrimento de não ser se não uma soma de nada"

(Aprovado em 19 de novembro de 1998.)