



Essas lembranças que constroem o eu escolar...

These memories that build in the scholastic myself...

Marie-Anne Mallet
Université de Nantes CREN & *Transform*
Tradução Maria da Conceição Passeggi
Adir Luiz Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A história escolar do sujeito tem uma grande importância na constituição do esquema escolar de si. Assim, as boas e más lembranças participam da arquitetura da memória, ativando ou inibindo certas informações, quando o sujeito se encontra em uma situação que ele já experimentou na sua vida escolar. Nesse sentido, iremos descobrir o que crianças de 10-11 anos têm a dizer sobre sua escolaridade, ainda recente. Constataremos que algumas delas se superestimam ou se subestimam diante da recordação do julgamento de seus professores. Qual o impacto dessas lembranças sobre o eu escolar dessas crianças na sua escolaridade em andamento?

Palavras-chave: Esquema escolar de si. Experiências escolares. Memórias.

Abstract

A person school history plays a important role on the scholastic scheme constitution it self. Therefore, the good and bad memories take part of the memory architecture, activating or inhibiting some informations when the person finds himself in a already experimented situation in his scholastic life. In this sense, we will find what children between 10 and 11 years old have to say about their late scholarship. We will tell that some of them overestimated themselves or underestimated themselves in face of the teacher's judgment remembrances. What is the impact over the self experience of that children in the scholarship in process?

Keywords: Self scholastic scheme. School experiences. Memories.

Representações da vida escolar

Nossas lembranças são necessárias para construirmos nossa identidade narrativa, nossos esquecimentos nos ajudam a dar coerência ao relato autobiográfico. (CYRULNIK, 1999).¹

Desde muito cedo, nos interessamos pelos diferentes *status* escolares que, freqüentemente, estruturam uma distribuição qualitativa dos alunos em sala de aula. A razão desse interesse deve-se, provavelmente, ao ressurgimento de algumas lembranças de experiências escolares, percebidas como negativas. Entretanto, o primeiro questionamento que emergiu, ao iniciarmos a pesquisa, contribuiu para nos descentrarmos e tomar distância do nosso objeto de estudo. Perguntamo-nos então: que marcas o *status* escolar do aluno deixa no adulto que ele se tornou? (LOIRAT-MALLET, 2001).

8 Com uma ambição apenas exploratória, procuramos identificar as marcas deixadas pela escolaridade em adultos que integraram um grupo de escrita sobre o tema "Contar a escola" (LANI-BAYLE, 2000). Mesmo quando se reconhecem os limites dos relatos biográficos, em termos de construção de informações, é sempre muito instrutivo escutar (ou ler) o que as pessoas têm a dizer sobre momentos específicos de sua juventude. Pois como já dizia Santo Agostinho não são tanto as coisas em si mesmas que julgamos, mas as impressões que elas deixam em nós, por causa da atividade do espírito...

Todo adulto, que foi um dia aluno, guarda consigo lembranças mais ou menos precisas de sua escolaridade. Aliás, é importante sublinhar que certas imagens, provavelmente anódinas para o aluno, em seu tempo de escola, retornam precisamente à memória, quando ele se torna adulto. Se essas lembranças estiverem ligadas à instituição escolar, elas são preferencialmente orientadas para outras instâncias do contexto social, personalidade do professor, relações entre pares etc. (PEYRONIE, 2000). Este fenômeno, dependendo da misteriosa alquimia de nosso espírito, é constitutivo da imagem que o adulto constrói dele mesmo quando era aluno.

A passagem do tempo pode então brunir algumas dificuldades ou outras lembranças desagradáveis e embelezar certos momentos agradáveis. Ressentimos em certas biografias educativas do livro de Peyronie (2000) uma sensação de defasagem entre o que foi vivido na escola e a sua percepção pelo adulto. Todavia, é importante destacar que se nem todos os adultos



relatam momentos precisos, vinculados a um determinado ano escolar, depreende-se de suas narrativas, permeadas de anedotas pontuais, uma impressão global de seu *status* escolar. Presumimos mesmo claramente o seu *status* à época...

Supomos, portanto, que certas marcas perenes participam da elaboração da imagem de si mesmo para o sujeito. E podemos nos perguntar se esses indícios pregnantes para ex-alunos, mesmo depois de mais de setenta anos, revestem-se da mesma importância para crianças de 10-11 anos?

Uma história escolar

Veremos numa perspectiva cognitivista, primeiramente, e, em seguida, numa abordagem clínica, na linha das "biografias educativas" (DOMINICÉ, 1996), que a história escolar do sujeito tem uma grande importância na constituição do que hoje se convencionou chamar: "esquema escolar de si." (MARKUS, 1993). Com efeito, as lembranças da escola participam da arquitetura da memória, ativando ou inibindo certas informações, quando o aluno se reencontra numa situação já experienciada por ele no âmbito escolar.

○ estudo das reminiscências pessoais, através da perspectiva cognitivista (mesmo incompleta) torna-se relevante porque, assim como a abordagem clínica, essa perspectiva considera a recordação como um acontecimento biográfico, vinculado a outros acontecimentos escolares. Mas, tocamos os seus limites, quando ela se fecha em um domínio particular, nesse caso à escola, e não vê os acontecimentos como constitutivos de uma biografia, tomada em sua totalidade e enraizada no passado. O "[...] aqui e agora não esgota a realidade da vida cotidiana que abrange também fenômenos que não estão aí presentes", nos diz Leclerc-Olive (1997, p. 34). Assim, o acontecimento passado pode se tornar igualmente fonte de compreensão de um presente que o interpela².

○ acontecimento biográfico é então entendido no sentido de um acontecimento importante, ou marcante, como uma virada na existência: "todo acontecimento biográfico é ao mesmo tempo um acontecimento no 'meu' tempo e 'no' tempo³." (LECLERC-OLIVE, 1997, p. 34). Com Bertaux-Wiaume (1991), pensamos que é preciso dar a mesma atenção aos acontecimentos de menor importância, sobretudo quando escutamos crianças, e conceder um

estatuto epistemológico à anedota (acontecimento sem importância, mas revelador de uma situação, um processo), pois “[...] os detalhes oferecem uma chave para a compreensão das relações de interdependência que os percursos biográficos produzem.” (LECLERC-OLIVE, p. 16). Todo acontecimento biográfico, por mais insignificante que pareça no momento em que ocorre, pode contribuir para a construção da identidade do sujeito e constituir o que Goffman (1975) chamou de “porta-identidades.”

A procura de alunos comuns

Há muitos trabalhos sobre a imagem que os professores têm de seus alunos, mas poucas pesquisas focalizam o ponto de vista das próprias crianças. Esta pesquisa ao questionar o fato de sempre se pensar e se falar no lugar delas, propõe conferir à palavra das crianças um verdadeiro estatuto epistemológico. Assim, iremos descobrir que tipo de lembranças, crianças de todos os *status* escolares podem recordar a esse respeito, quando são solicitadas, e o que têm a dizer sobre sua escolaridade anterior. O importante, sobretudo, é nos deixar surpreender pelas verbalizações dos alunos e observar se suas autopercepções atuais “enraízam-se” em suas percepções do passado.

Com a ajuda de um questionário (MALLET, 2004)⁴, distribuído para uma centena de alunos do CM2 [5º série ou 6º ano do Ensino Fundamental] da região do Loire-Atlântico, na França, selecionamos uma dezena de alunos, cujas respostas revelavam ou que se superestimavam ou se subestimavam, diante do julgamento de seus professores. Entrevistamos cada um deles em três oportunidades no decorrer de um ano escolar (dezembro, março, junho)⁵, com o objetivo de descobrir como se percebiam enquanto alunos, quando eram questionados a esse respeito. Outros instrumentos, tais como o desenho livre, desenho da família ou o teste da figura humana foram utilizados para enriquecer os propósitos desenvolvidos durante as entrevistas realizadas.



Uma imagem de si fiel ao histórico escolar

Segundo Markus (1993), “o esquema de si” é uma estrutura cognitiva, contendo conhecimentos genéricos a respeito de si mesmo, ele resulta de experiências passadas do indivíduo, organiza e guia o processamento das informações relativas a si. Esse esquema compreende representações cognitivas, derivadas de acontecimentos específicos que envolveram a pessoa e representações mais gerais, construídas com base em repetidas categorizações e avaliações do comportamento do indivíduo, realizadas por ele mesmo ou por outrem. Uma vez formado, este esquema desempenha um papel mediador na percepção, na memória e na ação. De acordo com o autor, esse tipo de estrutura cognitiva permite aos indivíduos compreender suas experiências sociais.

A acumulação de experiências escolares positivas conduz os “bons” alunos a apreciarem, por exemplo, as interrogações feitas em público, ocorrendo o inverso com alunos “fracos”. Habitados ao fracasso escolar, esses alunos “fracos” revelam-se incapazes de se submeterem a uma avaliação pública, após uma experiência positiva, quando lhe dizem que foram bem sucedidos. Monteil (1993) explica que as situações escolares despertam nos alunos a lembrança de acontecimentos de sua história escolar estocados na memória. O caráter incomum de certas situações, tais como o anúncio de sucesso ou de avaliação oral, para alunos acostumados a nunca ter a boa resposta, provoca desvio na atenção dos sujeitos e, em conseqüência, afeta seu desempenho cognitivo.

Ainda de acordo com Monteil (1993), a “imagem escolar de si” é fiel ao “histórico escolar do aluno.” Quando se pede aos alunos para recordar experiências de sucesso ou de fracasso, os alunos “fracos” têm claramente menos lembranças de sucesso do que os “bons” alunos, acontecendo o inverso, quando se trata de lembranças de fracasso.

Tivemos a oportunidade de comprovar essa tendência quando solicitamos aos alunos de nossa pesquisa para retrarem sua história escolar, durante a segunda entrevista. Os “bons” alunos tiveram muito mais problemas para verbalizar lembranças desagradáveis do que os alunos que estavam “com dificuldade”, conforme mostra o quadro abaixo e, sobretudo, as observações que faziam durante as entrevistas⁶.

Média das lembranças relatadas por aluno segundo seu *status* escolar

Alunos Status	Lembranças agradáveis	Lembranças desagradáveis
«Bons»	2,25 >	1,25
«Médios»	2,6 >	1,0
«Com dificuldade»	1,6 <	4,3

Fonte: Entrevista com alunos do CM2 da região do Loire-Atlântico na França (2004)

12 Alunas como, por exemplo, Juliette e Carol, consideradas “boas”, disseram, respectivamente, “é difícil!” [lembrar de coisas desagradáveis] e “tenho más lembranças, mas não da escola!”. Já os alunos mais “fracos” da sala relataram um maior número de más recordações do que os alunos com mais facilidade de aprendizagem. Ao inverso destes últimos, eles recordaram de apenas uma única lembrança agradável, sendo esta bem mais próxima do que chamamos de lembrança “para-escolar.” Os alunos “fracos” narram, sobretudo, momentos de camaradagem. A relação entre pares reveste-se de muita importância na escolaridade dessas crianças, talvez mais do que para os demais alunos, pois os colegas tornam-se, para elas, a única fonte de gratificações possível num ambiente que lhes parece antes de tudo hostil.

Destacamos o caso de Valérie, aluna com grande dificuldade de aprendizagem, que não relatou nenhuma lembrança prazerosa de sua escolaridade. Podemos então nos interrogar sobre o envolvimento dessa criança num espaço que não pode ser, para ela, um lugar de satisfações e de gratificações? Talvez ela não se envolva ou o faça minimamente?

Do evento anedótico ao evento de bifurcação

Esses resultados podem, dificilmente, ser aproximados daqueles já obtidos por Martinot (2001), os quais mostraram que todos os alunos possuíam de si mesmos, mais representações de sucesso do que de fracasso. E, portanto, evocavam de preferência lembranças escolares ilustrativas de sucesso (com uma média de 3,27; considerando uma escala de 1 a 10) do que lembranças escolares ilustrativas de fracasso (com uma média de 1,16;



considerando uma escala de 1 a 10). De fato, a metodologia utilizada nesse caso não era experimental e, como demonstram os dados obtidos, as lembranças relatadas pelas crianças nem sempre se vinculavam ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Todavia, é interessante notar que Markus (1993) admite que, nem se pode concluir sobre a existência de um esquema de si de fracasso, entre os alunos de nível mais baixo, nem, com base nos resultados precedentes, se tirar conclusões sobre um esquema de si de sucesso entre esses alunos.

Exemplos de lembranças de alunos do CM2 pesquisados

Alunos	Boas (+) e Más (-) Lembranças	Escolaridade anterior
1. "Bons" 2. "Médios" 3. "Fracos"	Negrito: lembranças escolares Itálico: <i>lembranças para-escolares</i> Normal: lembranças extra-escolares	
Coraline (1)	(+) Mudar de classe no CE1 e tornar-se a primeira da classe* (+) "Quando eu tenho boas notas" (+) "As colegas, eu encontrei novas colegas, mas tem uma que vai para T. por três anos".	1ª série: Não muito bem. Não muito bem, de jeito nenhum. 2ª série: Eu tive uma professora que reclamava muito; eu não conseguia trabalhar; Na outra turma, eu nunca tinha a média 10 e eu consegui aqui, eu tirei 9,5; eu era sempre a última; quando eu cheguei aqui, eu era a primeira, eu fiquei contente. 3ª série: Eu tinha notas não muito boas. 4ª série: Eu tirei 9,0. 5ª série: Eu tirei 7,5, perdi uma prova.

Arnaud (2)	(-) Não gosto muito da escola* (+) Os recreios, o desenho e as artes plásticas (+) A geometria	1ª série: Meu professor era estranho; Bem, eu praticamente tinha sempre MB (Muito Bom). 2ª série: Era estranho, porque a professora nunca estava lá; um pouco menos bem do que no CP, mas senão eu trabalhava bem; normal. 3ª série: Fui bem 4ª série: Fui bem, também 5ª série: A partir do CM2, minhas notas começaram a não ser tão boas; é mais difícil
Valérie (3)	(-) Ir à escola a pé * (-) Ela fazia dramas para não comer na cantina (-) Reprovar duas vezes (-) Arrancaram-lhe um dente (-) Seu colega de carteira a incomoda	1ª série: Reprovada 2ª série: Reprovada 3ª série: Foi bom, eu não reprovei 4ª série: 6,4 5ª série: Passei bem, porque no começo eu tive 5,8 e depois 5,5; se eu não conseguir 6,0 eu reprovei então...

Fonte: Entrevista com alunos do CM2 da região do Loire-Atlântico na França (2004)

Em compensação, os “bons” alunos relatam boas lembranças, sem embaraço e com facilidade, expondo os momentos nos quais foram tomados como exemplo ou felicitados por seu professor diante de seus colegas. Vejamos, por exemplo, Juliette, quando lembra os agradecimentos de sua professora por ter arrumado a sala com suas colegas:

Uma vez eu estava no maternal, na classe da senhora J., e aí, naquele dia, o tempo estava muito ruim, e eu, eu era a última com algumas colegas, a gente estava arrumando a sala, aí a professora saiu pra buscar algumas coisas na cantina e a gente arrumou a sala [...] a gente arrumou tudo e a sala estava muito bonita, e ela [a professora] agradeceu muito... (JULIETTE, 2004).

Encontramos na fala de Ronald, esse mesmo cuidado de dar boa impressão, quando lhe perguntamos quais eram as imagens escolares que lhe vinham à mente. Ele relatou dois fatos significativos com relação à sua



professora, dois momentos que deixaram uma marca boa e uma má em sua memória. É importante lembrar, *en passant*, que os alunos do curso primário têm um interesse particular pela personalidade da professora. De fato, uma em cada duas crianças rememora um acontecimento relacionado à sua professora à época: a gentileza de uma delas, as ausências freqüentes de outra, ou ainda as raivas de uma outra ou, simplesmente, o fato de ser um homem seu professor.

Podemos aproximar esses resultados daqueles obtidos por Peyronie (2000) e seus colaboradores numa pesquisa que buscava identificar as marcas deixadas nos alunos pela pedagogia Freinet, quando eles se tornavam adultos. Mais do que a pedagogia, era a personalidade do professor a mais freqüentemente lembrada!

Quais são essas lembranças agradáveis e desagradáveis que Ronald quis tão bem nos revelar e que estão, diretamente, associadas à sua relação com a professora?

Então, sim, uma [lembrança] ruim: foi um dia no CM1, não sei o que deu em mim e em Thomas, a gente estava rindo, mas de um jeito hiper alto, e aí, a professora fez uma pergunta a Thomas e ele não soube responder [...], eu não acho que tivesse motivo para isso (risos). [...], isso não é uma boa recordação [...], porque a gente não... com a professora não era muito... não sei como dizer... (RONALD, 2004).

Esse episódio de riso incontrolável com um colega de classe é relatado, por Ronald, como uma má recordação escolar, que ele deixa transparecer em seu rosto. Todo aluno guarda na memória acontecimentos semelhantes, mais ou menos numerosos, e geralmente associados a um momento de franca camaradagem. Mas Ronald lembra desse fato como um momento desagradável que o colocou em situação difícil diante da professora, pois ele e Thomas foram repreendidos imediatamente por ela.

A boa lembrança relatada por Ronald, na seqüência de seu discurso, vai restaurar essa imagem dele mesmo surpreendido como um "mau" aluno. Trata-se agora de um momento no qual ele foi citado, pela professora, como exemplo para toda a turma:

Eu me lembro, no CM1, foi uma boa lembrança, era... eu estava nesta classe, e a gente devia pendurar o casaco quando a gente



chegava, e aí, eu, antes de fazer isso, como tinha muita gente, eu me sentava no estrado e esperava que todo mundo saísse para colocar o meu [...], e aí a professora disse... "Sigam o exemplo de Ronald, enquanto que, enfim... ele espera pelos outros para ir". Isso é uma boa lembrança [...] porque a professora estava contente e porque... ela me citou como exemplo. [E você ficou orgulhoso?] Claro! (RONALD, 2004).

Com base nas diferentes recordações de Ronald, obtemos o seguinte esquema de disjunções que opõe boas e más lembranças com relação às reações da professora.

Esquema das disjunções de Ronald quanto às boas e más lembranças relacionadas à professora

(Professora)	
(-)	(+)
Más Lembranças	Boas Lembranças
(não estava contente)	estava contente
repreender	elogiar
vergonha	orgulho
(não o cita como exemplo)	toma-o como exemplo

Fonte: Entrevista com alunos do CM2 da região do Loire-Atlântico na França (2004)

Enquanto os alunos "fracos" elaboram os relatos de sua escolaridade muito confusamente, mesmo quando falam da classe e do ano que repetiram; para os "bons" alunos, a recordação de uma lembrança agradável, exclusivamente escolar, é imediata, muito rápida e vinculada diretamente ao seu percurso escolar, sobretudo quando se trata do "momento da escolaridade no qual eles foram os primeiros da classe." É o caso, por exemplo, de Ronald e Juliette, no CE2, e de Coraline, no CE1. Brice, um aluno "médio", relata também, muito claramente, ter sido primeiro de sua classe, no CP, apesar do



tempo transcorrido. Para todos esses alunos, ser o primeiro da classe é um acontecimento de grande importância em sua história escolar.

Aliás, para Ronald, isso é flagrante. Sua escolaridade parece começar no ano do CE2, quando ele foi o primeiro da classe, ele não diz nada sobre os outros dois anos subsequentes, nem sobre os cinco anos precedentes, incluindo os anos do maternal. Todos os alunos que experimentaram o fato de ter sido “o primeiro da classe” referem-se regularmente a essa experiência, durante as entrevistas, mesmo quando para alguns deles o fato tenha acontecido já há vários anos! Esse acontecimento biográfico inscreve-se (talvez para sempre) em suas memórias e lhes serve de referência quando devem se auto-avaliar. Quando pedimos, por exemplo, a Ronald para dar notas a si mesmo e avaliar seus pares, em sua classe atual, CM2, ele recorreu, sistematicamente, a notas obtidas quando foi o primeiro da classe, dois anos antes, ou seja, no CE2!

Através desses diferentes exemplos, percebemos que um “evento⁷ anedótico” pode se tornar um “evento bifurcação”, ou seja, um momento que desempenha um papel importante na orientação da vida do aluno, de modo a modificar trajetórias possíveis⁸. Isso nos remete diretamente à etimologia do termo evento: “o que faz efeito”. Entrevemos, então, o aspecto potencialmente (de) formador do acontecimento em questão sobre o sujeito que o viveu ou o sofreu...

Na seqüência da fala dos alunos sobre sua escolaridade anterior, percebemos que as crianças “em dificuldade” reagem, sobretudo, em termos de: “ano de repetência / ano sem repetência”. Mas, verificamos também que, algumas alunas (Marguerite, Valérie, Emma) lançam de preferência um olhar retrospectivo positivo (por engano?) sobre seu percurso escolar, que qualificam de “bom” ou mesmo de “médio”, salvo para os anos de repetência. Se superestimar julgando-se “médio”, nesta categoria de alunos em dificuldade, é um procedimento auto-avaliativo que perdura talvez há vários anos.

No que se refere aos alunos “médios”, a tendência observada é a mesma. O termo que aparece regularmente é “bom”. Destaquemos, por exemplo, o caso de Annette, que mesmo tendo se subestimado no início do CM2, julgou sua escolaridade anterior corretamente.

A apreciação dos “bons” alunos, quanto ao seu percurso escolar, é mais nuançada. O vocabulário empregado é também mais heterogêneo

e vemos que o que têm a dizer não é linear. Alguns deles, segundo suas próprias falas, experimentaram diferentes *status* escolares e até mesmo teriam sido quase reprovados em certos anos. Lembramos que o importante aqui não é saber si eles disseram, ou não, a verdade, mas considerar para a análise tudo o que verbalizam a respeito de seus sentimentos. Com exceção do ano em que foram os primeiros da turma, os “bons” alunos parecem mais ou menos satisfeitos de seus resultados anteriores. “Deu prá levar” (expressão usada por Carol) é o que resume melhor sua escolaridade passada, subentendendo-se “nada de mais”: “Deu prá levar, mas sem nada de mais!”

Por conseguinte, sentimentos de insatisfação já se fazem presentes quando os “bons” alunos devem avaliar seu percurso anterior. Monteil (1993) destaca que é preciso observar os contextos escolares, se quisermos compreender melhor o desempenho dos alunos. Uma atenção especial deveria ser dada às avaliações, pois são situações de sala de aula, afetiva e socialmente, muito carregadas, notadamente, para os alunos “fracos”. Esses últimos são vítimas da interiorização de experiências escolares negativas e, portanto, da intrusão dessas experiências em novas situações. Leclerc-Olive (1997, p. 223) confirma essa constatação: “[...] um evento biográfico pode servir de modelo para descrever outros eventos e para prescrever comportamentos.”

18

Conclusão: algumas imagens, mas uma tendência...

“A repetência” e, seu inverso, o fato de terem sido “o primeiro da classe” são, sem dúvidas, acontecimentos escolares importantes para os alunos. Já se conheciam as conseqüências das repetências para a sua auto-estima, em compensação muito pouco se sabe sobre situações contrárias, aquelas da excelência. Talvez se queira levar esta última menos em conta com base no postulado de que ela seria menos dramática para as crianças. Contudo, se dramático significa “trágico” ou “terrível”, também significa “comovente” e “doloroso.” E se as repercussões da excelência sobre a auto-estima da criança são de uma outra ordem, diferentes daquelas da repetência, observamos que elas estão bem presentes em suas lembranças e como corolário servem de ponto de ancoragem. Os “bons” alunos fazem, sistematicamente, referência a excelência, desvalorizando-se com relação àquela “primeira vez



de todas!” (Pois ser o primeiro da classe, num certo momento, é uma coisa... continuar sendo, é outra!).

Lembramos ainda que certos acontecimentos escolares, criados artificialmente (no sentido de situações planejadas), tais como comemorações, festas ou aulas passeio, por exemplo, têm efeito antecipatório e mostram sua eficiência. Além disso, há também todos os eventos anedóticos que rompem com a rotina da vida cotidiana e participam plena e visivelmente da história individual do aluno, de sua biografia educativa: ser citado diante de toda a turma como um bom exemplo, uma sessão de tutorado com alunos do maternal, entre outros.

Podemos concluir afirmando que a imagem escolar de si, baseada na somatória das experiências passadas, agiria então como um prisma deformador na apreensão do julgamento dos professores e se revestiria de uma importância considerável nessa mesma relação.

Notas

- 1 (CYRULNICK, 1999, p. 151).
- 2 Participamos, atualmente, de uma pesquisa lançada por Olga Czerniawska, (professora da Universidade de Łódź – Polônia), sobre «O impacto dos acontecimentos na vida». Este estudo se interroga sobre a participação dos acontecimentos pessoais e globais na perspectiva do tempo de vida, entre o passado e o presente, segundo as gerações e situações geográficas. Trata-se de uma pesquisa autobiográfica da qual participam a Polônia, o Japão, o Brasil, os Estados- Unidos, a Alemanha, a Romênia, a China, a Itália e a França.
- 3 Essa citação mostra, uma vez mais, o problema do referencial normativo. A esse respeito, retomamos, à guisa de ilustração, uma observação feita por Vanistendael, numa conferência sobre a resiliência, realizada em Nantes, em 2003. Ele narrou o caso de uma pessoa resiliente que lhe confiou, num momento de lucidez, que ela se dava conta claramente que seu problema era um «grande» problema em sua «pequena» vida, mas que se tratava de um «pequeno» problema na «grande» vida!
- 4 N.T.: Correspondência entre os sistemas educacionais na França e no Brasil, com relação à Educação infantil e primeiras séries do Ensino fundamental.

IDADE	FRANÇA	BRASIL
3-4 anos	Maternal (Pequena Seção)	Maternal
4-5 anos	Maternal (Média Seção)	Maternal
5-6 anos	Maternal (Grande Seção)	Maternal

6-7 anos	Curso Preparatório (CP)	1º Ciclo (1º ano) – 1ª série
7-8 anos	Curso Elementar – 1º ano (CE1)	1º Ciclo (2º ano) – 2ª série
8-9 anos	Curso Elementar – 2º ano (CE2)	1º Ciclo (3º ano) – 3ª série
9-10 anos	Curso Médio – 1º ano (CM1)	2º Ciclo (4º ano) – 4ª série
10-11 anos	Curso Médio – 2º ano (CM2)	2º Ciclo (5º ano) – 5ª série

- 5 O ano escolar na França inicia-se em setembro.
- 6 Os números são apresentados a título indicativo, pois foram levantados no decorrer das entrevistas. Seria preciso um número mais importante de crianças, assim como um protocolo de coleta de dados mais rigoroso para saber se as diferenças obtidas são significativas.
- 7 N.T. O termo “événement” foi traduzido por “acontecimento”, ele permanece nesse parágrafo nas expressões: “evento anedótico” e “evento bifurcação”, pela referência feita, em seguida, à etimologia da palavra.
- 8 Sabemos, depois dos trabalhos de Merle (1996), que os julgamentos feitos pelos professores, no início do ano, estão longe de serem neutros, eles dependem das informações contidas nas fichas do aluno: por exemplo, um aluno repetente é considerado como mais fraco que os outros e essa percepção se traduz por uma nota mais severa.

Referências

BERTAUX-WIAUME, Isabelle. Analyse du récit de vie et paradigme indiciare. **Etudes et séminaires**, n. 8, p. 13-21, 1991. (L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie. Colloque international de Vaucresson).

CYRULNIK, Boris. **Un merveilleux malheur**. Paris: Odile Jacob, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Stigmate, les usages sociaux des handicaps**. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

LANI-BAYLE, Martine. (Coord.). **Raconter l'école... Au cours du siècle**. Paris: L'Harmattan, 2000.

LECLERC-OLIVE, Michèle. **Le dire et l'événement (biographique)**. Paris: Presses Universitaire du Septentrion, 1997.

LOIRAT-MALLET, Marie-Anne. Raconter l'école... Selon son statut scolaire. **Chemins de formation au fil du temps**, Nantes, n. 2, p. 29-34, 2001. (Editions du Petit Véhicule).



JULIETTE. **Entrevista**. França (região de Loire-Atlântico), 2004.

MALLET, Marie-Anne. **Statut scolaire et image de soi en fin de primaire**. Etude clinique de la représentation par l'enfant de son niveau et de ses inférences sur sa scolarité... 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) – Université de Nantes, 2004.

MARKUS, Hazel-Rose. Self schemata and processing information about the self. **Journal of personality and social psychology**, Washington, n. 35, p. 63-78, 1993.

MARTINOT, Denise. Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 30, n. 3, p. 483-502, 2001.

MERLE, Pierre. **L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral**. Paris: PUF, 1996.

MONTEIL, Jean-Marc. **Soi et le contexte**. Paris: A. Colin, 1993.

PEYRONIE, Henry. **Freinet, 70 ans après**. Une pédagogie du travail et de la dédicace? 2. ed. Caen: Presses Universitaires de Caen, 2000.

RONALD. **Entrevista**. França (região de Loire-Atlântico), 2004.

Marie-Anne Mallet
Profª Associada da Université de Nantes
CREN & Transform | França
E-mail | mathie.mallet@online.fr

21

Recebido 10 nov. 2005
Aceito 13 jan. 2006