



Anne Dizerbo

Université de Rouen (França)

anne.dizerbo@sfr.fr

**TRADUÇÃO DO FRANCÊS
PARA O PORTUGUÊS**

Maria Stela Torres Barros Lameiras

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

stelameiras@gmail.com

Rosária Cristina Costa Ribeiro

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

rosariacosta@gmail.com

FALA E NARRAÇÃO DE SI NA ESCOLA: A SUBJETIVAÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR E DE ORIENTAÇÃO

RESUMO

A presente contribuição busca refletir sobre as ligações entre as competências narrativas e biográficas a partir de uma pesquisa que teve como base epistemológica e metodológica a abordagem da pesquisa biográfica em educação. A presente pesquisa foi realizada com alunos do ensino fundamental e buscou compreender as formas de subjetivação inscritas nos seus percursos escolares e de orientação. Foram questionados os espaços existentes e voltados para a expressão narrativa dos alunos em escolas francesas e as relações entre história singular e coletiva.

Palavras-chave: Narração. Discurso. Subjetivação. Orientação. Alunos.

SPEECH AND SELF NARRATION IN THE SCHOOL: THE SUBJECTIVATION OF SCHOOL COURSE AND ORIENTATION

ABSTRACT

This paper questions the links between narrative skills and biographical skills from a research phase inscribed in the epistemological and methodological perspective of biographical research in education and conducted with middle school students on the modalities of subjectivation of their educational and orientation pathways. It comes to question the place given to the biographical speech of young people in the French educational institution and the relations between singular history and collective history.

Keywords: Narration. Speech. Subjectivation. Orientation. Students.

Submetido em: 07/11/2017

Aceito em: 25/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p34

1 INTRODUÇÃO

Esta contribuição interroga os elos entre competências narrativas e competências biográficas a partir de uma fase de pesquisa inscrita na perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa biográfica em educação e realizada com alunos que receberam um outro tipo de educação narrativa em relação aos que estavam inseridos em um quadro de ensino tradicional, baseado, essencialmente, na ficção literária e nas normas de uma escrita acadêmica

A pesquisa em questão se preocupava de uma maneira geral com as modalidades de subjetivação de seus percursos escolares e de orientação dos alunos. A pesquisa está apoiada em entrevistas realizadas com alunos, enquanto co-pesquisadores, na tentativa abrir um espaço de diálogo centrado na experiência dos participantes e passível de valorizar a pesquisa e de desenvolver o poder de agir ao longo do percurso.

A primeira fase da pesquisa evidenciou uma correlação entre competências narrativas e competências biográficas (DIZERBO, 2017). Na segunda fase, a ideia era estabelecer uma comparação entre produções narrativas colhidas, relacionadas com a escola, e o desenvolvimento do projeto de si no quadro da primeira etapa de pesquisa com alunos escolarizados do quarto ano e produções de alunos do mesmo nível, cuja escolaridade vem de uma educação narrativa focada principalmente em sua vivência, como por exemplo na pedagogia de Freinet.

Após a apresentação de uma primeira etapa do campo de minha pesquisa, os atores envolvidos, o desenvolvimento da fase de pesquisa e a reflexão metodológica que acompanhou a coleta dos dados e sua interpretação, farei uma breve exposição de alguns resultados que pretende ao final debater sobre o lugar atribuído à fala dos jovens na instituição escolar francesa.

2 CAMPO DE PESQUISA

2.1 Primeiros passos

Procurando compreender a pedagogia Freinet, no tocante a educação narrativa, bem como encontrar alunos que vivenciaram esse tipo de educação, busquei contato primeiramente com uma escola primária “freinet” de uma pequena municipalidade nos arredores de uma grande cidade no norte da França, cuja diretora aceitou me receber para um almoço. Eu informei ao conjunto da equipe presente as constatações feitas quando da

abordagem da primeira fase da pesquisa sobre competências narrativas. Em seguida, eu questionei sobre o lugar atribuído à vivência extraescolar dos alunos no trabalho da expressão de si, sobre a maneira como eles trabalhavam a construção de competências narrativas, orais e escritas, as correlações que eles observavam entre essas competências e o acompanhamento dos alunos escolarizados egressos.

Conclui-se, a partir daí, os alunos foram convidados a “serem/colocarem eles próprios” em suas produções escritas, um lugar de destaque sendo atribuídos a suas experiências. Por outro lado, um caderno de escritor foi atribuído a cada aluno e o acompanha desde o início da escolarização, que circula regularmente da casa à escola e vice-versa, reunindo diferentes tipos de textos livres. Por fim, um grande número de escritos se apoiam sobretudo em suportes orais do tipo: “que há de novo?”, o “Conselho” ou ainda a “Apresentação”. As decisões e os debates do Conselho são tema das marcas escritas. O “Conselho” é a instituição central da sala de aula na medida em que representa um lugar de decisão, administração de conflitos, da construção de regras de vida e de organização do trabalho, de projetos coletivos. A “Apresentação” é um texto oral que se apoia mais frequentemente em esboços, em imagens, mas que pode também tomar a forma de um relato escrito de pesquisa. Os alunos são então estimulados a falar sobre eles e também do que fazem, devendo os professores distinguir umas atividades das outras. Falar de si, neste caso, é considerada como uma atividade fazendo parte totalmente do objeto de aprendizagem.

A pedagogia Freinet apoia-se, em matéria de educação narrativa, em uma interação constante em oral e escrita, experiencial e o saber escolar. Em relação a questão ao que acontece posteriormente com os alunos escolarizados no estabelecimento pesquisado, os professores explicaram que, após o primário, a maior parte vai para dois estabelecimentos públicos e dois estabelecimentos particulares mais próximos do local onde a escola está situada.

É a partir de arquivos que a diretora indicou que quatro dos alunos a serem escolarizados no quarto ano entravam-se em estabelecimentos privados, enquanto os outros estavam em dois colégios públicos da municipalidade, sendo um situado na zona ECLAIR¹. A partir dessa informação, entrei em contato com os dois estabelecimentos públicos onde havia um maior número de alunos oriundos da escola objeto deste estudo, a fim de ver a possibilidade de encontrá-los. Pude, então, estabelecer um diálogo com alunos dos dois estabelecimentos, primeiramente com os do colégio, aqui nomeado de “A”, mais

¹ Programa nacional « Colégios e liceus para a inovação, a ambição e a êxito.”

próximo do centro da municipalidade e, em seguida, com os do colégio “B”, localizado na zona ECLAIR, mais afastado do centro, sendo que todos frequentaram a mesma escola Freinet durante o primário, tendo se conhecido ao longo da escolaridade. O primeiro está situado em uma zona de estrutura física padronizada, não muito longe do metro. É um estabelecimento recente, de arquitetura moderna, com excelente luminosidade. O segundo está situado na proximidade de conjuntos habitacionais, bem perto do metrô. É um colégio mais antigo, com uma arquitetura mais tradicional e não apresenta visualmente o mesmo atrativo, mesmo considerando que tem boa manutenção.

2.2 Os Atores

No estabelecimento “A”, encontrei, primeiramente, três meninas que aqui nomearei pelos pseudônimos que elas mesmas escolheram: Lina, Uria, Mariouche. As três pareciam à vontade e muito motivadas a participar. Duas outras meninas, Manel e Leila, não tinham sido comunicadas deste primeiro encontro e nós as vimos apenas no segundo momento, científicas por suas colegas. Todas elas foram escolarizadas vários anos na escola “Freinet”, exceto uma que lá fizera apenas o CM22. As cinco alunas em questão se destacam segundo seus professores e não apresentavam dificuldades particulares, de acordo com o que nos foi dito.

No estabelecimento “B”, encontrei, primeiramente, três meninas (as alunas do colégio “B” também escolheram seu pseudônimo): Camille, Marie e Amélie. Duas dentre elas foram escolarizadas SEGPA3, logo após o CM2. Os alunos não puderam escolher o primeiro encontro que foi proposto pela direção do estabelecimento, mas diante de uma certa reserva no início de nosso encontro (notadamente por parte de Marie e Amélie, que não tinham habitualmente aulas no início do dia), eu as deixei à vontade para permanecer ou não após ter dado algumas explicações. Uma das meninas inscritas em SEGPA, Amélie, tivera apenas parte de sua escolaridade no estabelecimento ‘freinet’. Trata-se de uma aluna que não participou do conjunto das entrevistas, tendo estado ausente por razões desconhecidas no momento do último encontro.

² CM2 corresponde ao sexto ano no ensino fundamental I brasileiro. (Nota das tradutoras).

³ SEGPA – Seções de Ensino Geral e Profissional Adaptado – que são parte integrante dos colégios, em termos de gestão administrativa e pedagógica, e que se destinam aos alunos oriundos do Ensino Geral e Profissional Adaptado (EGPA). Observação: essas informações, no texto original, aparecem como nota de rodapé após o Quadro 1 (observação das tradutoras).

Antoine foi um menino que se juntou a nós no momento que se juntou a nós para primeira biografização⁴. Antoine e Camille frequentaram a mesma escola desde o sexto ano, tendo ambos escolhido fazer parte do ensino em classe bilíngue alemão-inglês. Segundo o Diretor-Assistente, Antoine não apresenta dificuldade particulares, sem ser brilhante. Trata-se de um aluno muito reservado. Camille, muito mais expansiva faz-se notar frequentemente pela insolência e por resultados oscilantes.

Além dos alunos, também mantive contato com a Diretora do colégio “A”, com sua assistente e o CEP3 do colégio⁵. No colégio “B”, meu principal interlocutor foi o Diretor-Assistente. Também mantive uma discussão esclarecedora com uma professora de francês, responsável por um dispositivo de trabalhar os problemas junto aos alunos em situação de dificuldade, engajada, aliás, na criação de uma classe ‘freinet’ no colégio, prevista para o ano posterior ao sexto ano.

Quadro 1 - Síntese dos dados da segunda fase de pesquisa

Ano 2012-2013		
Grupos	Grupo 1 Alunos do colégio A	Grupo 2 Alunos do colégio B
Contexto de recrutamento e perfil dos alunos	Os alunos foram matriculados neste estabelecimento em caráter excepcional	Os alunos foram matriculados neste estabelecimento por carta de recomendação escolar ou por escolha filiação de alunos escolarizados em SEGPA
Interlocutores privilegiados nos estabelecimentos responsáveis pela organização dos encontros	A direção do estabelecimento e a direção adjunta Conselheiro principal de educação	Diretor adjunto
Intervalo dedicado ao primeiro contato com os alunos	Em hora das aulas habituais	Para uma das alunas, em hora de aula, e para duas outras, em horário livre
Intervalo destinado à primeira etapa do dispositivo	Duas horas, em horário habitual de aulas	Duas horas livres para dois alunos e para dois outros duas horas em horário habitual de aula
Intervalo destinado à segunda etapa do dispositivo	Alunos agrupados em um dia normal no Colégio A	

⁴ O conceito de biografização, introduzido na França por C. Delory-Momberg, faz referência à maneira pela qual o indivíduo interpreta suas experiências em relação com seu entorno social e histórico. Trata-se, no contexto desta pesquisa, de momentos de narração coletiva nos quais os alunos contam e dão sentido às suas experiências escolares.

⁵ CPE (conselheiro principal de educação) O CPE é o segundo chefe do estabelecimento na organização da vida escolar e responsável pela ligação entre as família e a equipe pedagógica.

Número de alunos presentes durante o primeiro contato	3	3
Número de alunos que produziram uma narrativa	5	4
Número de alunos durante as entrevistas coletivas	5	4
Pseudônimos dos alunos envolvidos	Mariouche Ouria Leïla Manel Lina	Amélie Camille Antoine Marie
Número de alunos no dia da co-interpretção	5	3
Material	Registro e notações por parte dos entrevistados Narrativas regidas em folhas avulsas	

Fonte: elaboração própria.

2.3 O desenvolvimento

Após o primeiro encontro, tendo explicado aos alunos os centros de interesse desta nova fase de pesquisa e lhes perguntado sobre a colaboração, não sabia quem aceitaria participar de uma entrevista coletiva. Eu os informei que eles seriam questionados sobre o percurso escolar e que seria possível ler e comentar as transcrições das entrevistas e as interpretações que eu faria a partir delas. Propus refletir sobre isso, a fim de que eles pudessem realmente escolher participar ou não da entrevista coletiva. Eu distribuí formulários de consentimento que eles deveriam preencher e entregar no escritório da CPE, para os alunos do colégio A, e para os alunos do colégio B, no escritório da direção. Saí desse momento sem saber o que eles fariam. Nenhuma data ficou determinada para realizar o momento da biografização coletiva dos percursos escolares. Os alunos do grupo B mostraram-se pouco loquazes, o que me fez temer que eles não conseguissem realizar as etapas de participação. Fui surpreendida, no entanto, ao ligar para o estabelecimento um mês mais tarde e tomar conhecimento que todos entregaram os formulários nos prazos determinados.

Organizamos, então, uma primeira etapa da entrevista e eu fui aos encontro de cada grupo nos respectivos estabelecimentos. Após o momento da biografização coletiva, os alunos foram convidados a um momento de escrita e reflexão. Fui surpreendida em cada grupo ao constatar a presença de alunos que eu ainda não havia encontrado, mas que

assinaram o formulário após serem informados da pesquisa com a qual eles poderiam contribuir, por meio dos colegas do colégio A ou pela direção adjunta do colégio B.

Eu me dei conta desde o encontro com o grupo A que o dispositivo não funcionaria realmente como eu havia pensado no início. O pequeno número de alunos presentes criou uma dinâmica diferente da que eu encontrei quando de minha primeira fase de pesquisa. Minha proposta de narrar o percurso escolar favoreceu, sobretudo, perguntas e dúvidas, apesar do bom ambiente e da boa vontade evidentes nos alunos presentes. Com isso, tive de realizar o trabalho com mais intensidade do que nos outros grupos e aceitar o princípio de uma conversação.

É provável também que meu lugar de pesquisadora, bem como o fato que eu não seja expressamente da região, exigiu antes de tudo tempo para que pudessemos uma relação propícia para a realização de uma entrevista. Após este momento, as entrevistas foram motivantes e animadas e, diante de um futuro incerto, pensei primeiramente que a hipótese segundo a qual a educação narrativa da escola primária que eles frequentaram foi a base de competências biográficas que os ajudaria nos encaminhamentos. Na verdade, eles se expressavam pouco e não tinham também projetos para o futuro, ou seja, eram projetos limitados.

Para me situar melhor, pedi aos alunos que me ajudassem a encontrar uma explicação para o fosso criado entre os dois grupos. Foi uma dentre eles, Camille, que me sugeriu um encontro com os alunos do colégio A para interpretar a situação como um todo. Esse encontro devia ser também a ocasião para a leitura e a partilha de minhas primeiras interpretações das entrevistas coletivas e das narrativas produzidas.

Descartava, pois, ao menos provisoriamente, a ideia de entrevistas individuais. Não me parecia pertinente continuar em uma análise comparativa dos dados coletados durante a primeira fase de pesquisa. A problemática evoluía, mais uma vez, e eu não buscava mais saber se a educação narrativa mais voltada para aos efeitos da experiência vivida, tal qual ministrada pela escola Freinet, permitia desenvolver competências biográficas, mas sim compreender o porquê os alunos que foram beneficiados com essa metodologia não desenvolviam nem as mesmas competências narrativas, nem as mesmas competências biográficas. Eu me perguntava nesse momento sobre a natureza dessas relações.

Seguindo o movimento proposto pelos alunos e entrando em um momento de pesquisa colaborativa, eu organizei, então, com a ajuda da direção do estabelecimento, um dia de encontro. A pedido dos alunos do colégio B, manifestei minha vontade de que as entrevistas se passassem no colégio A, visto que percebemos que eles se sentiam “ludibriados”, o que veremos no momento das interpretações.

Reunimo-nos durante um dia todo em uma sala confortável posta a nossa disposição onde pudemos trabalhar tranquilamente. Fomos acolhidos como os adultos de passagem em formação com um coquetel, o que dava um tom particular a esse dia, causando surpresa aos alunos do colégio B. A qualidade da recepção que lhes foi feita não deixou, sem dúvidas, de influenciar, em parte, o conteúdo das entrevistas que aconteceram nesse dia.

Essa fase de pesquisa se apoiou sobre duas rodadas de entrevistas coletivas. As entrevistas biográficas aconteceram em um primeiro momento, o da biografização coletiva. Os alunos eram convidados a narrar seu percurso e, quando se encontravam em dificuldade para produzir essa narrativa, nós conduzíamos para uma entrevista.

Em um segundo momento, caminhamos para o que eu chamarei de uma entrevista analítica que visava coproduzir uma interpretação de uma situação. Eu não tinha perguntas fechadas para entrevista mas um roteiro com a finalidade de não esquecer de abordar certos pontos que me pareciam importantes, ao final das entrevistas coletivas. Tratava-se, no curso da entrevista analítica, de ficar atento para fazer emergir as representações concernentes aos dois colégios, de confrontar os alunos, a partir de suas lembranças e dos efeitos da pedagogia Freinet. E, também, interrogá-los a relação família X escola, sobre o ambiente em que vivem, sobre a utilização de blogs, a fim de ver em que medida eles participavam da construção de uma identidade de aluno, bem como voltar à questão da orientação recebida.

2.4 Reflexão metodológica

Apoiada na metodologia da pesquisa biográfica em educação que, por sua vez é fundada na epistemologia por Dilthey, que é a do reconhecimento do humano pelo humano, e que torna visível e transforma a experiência dos participantes em recursos para ação. Essa epistemologia é focada na dialética relacional e na intencionalidade comunicativa do pesquisador, assim como definiu Ferrarotti (2013). A postura ética com qual se relacionada essa epistemologia convida a estabelecer com os narradores um “pacto de conhecimento transformador”. Esse pacto os coloca naturalmente em posição de co-pesquisadores, em igualdade reflexiva, na qual cada um se vê proprietário de um saber fundado sobre a experiência, que permite trabalhar a construção de uma narrativa compartilhada. Tratava-se de me deixar envolver pelas narrativas dos alunos, de deixar que eles seguissem seu próprio curso durante as entrevistas, para chegar a uma compreensão hermenêutica de sua construção identitária plural. Pontuei algumas questões previamente, com itens a

serem abordados de forma ampla para colher o inesperado, bem como novos elementos que viesse a surgir, o que de fato não deixou de acontecer.

Ao solicitar a narrativa dos eventos que pareciam marcantes, ligados o mais frequentemente a momentos de rupturas, positivas ou negativas, cheguei a convidá-los para trabalhar na construção de sua historicidade e a se conscientizarem da relação entre a singularidade de sua história e das trajetórias sociais. Se eu não conseguia sempre obter verdadeiras sequências narrativas (eu obtinha às vezes um simples enunciado: “eu não me lembro mais”, “eu não sei”), eu continuava, entretanto, insistindo nisso. Há desigualdades flagrantes nas quantidades e na qualidade “narrativa” das produções. Eu não procurei não avançar no processo nem emitir julgamentos. Toda resposta trazia a vivência da história escolar do aluno e eu decidi, finalmente, que a “narrativa” era a minha matéria, no sentido amplo, enquanto “processo, atividade expressiva”. A aceitação do termo narrativa inclui neste sentido a “narrativa conversacional da cotidianidade” (REUTER, 2009). Tudo isso condicionou minha escolha de método de interpretação, uma vez que não se tratava unicamente de considerar os textos como ações sucessivas em questão. Abordei dados visando uma compreensão hermenêutica do processo de subjetivação do percurso escolar e de orientação pelo aluno, bem como a maneira pela qual os participantes representavam a singular figura de aluno, no meio de um espaço social particular: o da escolaridade. Meu objetivo não era atingir uma representatividade sociológica das produções dos alunos. Não se trata de “comparar o que um ato ou uma história de uma vida têm em comum com os atos e as histórias dos outros indivíduos – em uma perspectiva geral que, sozinha, poderia ser conhecimento científico [...]” (FERRAROTTI, 2013, p. 53), mas de me inserir em uma perspectiva de uma “antropologia social que considera cada homem como a síntese individualizada e ativa de uma sociedade” e “elimina a distinção entre o geral e o particular de um indivíduo” (FERRAROTTI, 2013, p. 53). A partir de Ferraroti, considerei que “o que torna único um ato ou uma história individual se apresenta a nós como uma via de acesso – frequentemente possível – ao conhecimento científico de um sistema social” (FERRAROTTI, 2013, p.53).

Nessa perspectiva, eu me baseei em minha avaliação do ambiente, do contexto, do conjunto de dados coletados e de uma primeira fase de interpretação para selecionar as produções que me favoreceriam, umas mais do que outras, em um movimento de vai e vem entre mundo interior, subjetivo, e mundo exterior, no qual essa subjetividade ganha sentido, em sua relação com o tempo particular de cada um. Cada entrevista e cada produção escrita nutriram, progressivamente, meu percurso de compreensão. Tratava-se de trazer a interpretação para a narrativa em quanto ação, apoiando-me em ferramentas de

interpretação que apontavam ao mesmo tempo para as ciências dos textos e dos discursos tais como a narratologia, a linguística, a análise do discurso e das teorias de ação. Parecia-me que uma grade de interpretação rígida, aplicada logo no início para cada entrevista, depois uma outra destinada à comparação entre as entrevistas, não me teriam permitido chegar a uma compreensão refinada dos processos em jogo nas diferentes biografizações.

Com base na grade de Heinz (Delory-Momberg (2014, p. 89-92), adaptada ao contexto de minha pesquisa e cruzada com a categorização proposta por Ardoino no que diz respeito ao sujeito “agente-ator-autor”, efetuei a interpretação de minhas primeiras entrevistas de meu corpus. Tratava-se de observar as relações entre uma discussão e outra ao longo do percurso e as estratégias de ação. Entretanto, em relação à entrevista analítica, interessando-me, sobretudo, pela questão da educação narrativa recebida, eu levei em conta os marcadores enunciativos que evidenciavam a maneira pela qual uma narrativa pessoal interagia com as narrativas coletivas. Esse procedimento me permitiu fazer emergir as relações entre uma biograficidade pessoal e uma biograficidade coletiva, biograficidade entendida, aqui, no sentido proposto por Alheit & Dausein (2005), ou seja: a reserva de conhecimentos disponíveis e a mobilidade em função das circunstâncias para interpretar suas experiências enquanto indivíduo.

3 RESULTADOS

3.1 Competências narrativas e competências biográficas

No estabelecimento A, se é difícil às vezes discernir entre a oralidade no quadro de uma entrevista coletiva bastante guiada, os escritos dos alunos revelam competências para se produzir uma narrativa em inspiração em modelos literários. Em sua maioria, as narrativas estão inseridas em momentos difíceis, de angústias, mas nem sempre elas revelam a maneira como essas situações são vividas e superadas. Se por um lado, os alunos parecem hesitar entre a forma e o conteúdo que devem imprimir na narrativa oral do percurso escolar, por outro, dispõem claramente das competências narrativas que lhes permitem dar sentido ao que foi vivenciado. Seus textos são relativamente construídos e desenvolvidos. Ocorre também que esses alunos estabelecem relações quase sempre serenas com a instituição escolar, apontando as dificuldades que encontram, sem atribuí-las, no entanto, à instituição e não saindo do foco. As entrevistas e as narrativas produzidas mostram os alunos como um todo buscando se adequar de acordo com a escolaridade que, apesar de algumas dificuldades, acontece sem problemas, não representando um fator de

sofrimento. A preocupação em relação a essa adequação explica, certamente, em grande parte, uma aparente semelhança entre as narrativas produzidas. Os alunos mostraram-se sempre preocupados em responder bem a minha pergunta.

Ouria : Então, é preciso contar desde o CP, finalmente...?⁶

Leïla : Pode-se dizer o que a gente vai fazer com os estudos e tudo isso ?

Manel : O que a gente quer fazer mais tarde como profissão, por exemplo?

No momento em que estavam com a palavra, 3 dos alunos interrogados tiveram necessidade de esclarecimentos. O caso de Mariouche é um exemplo disso:

Anne : Bom. Diga-me se há alguém que está pronto para começar eu posso conduzir um pouco se for conveniente.

Mariouche : Eu quero começar.

Anne : Então, você quer começar ?Bom, pode falar.

Mariouche : Ben, o que eu fiz no primário. O que se passou e tudo?

Anne : Você pode nos contar um pouco sobre isso ?

Mariouche: Como trabalhávamos, enfim, eu falo disso ou...?

Essas questões reaparecerão no momento da passagem para a escrita. Mariouche perguntou: “Quero dizer, a gente conta a história da vida em geral ou o quê?”, “A gente pode contar a volta para a escola?”. A observação de Manel, “Eu não sei o que dizer”, ou a pergunta dela mais tarde, “Bem, eu não sei se eu posso falar de religião, porque a gente está em um colégio laico, então...?”, entram em eco com a preocupação do conteúdo.

Os alunos também foram observados no momento da escrita, tendo, às vezes, trocado informações. Também não foi por acaso que várias narrativas tenham sido escritas na terceira pessoa. Uma busca de adequação de uns alunos em relação a outros parece ser o objetivo e se manifesta através de uma certa semelhança das narrativas. Seus projetos de orientação e de representação de si que esses projetos revelam, entram, às vezes, em conflito com os resultados escolares, e inscrevem esses alunos, de uma maneira geral, em uma relação estratégica na escola que, enquanto instituição, busca dar uma orientação como meio de obter um emprego e de se inserir socialmente.

No estabelecimento B, as marcas das narrativas recolhidas tanto na oral quanto na escrita, testemunham uma relação difícil com a narração de si, pelo menos no momento da entrevista, que é nosso foco. Para explicar, Camille faz primeiro referência à sua memória:

⁶ Assim como no texto original, mantivemos a tradução “fiel” à forma transcrição das respostas dos alunos às solicitações da pesquisadora (Nota das tradutoras).

“Bom ... eu não tenho lembrança”, depois faz referência a sua escolaridade: “Bom, eu era de uma escola Freinet... E fiz o mesmo que todo mundo, mais ou menos, oh, eu não sei, hein”, “Bom... eu tive resultados ... normais... Bom, é tudo. Eu não sei...”, “Eu sou normal”. A narrativa de Camille de seu percurso escolar não fluiu bem na oralidade, ainda que ela tenha participado voluntariamente da discussão que aconteceu no primeiro momento da narração. Para Marie, como também para Amélie, as informações transmitidas limitaram-se a uma apreciação de ambos os percursos: “Bom”, “eu não gosto da muito da escola”, “eu gostava muito”. Marie se deu conta disso no início de sua entrevista, diante do fato de que não sabia o que dizer. Por sua vez, Antoine disse apenas uma curta frase, trazendo um julgamento apreciativo de seu percurso, mas ficamos sabendo de qualquer forma que a ruptura aconteceu no 6º ano.

A timidez dos alunos pode ser uma explicação no tocante à produção oral, mas os escritos produzidos são igualmente curtos ao extremo e um tanto desalinhados na construção. Suas narrativas revelam uma relação conflituosa com a escola quando esta não fonte de desconforto, e mesmo de sofrimento. Cada um dos alunos afirma que não gosta da escola. Os projetos de orientação, quando esses existem, parecem pouco consistentes e não acontecem afinados com suas competências escolares, excetuando Camille. Os alunos não são precisos em suas representações de si; entretanto, parecem bem próximos dos reais interesses dos integrantes do grupo. De uma maneira geral, esses alunos parecem manter uma relação pouco estratégica na escola.

Se em cada grupo surgem contraexemplos que impedem toda generalização, surgem daí duas tendências diferentes ao término deste primeiro encontro com cada grupo.

No grupo dos escolarizados no colégio A, os alunos demonstram uma certa facilidade diante de um futuro profissional e mantêm uma relação, sobretudo estratégica, com a escola. Vem daí que a escolaridade parece, então, estar em sintonia com o projeto biográfico global. No grupo dos escolarizados no colégio B, quando os alunos se projetam parecem acima de tudo fazê-lo em função de suas preferências e sem estabelecer relações entre competências, formação e profissão.

Desde então, parece impossível concluir que uma pedagogia apoiada largamente na expressão de sua vivência favoreça com segurança a construção de competências biográficas, permitindo ao jovem integrar um percurso escolar a seu percurso de vida e se orientar a partir daí. Acontece que os alunos, que dispõem das competências narrativas, aproximam-se de uma forma de escrita literária e demonstram uma certa facilidade na oralidade e são eles os mesmos que chegam a fazer a interação entre um projeto biográfico global com um projeto de orientação escolar.

A experiência escolar do primário desses adolescentes foi mais ou menos a mesma, do ponto de vista dos conteúdos e também da didática e da pedagogia utilizada. Alguns dentre eles, no entanto, afirma que evitavam alguns exercícios visando a expressão de si, desde a mais tenra idade. Uma análise sócio-genética⁷ poderia sem dúvida alguma estabelecer uma relação entre a categoria sócio-profissional das famílias e os resultados escolares desses alunos, deixando em evidência um fenômeno de reprodução social. Porém, essa análise não esclareceria as modalidades de subjetivação peculiares à obra desse processo.

3.2 Interações entre história individual e história coletiva

Fui interpelado pelas interações entre história individual e história coletiva, postas em evidência com entusiasmo quando Camille respondeu à minha solicitação para me ajudar a compreender o grande contraste observado entre os alunos escolarizados no colégio A e seu próprio grupo, dizendo:

B, isso sempre tem um reputação ... um pouco de ... há pessoas que o chamam de colégio reciclagem, é recuperar de fato, destruir os dejetos... Ou então, ocorre o inverso, quando se é expulso, bom, vão pra lá. Na verdade, é estranho. De fato, entre os dois colégios, eles não têm, não têm mais chance, diríamos. Na verdade, eu não sei, é estranho.

É evidente que se essas interações não determinam totalmente as modalidades de subjetivação do percurso escolar, nem a construção da representação de si que lhe é associada, elas influenciam em grande parte.

Estimulada pela vontade dos alunos de continuar colaborando, pareceu-me que um espaço de cointerpretação permitiria prosseguir na aproximação das modalidades de percurso escolar e de orientação com as competências e as formas narrativas dos alunos.

Ao final dessa entrevista analítica, deduz-se que a narrativa produzida sobre a cidade pelas pessoas do bairro, também sustentada pelas mídias, se mistura à narrativa de experiência desses jovens, construindo representações que entram em relação com a história que eles podem contar deles mesmos, enquanto residentes do bairro ou alunos de um determinado colégio.

Na realidade, a leitura que esses jovens fazem de seu entorno urbano não ocorre sem ligação com uma narrativa do ambiente concernente às periferias problemáticas,

⁷ A análise sócio-genética designa aqui um procedimento visando a tomar os objetos da pesquisa como fenômenos dinâmicos, cuja gênese se inscreve em uma trajetória histórica, e que visa a produção de conhecimento em conjunturas socioculturais e históricas às quais estão ligadas.

conforme veiculação nas mídias. O colégio B, como expliquei, está localizado em uma *citê* de periferia, dita “desfavorecida”, constituída de grandes conjuntos.

Vê-se, então, construir-se coletivamente uma descrição desse colégio, que aparece como espaço fechado, uma prisão, mesmo nas horas de recreação, quando não se pode usar o espaço. Entretanto, essa ideia está fortemente associada a uma profissionalização precoce. Aliás, este estabelecimento de “má reputação” está associado a figuras marcadas, que representam moças como “fáceis” e os rapazes como traficantes, bem como associado também à violência, disputas, insegurança.

Por sua vez, os pais e também os alunos, se tornam coautores da história do colégio B, transmitida de geração a geração, com diferentes matizes, certamente, mas com uma representação pejorativa para os participantes desta pesquisa. Essa representação se encontra associada ao bairro no qual o colégio B está situado e é partilhada pelos alunos dos dois colégios:

Anne : Então, essa má reputação ... quem a transmite ?

Mariushe : Bom, os alunos.

Anne : Os alunos ?

Elèves : Sim.

Anne : Vocês, é pelos alunos que vocês sempre ouviram falar disso ?

Leïla : E pelo setor também.

Camille : Bem, é isso, é no setor do B, há pessoas, nos bairros, há pessoas nada limpas, sim.

Camille : Bem, na verdade, são pessoas que moram nos bairros mais acima, bem, não são todos assim, mas há pessoas estranhas, eu não sei como explicar!

As “histórias” em torno de A circulam superficialmente, em comparação com o colégio B, sendo este o foco de muitos alunos.

Mariushe : Bom, ele era do antigo A, digamos, era sempre melhor que o B. Mas na verdade, em relação à época. Como eu, eles estavam lá antes, quando a realidade não era muito parecida, eu quero dizer durante as interclasses, e tudo isso acabava em gás lacrimogênio e tudo mais, ele me disse, é muito, na verdade, é melhor. Ele disse, na nossa época, não era assim. Ehhh,,, pronto. Mas ele disse, apesar disso, na sua época, o antigo A, que, era sempre melhor que o antigo B. É verdade, B era pior, pior.

É possível extrair disso tudo que o colégio A é visto de outra que o Colégio B, a partir da fala dos alunos, dando uma visão muito positiva.

Isso vem questionar a ligação entre *biograficidade*⁸ familiar, grupal, e a *biograficidade* individual. De fato, os modelos narrativos não surgem sem uma ligação de uma biograficidade que permite interpretar suas experiências. No primeiro caso examinado, os quatro alunos apoiam-se sobre a *biograficidade* construída pelo seu entorno mais próximo: família, amigos, e em um sentido mais amplos, comunidade religiosa. Em um segundo caso, a *biograficidade* adquirida pela família de Marie em matéria de orientação escolar parece limitar a sua.

Em uma interação entre os grupos de alunos dos colégios A e B, desenrola-se uma história coletiva na qual cada ator ocupa um lugar “privilegiado” ou de “prejudicado”. Essa interação apoia-se claramente nas narrativas já existentes, transmitidas nos diferentes bairros, nas conversas entre alunos, nos *blogs*, e também por intermédio das famílias. Os jovens interpretam singularmente seus percursos escolares em uma interação com as narrativas que os rodeiam. E assim, tornam-se coautores, o que ocorre na medida em que as narrativas são alimentadas antes de transmitidas.

De acordo com os alunos, as entrevistas dão mais ou menos informações sobre a narrativa que cada um deles constrói em matéria de escolarização e orientação. De maneira geral, percebe-se a reticência dos alunos em falar em seu próprio nome quando estão em grupo. Frequentemente, eles fazem apelo ao pronome generalizante “a gente” ou a pronomes que representam um coletivo, a partir do qual os alunos ficam mais à vontade para contar a história ou as experiências. Parece evidente que cada um dos alunos presentes revela antes de tudo uma lealdade ao grupo, e que minhas questões relativas às suas experiências particulares, por vezes, os desconcertaram, os intimidaram, e os incomodaram.

Mas o conjunto das respostas permite, mesmo assim, observar em um segundo tempo de trabalho, o que se configura uma tendência desde o início das primeiras entrevistas coletivas: alguns integram a experiência escolar a um projeto de vida global, enquanto outros parecem em dificuldade para fazê-lo. Ao convidar os alunos para me ajudar a encontrar um laço entre as competências que orientariam alguns alunos e a inscrição em um estabelecimento, Lina propõe a seguinte hipótese: “Se estamos no colégio B e não temos uma boa imagem, não temos confiança, talvez tenhamos dificuldades em fazer um projeto, temos medo do futuro”. Essa hipótese, apesar de seu interesse, parece insuficiente. Com efeito, se a história do estabelecimento está expressamente ligada à

⁸ A *biograficidade* designa no campo da pesquisa biográfica em educação a capacidade fundada no capital acumulado de experiências e de recursos biográficas, de reconhecer e categorizar a experiência que surge como “familiar”, “idêntica”, “nova”, “estrangeira”, etc. e de inseri-la (ou não) nas experiências já realizadas e na reserva de conhecimentos.

história que se conta de si (Camille constrói-se nessa rejeição da história, por exemplo), percebe-se que a integração da experiência escolar a um percurso de vida repousa em uma alquimia complexa entre vários modelos, inclusive aquele que representa a narrativa e o projeto que uma família constrói, para ela mesma e para seu filho.

4 CONCLUSÃO

A etapa de pesquisa descrita nesta contribuição permitiu chegar a uma melhor compreensão das modalidades de construção de uma representação de aluno, assim como das modalidades de subjetivação do projeto de orientação na escola. Interrogadas sobre a relação com a narração, as alunas revelaram a importância de uma conscientização das narrativas em torno de um aluno para que este seja melhor acompanhado, quer sejam narrativas familiares, narrativas do bairro e narrativas da sociedade na mídia, que parecem interagir e constituem uma estrutura de interpretação do percurso escolar e de orientação.

Na verdade, pudemos constatar que os alunos interrogados são todos atores de sua escolaridade e desempenham esse papel de aluno no registro da integração ou do distanciamento da experiência escolar em um determinado percurso de vida, em função do que podem narrar. Porém, eles não são todo “autores” de uma narrativa escolar que permite interpretar essa experiência ou projetá-la. De fato, acontece que alguns alunos podem, de certa maneira, “narrar” um percurso escrito à partir de modelos pré-existentes em seu meio. A partir, pergunta-se: quais são as modalidades que permitem o acesso a um estatuto de autor nesse percurso?

Ao final dessa fase de pesquisa, parece-me que o aluno-autor de seu percurso pode ser definido como alguém que dispõe de cartas de diferentes naipes e se encontra com capacidade de decifrá-las: é alguém que possui conhecimentos sobre a escola, seu funcionamento, seu entorno, que sabe decodificar os implícitos de seus códigos e suas expectativas, que conhece o projeto escolar que sua família tem relação para ele, a não ser que esse aluno tenha um projeto seu. Entretanto, ainda é preciso que esse aluno disponha de uma bússola, ou seja, do espírito crítico com o qual questione essas informações e a diversidade dos modelos existentes para efetuar escolhas e construir uma história que seja sua e não para unicamente ser o reflexo de um modelo restrito ao qual ele se prenda (FABRE, 2011).

As interações expressas entre a construção propriamente dita de uma interpretação, e uma subjetivação da vivência escolar e as narrativas do entorno questionam as modalidades de acesso a um estatuto de autor do percurso escolar e de orientação. Ao

final, a competência narrativa, sozinha, não me parece determinar a possibilidade de interpretar sua experiência. Mas ela é visível apenas dependendo da condição de dispor de modelos interpretativos reconhecidos como pertinentes pelas pessoas envolvidas. A competência narrativa aparece como uma potencialidade que se atualizaria ou não em função da presença de modelos interpretativos.

Na ausência de modelos interpretativos, um aluno demonstra estar sempre em situação de dificuldade para desenvolver um projeto sem que haja espaço para isso, quase uma “pane narrativa”. Trata-se, sobretudo, de uma “pane biográfica”.

As entrevistas mostram que, confrontados aos adultos, os jovens interrogados desenvolvem mais frequentemente uma representação de aluno que demonstra uma adesão à instituição escolar por meio da minimização das dificuldades encontradas, bem como a execução dos rituais propostos. De uma forma geral, o alunos com dificuldade não se abrem diante do adulto para revelar fracasso ou sofrimento. Eles permanecem silenciosos em relação a essas questões.

O que ocorre é que a instituição escolar não espera alunos que se expressem para além deles mesmos. O tempo de fala dos professores ocupa largamente a maior parte de uma hora de aula e as intervenções dos alunos se limitam, mais frequentemente, a expressões formatadas, esperadas e relacionadas quase exclusivamente ao saber escolar, um saber dissociado de sua experiência do mundo. Dessa forma, a instituição escolar provoca alguns silêncios e algumas panes biográficas tornando impossível uma narração de si enquanto pessoa e aluno. Entretanto, esses silêncios foram uma espécie de narrativa. Entende-se que, dependendo do caso, pode-se deduzir que há uma ausência de modelos narrativos ou uma impossibilidade de fazer uma narrativa de uma situação sem credibilidade para não invalidar seu autor. Delory-Momberger insiste nas “questões sociopolíticas que perpassam o espaço da narrativa, bem como as relações de poder, de hierarquia ou ordem social” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 177). A autora mencionada chama atenção para o fato de que a “dominação da ordem ou da confrontação dessa ordem se traduzem pelo silêncio, pelo mutismo, pelo isolamento em si mesmo, pelo impedimento e pela impotência do dizer”. A autora afirma ainda que “se algumas palavras são pronunciadas, elas estão nas respostas fechadas, nos planos prontos, nas narrativas “prontas”, em conformidade com as expectativas sociais e institucionais” (Ibid.). Em certos casos, os silêncios podem, no entanto, ser utilizados como espaços autorizados e permitem também testemunhar uma resistência de alunos que fazem a escolha de não expressar sua adesão a rituais normativos, por meio das narrativas “prontas” e que os distancia de seu modo de vida.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. "Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie". **L'orientation scolaire et professionnelle**, 34/1, pp. 57-83, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation**. Fondements, méthodes, pratiques. Paris : Téraèdre, 2014.

DIZERBO, A. "Apprendre à exister. Enjeux d'une éducation narrative". **Le sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique: Vivre avec la maladie. Expériences Épreuves Résistances**. Paris : Espace éditorial du Sujet dans la cité, Éditions L'Harmattan, n°5, 2014, p.161-172

DIZERBO, A. **Écrire pour se former et entrer en recherche**: fragments d'un journal de Master. Paris, Téraèdre, 2017.

FABRE, M. **Éduquer pour un monde problématique**. La carte et la boussole. Paris : Presses Universitaires de France, 2011.

FERRAROTTI, F. **Histoires et histoires de vie**. Paris : Téraèdre, 2013.

REUTER, Y. **Une Ecole Freinet**. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan, 2007.

REUTER, Y. **L'Analyse du récit**. Paris : Armand Colin, 2009.