

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Fabiana Aparecida dos Reis

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A
PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA
FRANCESA**

Itatiba
2020

Fabiana Aparecida dos Reis – RA: 002201801165

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A
PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA
FRANCESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Milena Moretto.

Itatiba
2020

804.0:37
R31c

Reis, Fabiana Aparecida dos

Concepções de ensino de língua materna a partir de narrativas de professoras de Educação Infantil a escola pública francesa / Fabiana Aparecida dos Reis. – Itatiba, 2020.

182 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Milena Moretto.

1. Educação infantil. 2. Concepção de linguagem.
3. Ensino de língua materna. 4. Narrativas. 1. Milena Moretto. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Fabiana Aparecida dos Reis defendeu a dissertação “CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA FRANCESA” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 20 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora



Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus alunos: de outrora e do presente. São eles que (re)afirmam todos os dias minha feliz escolha: ser professora.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, meu interlocutor Supremo.

À vida, pelos pequenos presentes que oferece diariamente.

Aos meus alunos, por confirmarem todos os dias a minha feliz e certa escolha.

À minha mãe, por aceitar me acolher em seu ventre e hoje me acolhe com palavras doces ou ásperas, mas sempre carregadas de afeto e cuidado, na intenção de me fazer uma pessoa do bem.

Ao meu pai, por nem sempre acreditar nos meus sonhos mais loucos. O mundo acadêmico é um deles.

Ao meu irmão, pela estima que tem por mim.

Ao Jean-Marie, companheiro de vida, por tudo que faz para me ver sorrindo.

Ao Michel e Colette, por me receberem tão bem e torcerem pelas minhas conquistas.

À Cleandre, por me mostrar um diferente contexto escolar e motivar minha pesquisa. Ao Fabrice e família que não mediram esforços em contatar uma escola na pequena Coësmes para a realização da entrevista e posteriormente, compartilhando dados e informações.

Aos amigos, que entenderam minhas ausências e urgências.

Às professoras envolvidas na pesquisa, pela disponibilidade e simpatia com que me receberam.

À Secretaria de Educação de Itatiba, especialmente ao secretário Anderson Sanfins, por autorizar minha ausência no trabalho para cursar as disciplinas do programa.

À Rafa, pelo companheirismo e pela oportunidade de trabalho que me fez ver além dos muros da escola. À Lu, pelas palavras de incentivo e pela escuta atenta de sempre.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos professores da Universidade São Francisco: Márcia, que com sensibilidade me mostrou um pouco do universo foucaultiano; Daniela, pelas ricas e coerentes discussões sobre o papel do professor contemporâneo; Fátima, por me mostrar como é bom ser um flâneur; Ana Paula, pelas valiosas discussões sobre como o meio social e cultural interfere no desenvolvimento de todos nós; Adair, por me ajudar a perceber o

quanto sou apaixonada pela Educação Infantil, além das ricas contribuições para esse trabalho.

Às professoras Adair e Eliana Ruiz, responsáveis pela banca de qualificação. Agradeço o cuidado e o respeito com meu texto. Momento ímpar de interação dialógica em que juntas costuramos as partes desse trabalho.

E por fim, a minha orientadora Milena, por incentivar sempre minhas ideias e, acima de tudo, pela rigidez e doçura com que me conduziu durante os dois anos de estudo.

“Sejamos o pesadelo dos que querem roubar nossos sonhos”

(Che Guevara)

REIS, Fabiana Aparecida dos. **Concepções de ensino de língua materna a partir de narrativas de professoras de educação infantil na escola pública francesa.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2020. 182 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Como professora de Língua Portuguesa e da Educação Infantil, a curiosidade pelo processo de ensino-aprendizagem da língua materna nas crianças de três a cinco anos sempre esteve presente em minhas reflexões. Concomitante a isso, tive a oportunidade de visitar uma escola francesa, o que despertou o interesse em saber como as professoras desse contexto concebem o ensino de língua materna para crianças de 3 a 5 anos. Nesse sentido, o presente trabalho, financiado pela Capes¹, que está inserido na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos, tem como pergunta de pesquisa: o que as professoras francesas priorizam em relação ao ensino da língua materna na École Maternelle? Assim, o objetivo principal é entender como é o ensino de língua materna na escola pública francesa, especificamente na École Maternelle, com crianças de quatro anos e que frequentam a escola pública francesa. Em relação aos objetivos específicos, pretende-se: 1) compreender como as depoentes foram se constituindo enquanto professoras da Educação Infantil; 2) buscar indícios de como as depoentes compreendem o conceito de língua, a partir de suas narrativas; 3) identificar as concepções e práticas de ensino da língua das professoras. Fundamentamo-nos na concepção bakhtiniana de linguagem e nas considerações de estudiosos sobre alfabetização e letramento. A pesquisa, que foi realizada em duas escolas localizadas uma no centro de Paris e outra em Coësmes, na província francesa de Bretagne, se deu a partir de entrevistas narrativas com quatro professoras. Após as entrevistas, realizamos a transcrição e tradução que nos permitiram chegar a dois eixos de análise: 1) O trabalho com a língua oral e escrita, e 2) Os documentos oficiais franceses e o trabalho das professoras. Nossas análises mostram a constituição das depoentes enquanto professoras da École Maternelle: três delas são filhas de professores e já trabalharam em áreas afins, enquanto, a quarta depoente sempre quis ser docente, embora tenha, no início da carreira profissional, seguido a área administrativa. Além disso, pelos dados produzidos observamos que as docentes priorizam a apropriação do código linguístico, ou seja, o ensino objetivo a alfabetização das crianças francesas e daquelas que vieram de outros países. Algumas questões ficaram evidentes nas falas das professoras, como a ampliação gradativa do vocabulário, o falar corretamente a língua francesa padrão e aspectos da língua escrita: o uso da letra cursiva, além das letras bastão e imprensa, conforme prescrito nos documentos oficiais da École Maternelle do país.

Palavras-chave: Educação Infantil. Concepção de linguagem. Ensino de língua materna. Narrativas.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

REIS, Fabiana Aparecida dos. **Conceptions of mother tongue teaching from the narratives of Pre-school's teachers in the French public school.** Dissertation (Master in Education) 2020. 182 p. Stricto Sensu Graduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba / SP.

ABSTRACT

As a teacher of Portuguese Language and Pre-school, curiosity about the teaching-learning process of the mother tongue for children from three to five years old has always been present in my reflections. Concomitantly, I had the opportunity to visit a French school, which aroused the interest in knowing how teachers in this context conceiving the teaching of mother tongue for children from 3 to 5 years. In this sense, the present research, financed by Capes², which is inserted in the research line Education, Languages and Interactive Processes, has the research question: what do French teachers prioritize in relation to the teaching of the mother tongue at the *École Maternelle*? The main objective is to understand how the teaching of the mother tongue in the French public school is, specifically in the *École Maternelle*, with children of four years and who attend the French public school. In relation to specific objectives, it is intended: 1) to understand how teachers were constituted as teachers of Pre-school; 2) looking for evidence as deponents understand the concept of language, based on their narratives; 3) identify teachers's conceptions and language practices. We based on the Bakhtinian conception of language and on the considerations of researchers about alphabetization and literacy. The research, which was conducted in two schools located in central Paris and the other in Coësmes, the French Province of Bretagne was based on narrative interviews with teachers. After interviews, we performed transcriptions and translations that allowed us to reach two axes of analysis: 1) Work with oral and written language, and 2) Official French documents and work of teachers. Our analysis shows the constitution of deponents as teachers of Pre-school, three of them are daughters of teachers and have already worked in related fields, while the fourth interviewee always wanted to be a teacher, although, at the beginning of his professional career, he followed the administrative area. In addition, interviews highlight what the teachers at Pre-school prioritize working with the linguistic code: that is, the teaching of literacy to French children and children who came from other countries. Some issues were evident in teachers' statements, such as language decoding, a gradual expansion of vocabulary, or speaking correctly a standard French language and aspects of the written language: the use of cursive letters, in addition to the stick and the press, as recommended in official documents of the *École Maternelle* of the country.

Keywords: Pre-school. Language conception. Native language teaching. Narratives.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fachada da “*École des Épinettes*”

FIGURA 2 – Fachada da “*École Maternelle des Épinettes*”

FIGURA 3 – Escadas que levam ao 1º andar da escola, onde funcionam as salas de aula

FIGURA 4 - Fachada da École “*Le temps des Cerises*”

FIGURA 5 - Corredor que dá acesso às salas de aula

FIGURA 6: Página principal do Ministério da Educação da França

FIGURA 7: Exemplo de hiperlinks disponíveis no site do Ministério da Educação da França

FIGURA 8: Página do site oficial francês que disponibiliza informações sobre a École Maternelle

FIGURA 9: Exemplo de hiperlinks que trazem as especificidades da École Maternelle

FIGURA 10: Célestin Freinet

FIGURA 11: Friedrich Froebel

FIGURA 12: Maria Montessori

FIGURA 13: Loris Malaguzzi

FIGURA 14: A cidade de Reggio Emília, na Itália

FIGURA 15: Cantinho da Leitura

FIGURA 16: Envelope com cartas

FIGURA 17: Álbum de imagens da classe de Madame Froebel

FIGURA 18: Álbum: letras do alfabeto

FIGURA 19: Cantinho da linguagem

FIGURA 20: Cantinho da escrita

FIGURA 21: Cantinho da escrita II

FIGURA 22: Ateliê de escrita

FIGURA 23: Ateliê de escrita

FIGURA 24: Sala de aula de Madame Freinet

FIGURA 25: Quadro de Chamada

FIGURA 26: Alfabeto

FIGURA 27: Crachás de chamada

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dados das depoentes

QUADRO 2: Roteiro de questões a nortearem a investigação

QUADRO 3: As etapas de escolarização na França

QUADRO 4: A preparação para ser docente na França (original)

QUADRO 5: A preparação para ser docente na França (traduzido)

LISTA DE SIGLAS

BAC: Baccalauréat (exame que atesta a conclusão do que, para nós, é o Ensino Médio)

CE1: Cours Élémentaire 1 (Curso Elementar1, equivalente ao Ensino Fundamental 1)

CE2: Cours Élémentaire 2 (Curso Elementar 2, equivalente ao Ensino Fundamental 1)

CM1: Cours Moyen 1 (Curso Médio 1, equivalente ao Ensino Fundamental 1)

CM2: Cours Moyen 2 (Curso Médio 2, equivalente ao Ensino Fundamental 1)

CP: Curso Preparatório

CRPE: Concurso de Recrutamento de Professores de escola

EI: Educação Infantil

M1: Mestrado 1 – (1º ano)

M2: Mestrado 2 – (2º ano)

MEEF: Mestrado em Ensino e Educação

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SESI: Serviço Social da Indústria

ZEP: Zona de Educação Prioritária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

VIVER É PRECISO, APRENDER TAMBÉM

1.1 – Compartilhando a minha história.....	21
1.2 – (Trans) formando-me professora	25
1.3 – Resgatando meu papel de estudante: o ingresso no Mestrado.....	29

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE TRABALHO COM A LÍNGUA

2.1 – A perspectiva bakhtiniana: a língua como social e dialógica	33
2.2 – O ensino da língua pautado nas práticas de alfabetização e letramento	42
2.2.1 – Alfabetização através de métodos	44
2.2.2 – Letramento e estudo dos gêneros textuais: possibilidades de alfabetizar...46	

CAPÍTULO 3

O CAMINHO INVESTIGATIVO PERCORRIDO: AÇÃO-ANÁLISE-REFLEXÃO

3.1 – O contexto da pesquisa	53
3.2 – Os sujeitos da pesquisa	56
3.3 – O método e o instrumento de produção de dados da pesquisa	58
3.4 – Os procedimentos de análise dos dados	64

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE LÍNGUA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS FRANCESAS

4.1 – Vivenciando uma experiência em duas escolas francesas	69
4.1.1 – A “École des Épinettes”	69
4.1.2 – A École “Le temps de cerises”	73

4.2 – O sistema educacional francês: a escolarização obrigatória e as normativas para ser professor.....	77
4.2.1 – Os documentos que regem a educação pública francesa.....	84
4.2.2 – O ensino da língua oral	86
4.2.3 – O ensino da língua escrita	88

CAPÍTULO 5

COLOCANDO-ME À ESCUTA DAS PROFESSORAS FRANCESAS

5.1 – Madame Freinet	95
5.1.1 – A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente	96
5.1.2 – O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa	97
5.1.3 – O trabalho da docente com a língua	101
5.2 – Madame Froebel	106
5.2.1 – A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente	107
5.2.2 – O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa	108
5.2.3 – O trabalho da docente com a língua	112
5.3 – Madame Montessori	115
5.3.1 – A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente	116
5.3.2 – O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa	118
5.3.3 – O trabalho da docente com a língua	123
5.4 – Madame Reggio	128
5.4.1 – A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente	130
5.4.2 – O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa	132
5.4.3 – O trabalho da docente com a língua	136
5.5 – Sintetizando: a constituição das quatro depoentes enquanto professoras de escola pública francesa	139

CAPÍTULO 6

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LÍNGUA POR PROFESSORAS FRANCESAS

6.1 – O trabalho com a língua oral e a língua escrita	142
6.2 – O trabalho das professoras e os documentos oficiais franceses.....	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “EXPERIÊNCIA: ISSO QUE PASSA POR MIM”	173
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

“Metade de mim agora é assim, de um lado a poesia o verbo a saudade, do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim. E o fim é belo, incerto...”³

(Fernando Anitelli)

Compartilho⁴ com a ideia dos versos de Fernando Anitelli. Somos feitos de metades. Metades incompletas que se completam e nos revelam. Profissionalmente, sou feita de metades. Trabalho com jovens. Trabalho com crianças. Por isso, acredito que a motivação principal para a realização dessa pesquisa surgiu das minhas metades e do desejo de completude, se for possível.

Lecionar para crianças e adolescentes, ou seja, nos dois extremos da Educação Básica, sempre foi para mim um prazer e uma dúvida no que diz respeito ao ensino da língua materna, língua esta que, segundo os adolescentes, já sabemos, então, por que estudá-la?

Assim, o desafio tem sido como sensibilizar e ensinar os alunos para que percebam que, de fato, precisamos estudar a língua para que saibamos fazer uso adequado dela nos diferentes contextos em que estamos inseridos. Sempre acreditei que o início da escolarização, isto é, o primeiro contato com o ensino formal da língua é um momento importante e decisivo, uma vez que as crianças, nesse período, poderão gostar de estudar a língua que já falam ou não!

Dessa forma, minha experiência como professora efetiva de Educação Infantil da rede municipal e professora de Língua Portuguesa, na cidade de Itatiba, sempre me trouxe questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna para crianças de três a cinco anos.

Baseando-me nas leituras sobre letramento e alfabetização – próprias de minha atuação enquanto professora, sempre me questioneei se o ensino da língua, na Educação Infantil, deveria se pautar na exploração de seus aspectos fonológicos e gráficos, ou seja,

³ Trecho da canção “O anjo mais velho”, lançada em 2003, escrita por Fernando Anitelli, do grupo Teatro Mágico.

⁴ A primeira pessoa do singular será utilizada no decorrer do trabalho sempre que as informações se referirem a trajetória e escolhas pessoais da pesquisadora.

se ensinar a língua, seria ensinar a codificar e decodificar. Além disso, pela experiência e orientações vindas das secretarias de educação da qual faço parte, questionava-me se o ensino da língua na Educação Infantil precisava, necessariamente, ser fragmentado no reconhecimento e identificação de letras, palavras e frases, uma vez que quando se ensina a língua, nessa etapa escolar, o texto quase sempre é pretexto para a alfabetização. Por outro lado, ficava-me o questionamento: será que as crianças entre 4 e 5 anos conseguiriam reconhecer características particulares de alguns textos? Enfim, a função da Educação Infantil seria apenas dar início à alfabetização ou já podemos pensar em questões de letramento nessa etapa?

Aliado a esses questionamentos, em julho de 2017, tive a oportunidade de vivenciar algumas práticas de ensino em uma escola de Coësmes/França, que proporcionou o contato com uma configuração de ensino até então desconhecida: nesse país, a escolaridade obrigatória se dá a partir dos seis anos⁵, sendo a “École Maternelle”, escola para crianças entre dois a cinco anos, um segmento com documentos e currículo próprio, mas com matrícula facultativa.

Meu contato com a escola francesa se deu de forma muito singular, a partir de uma única visita na escola de minhas sobrinhas, que possuíam entre cinco e oito anos e residem na França. Nesse dia, pude observar alguns trabalhos e atividades que eles haviam desenvolvido durante o ano letivo, pois era julho, fim do ano escolar francês, e os alunos e professores estavam organizando os materiais que cada criança iria levar para casa, após um ano de trabalho. Nessa visita, chamaram-me atenção as atividades feitas individual e coletivamente, ou as dispostas nos painéis da escola que exploravam questões de língua.

Essa experiência despertou em mim o interesse de investigar o ensino da língua materna nas escolas francesas. Sabemos que, no Brasil, a Educação Infantil teve, por muito tempo, função facultativa, recreativa e de socialização, o que a configurava como um espaço predominantemente construído para o brincar e para a socialização, daí a antiga nomenclatura: pré-escola. A partir de 1996, com a escolarização dessa etapa, fez-se necessário adotar políticas públicas direcionadas para esse nível de ensino, através de

⁵ Em 2018, ano de realização da pesquisa, a obrigatoriedade escolar na França era a partir dos seis (6) anos. Porém, para o ano letivo de 2019, que iniciou em setembro, a matrícula na École Maternelle tornou-se obrigatória a partir dos três (3) anos.

documentos que trazem especificações sobre a Educação Infantil: sua obrigatoriedade a partir dos quatro anos e currículo com eixos de conhecimento para cada área do conhecimento. Já na França, apesar da escolaridade ter sua obrigatoriedade a partir dos seis anos para todas as crianças francesas ou estrangeiras que vivem no país, a maioria delas frequenta esse segmento escolar a partir dos dois anos.

Dessa forma, um aspecto que justifica a escolha de um contexto diferente do nosso é que algumas teorias adotadas no Brasil procedem da França e vários discursos proferidos por profissionais da educação consideram a educação deste país como modelo. Então, estando há 10.000 quilômetros de distância do Brasil, e no contexto europeu, espaço de onde saíram importantes estudos sobre letramento e gêneros textuais e que norteiam o trabalho de muitos professores brasileiros, talvez eu pudesse observar um diferente contexto de produção de conhecimento, para buscar compreender melhor nosso trabalho aqui.

Esperava que a interação com as professoras francesas, estabelecida através de entrevistas narrativas, pudesse trazer contribuições no sentido de fazer-nos compreender melhor, re(significar) o trabalho e as práticas de ensino da língua na Educação Infantil, especificamente em relação às questões de alfabetização e letramento ideológico, algo que sempre aguçou minha curiosidade.

Assim, para esse trabalho, nossa pergunta de pesquisa é: o que as professoras francesas priorizam em relação ao ensino da língua materna na *École Maternelle*? A hipótese levantada, enquanto professora-pesquisadora, é que questões sobre letramento e gêneros textuais fazem parte do currículo da primeira etapa de escolarização das escolas francesas, pois partíamos do pressuposto de que, como há pesquisas e estudos desses temas no contexto europeu, a saber os estudos suíços sobre gêneros textuais, do grupo de Genebra e as pesquisas sobre letramento, do britânico Brian Street (2014), há um trabalho interativo com a língua, voltado para as questões de letramento.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar, através de entrevistas narrativas, como é o ensino de língua materna nas escolas francesas, especificamente na *École Maternelle*, com crianças de quatro anos. Tem como objetivos específicos: 1) compreender como as professoras depoentes foram se constituindo enquanto professoras da Educação Infantil; 2) buscar indícios de como as

depoentes compreendem o conceito de língua, a partir de suas narrativas e; 3) identificar as concepções e práticas de ensino da língua das professoras.

Para esse estudo, pautaremos-nos na teoria dialógica de Bakhtin. Assumimos a teoria bakhtiniana, por acreditar que a língua, tendo caráter social, acontece na interação, através das relações sociais. Além disso, discutimos a questão alfabetização x letramento no contexto escolar, tendo como referência os estudos de Kleiman (1995), Mortatti (2006) e Street (2014).

Diante do exposto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, será apresentado meu memorial, com vivências e caminhos trilhados até o curso de Mestrado. Na sequência, trazemos uma explicação da metodologia que foi utilizada – o método (auto)biográfico, utilizando como instrumento as entrevistas narrativas⁶, a partir das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2005) e que será explicado adiante. Posteriormente, trazemos as duas escolas onde foi realizada a pesquisa, bem como uma reflexão sobre os documentos oficiais que norteiam a educação francesa. Isso se faz necessário para entendermos melhor o contexto educacional apresentado pelas professoras. Também fazemos a textualização das entrevistas, recuperando trechos da história de vida das quatro professoras depoentes, pois essa é uma das etapas do método investigativo escolhido. Por último, no sexto capítulo, temos a análise dos dados, seguido das considerações finais.

⁶ Dispositivo de construção de dados que objetiva compreender as experiências do indivíduo, inserido em uma determinada realidade social.

CAPÍTULO 1 – VIVER É PRECISO, APRENDER TAMBÉM...

Neste capítulo, apresento um pouco de minha trajetória pessoal e profissional. São recortes que me veem à memória e me definem ou me (re)constituem, em um processo ininterrupto pela busca incessante de aprender e ser feliz. São esses fatos passados e, que hoje são lembranças, que foram me constituindo, ao longo do tempo, pessoal e profissionalmente. Recuperá-los é tentar me explicar ou, melhor ainda, juntar algumas peças do quebra-cabeça de minha vida e, mentalmente, refazer o caminho que me fez chegar até aqui: no curso de Pós-Graduação.

1.1 Compartilhando a minha história...

“O tempo nos faz esquecer o que nos trouxe até aqui.”⁷

(Engenheiros do Hawaii)

Começar este memorial é revisitar e lembrar momentos de minha vida que talvez estejam adormecidos e esperando para serem ressignificados. Como viver é uma experiência, uma aventura, trago aqui acontecimentos ora carregados de amor ora de tristeza. Reviver emociona, dói, me faz rir, repensar, entender o que antes era inadmissível. Porém, todos esses momentos compõem uma parte de minha existência terrena. Muitas outras experiências aguardam o momento oportuno para me tocarem e eu sigo, de coração e mente aberta esperando por elas...

Nasci em uma sexta-feira de inverno, precisamente dezessete de julho de mil novecentos e oitenta e um, às 9h33, na cidade de Itatiba, sob o signo de câncer e proteção de Nossa Senhora Aparecida – inscrição que trago como meu segundo nome. Sou filha planejada e sonhada por um casal jovem, na época com vinte e dois e vinte e sete anos, respectivamente minha mãe e meu pai. Meus pais estudaram até a antiga 4ª série do primário. Minha mãe tinha como sonho ser professora. Após a 4ª série, o professor dela chamou seu pai, meu avô, pois queria ajudá-la a continuar os estudos. Meu avô, por suas

⁷ Trecho da música “Armas químicas e poemas”, lançada em 2004, pelo grupo Engenheiros do Hawaii.

razões, não deixou. Com 9 anos, era hora de minha mãe trabalhar. E assim ela fez, foi empregada de uma família que a recebeu mais como um membro do que funcionária. Nessa idade, minha mãe cuidava da casa e dos três filhos do casal. Ela morava na casa deles, às vezes ia visitar a família, mas evitava por ver o tratamento de meu avô para com minha avó, nosso xodó. Já meu avô, na data de cada pagamento, ia até o trabalho de minha mãe receber seu ordenado. A ela restava uma quantia insignificante. Já meu pai, nunca nos contou de sua infância, sabemos apenas que nasceu e cresceu em Minas Gerais.

Em mil novecentos e oitenta e um, ano de meu nascimento, a música “*Se eu quiser falar com Deus*”, de Gilberto Gil, fazia sucesso nas rádios brasileiras. Mais tarde eu entenderia a letra da canção e teria Deus como meu Interlocutor não só de preces, mas da minha vida. Milton Nascimento também lançava “*Caçador de mim*”: “...*Por tanto amor/ por tanta emoção/ a vida me fez assim/ doce ou atroz/ manso ou feroz/ eu, caçador de mim...*”. Além de meu Interlocutor Supremo, eu seria mais tarde e, acredito que ainda sou, uma caçadora – sempre procurando encontrar dentro de mim o sentido da vida e da felicidade.

Cresci cercada de muito afeto, principalmente por parte de meus tios maternos, que me exibiam como um troféu e me levavam para passear, enquanto minha mãe se ocupava do segundo filho, Rafael, meu único irmão, nascido em 1983, um ano e dez meses após meu nascimento. Fagner lançava a música “*Guerreiro menino*”, com versos que parecem terem sido feitos para meu irmão: “*Guerreiros são pessoas/ São fortes, são frágeis/ Guerreiros são meninos/ No fundo do peito...*”

Na época de seu nascimento, minha relação com meus tios e vizinhos se estreitou. Acredito que assisti a muitas partidas de futebol entre os times amadores da cidade. Mas, quando comecei a entender um pouco melhor as coisas, preferia ficar com a vizinha que brincava comigo de escolinha: lousa, canetinhas, papéis, que saudades! Eu não sabia, mas já estava descobrindo o meu lugar no mundo – a escola.

No início de mil novecentos e oitenta e sete, vivi um momento único: entrei na escola, a antiga pré-escola da cidade e próxima do bairro onde morava. A escola foi e é um lugar de onde não consigo ficar distante. No pré, eu já ensaiava nas brincadeiras de faz-de-conta o que seria minha futura atuação profissional: PROFESSORA.

Lembro-me do meu papel de criança mais observadora do que questionadora. Eu contemplava aqueles espaços e a forma como tia Fátima, a professora carinhosamente

chamada de tia, conduzia nossas manhãs. Ora enérgica, ora com afeto, mas sempre com profissionalismo impecável. Quando chegou o fim do ano, era momento de ir para uma escola maior e frequentar o primário. Tia Fátima insistiu para que minha mãe me matriculasse no SESI – 013, em minha cidade natal, pois meus pais trabalhavam em uma indústria têxtil, a antiga Pabreu.

A insegurança de minha mãe era em relação à minha idade – eu ainda tinha seis anos para começar a frequentar o primário, que tinha como idade mínima para entrada sete anos completos. Talvez o problema não estava na idade cronológica, mas em um amadurecimento que hoje eu percebo que não tinha. Meu pai estava preocupado com outras questões. Dizia que o SESI era escola de rico e que minha mãe deveria procurar uma escola pública, mais próxima de nossa casa e de nossa realidade econômica. Minha mãe insistiu, acho que por ver no SESI a oportunidade de seus filhos terem o que ela não teve: uma condição de vida confortável.

Então, em mil novecentos e oitenta e oito comecei a estudar no SESI – 013, escola que ficava bem longe de minha casa e que me obrigava a pegar dois ônibus: do bairro onde morava até o centro da cidade e do centro até a escola. Enquanto Cazuza gravava “*Ideologia, eu quero uma pra viver...*”, eu ainda pequena inseria-me em um mundo diferente e cheio dessas ideologias...

No SESI fui muito feliz, apesar das dificuldades enfrentadas, pois quase sempre eu não tinha o que quase todos ali tinham: os calçados, os acampamentos nas férias de julho ou as viagens internacionais. Novamente e quase sempre eu estava no papel de aluna observadora e não questionadora. Mergulhava com prazer nos estudos, talvez por perceber em meus professores esse prazer pelo conhecimento. Porém, às vezes, o SESI - 013 me dava medo pela rigidez das regras, o famoso livro negro⁸, a diretora D. Zeca – mulher impecável nos trajes, maquiagem, cabelo e conduta.

Das professoras do primário, de todas elas tenho lembranças, guardo respeito e admiração e eterna vontade de ser um pouquinho como elas. Dona Neusa, minha alfabetizadora, lembro-me como se fosse hoje quando nos entregou uma sacolinha-surpresa, foi isso que ela nos disse. Lá estava o alfabeto... que bom conhecê-lo e tê-lo só para mim. Depois, vieram a Dona Sueli, Dona Neli e Dona Sandra. Que sorte a minha tê-las no momento crucial de minha alfabetização e sistematização das brincadeiras da pré-

⁸ Nesse livro, a diretora registrava as infrações dos alunos. Ele era um instrumento temido por todos.

escola. Posteriormente, no ginásio, a construção do conhecimento se tornaria mais complexa.

Foi no SESI que descobri a minha não vocação para o esporte: sempre reserva do time do vôlei, mas acho que por falta de opção do professor para a função de reserva. Descobri a falta de jeito com os números e no ginásio tive um grande susto: minha primeira nota vermelha. Era um 4,0 em Matemática. Fiquei arrasada. Eu não entendia o que aquele professor dizia e ele parecia não querer entender os alunos.

Por outro lado, a Dona Sônia e Dona Maria Antônia foram minhas inspirações para a área de Letras. As análises sintáticas e as redações eram, para mim, apaixonantes.

Ainda sem saber falar com Deus, mas talvez já falando, a insistência de minha mãe para que eu e meu irmão continuássemos no SESI até o fim do ginásio rendeu muitos conflitos com meu pai. Mas, foi a decisão certa. Trago comigo uma bagagem escolar muito significativa.

O SESI era um ambiente seguro para mim e, no dia de minha formatura, para minha surpresa, ganhei um prêmio: estava entre os três melhores alunos que mantiveram a média 9,2 nos oitos anos da educação básica.

Acho que até hoje não consigo imaginar ou mensurar a luta, principalmente de minha mãe, em buscar uma formação de qualidade para mim e para o Rafael, meu irmão. Assim, em 1994, enquanto o Brasil era Tetracampeão Mundial, eu recebia meu primeiro troféu. Aos poucos, o mundo abria uma janela, uma porta e eu me sentia um “*Descobridor dos sete mares*”, canção de sucesso de Lulu Santos, em 1995.

Em seguida, fui para o antigo Colegial. Na minha cabeça, eu só pensava “*preciso ter uma profissão*”. Tentei o vestibulinho em escolas da região: Jundiaí e Campinas, mas sem sucesso, porque nas provas de Matemática eu era um fracasso. Tinha comigo que a responsabilidade com meus estudos, a partir daquela fase da vida, era minha. Então, fui estudar em Jundiaí, quando ainda existiam os cursos técnicos nas escolas do Estado. Eu estudaria o 1º ano do Colegial e no 2º ano optaria pelo curso de Nutrição.

Nessa escola, vivenciei muita coisa. Ouvei falar pela primeira vez em alunos usuários de drogas, outros vivendo de forma um pouco promíscua e inconsequente. Nenhuma das situações que vi mudou minhas atitudes. Lá estava claro como não deveria agir e o que não deveria fazer. Foi lá também que me deparei com o sistema público de

ensino, às vezes falho: falta de professor, falta de interesse dos alunos, falta um pouco de tudo. Eu apenas aguardava, um pouco assustada, o ano seguinte.

Como a educação estadual tem suas surpresas, no ano seguinte, 1996, os cursos técnicos foram extintos. Fiquei sabendo quando cheguei à escola no primeiro dia do que seria meu segundo ano lá. No mesmo instante, fui à secretaria buscar mais detalhes e era verdade: os cursos nas escolas estaduais estavam extintos. Não entrei na aula, fui até a rodoviária, peguei o ônibus para Itatiba. No caminho, lembrei-me do Curso de Magistério: poderia ser um caminho. E foi a minha melhor escolha.

1.2 (Trans)formando-me professora...

Hoje vejo que minha constituição como professora não começou no Ensino Médio ou na Graduação. Muito antes de estar na escola, os papéis, as canetas, a lousa, o brincar de escolinha sempre foram prazerosos para mim. Além disso, era “chique” ver minha mãe constantemente lendo livros. Outro ritual era a compra de gibis da Turma da Mônica. Eu me deliciava naquelas histórias, meu irmão nem tanto. Assim, já no primário, eu acompanhava os gestos das minhas professoras desejando ser como elas: pela postura, conduta com os alunos e até as vestimentas.

Voltando a falar do Magistério, posso dizer que não foi um período difícil. Às vezes tínhamos aula, às vezes não, professores comprometidos, outros não. Eu era um peixe fora d'água: a classe fora formada através de uma lista de espera – havia muita procura e quase todas as meninas já casadas e com família. Eu, uma jovem de 15 anos, cheia de anseios e sonhos em relação ao curso e não me encaixava nas conversas sobre receitas, filhos etc. Eu vivia também a fase da garota apaixonada, descobrindo desejos e sentimentos. Por vezes, nas aulas, parecia estar em outro mundo, pelas razões do coração e familiar, já que o casamento de meus pais estava em crise. Eu só queria estar longe de tudo aquilo, talvez “*Na rua, na chuva, na fazenda ou numa casinha de sapê*”, como dizia Kid Abelha, em um de seus sucessos nos anos 90.

Porém, no Magistério, os assuntos sobre o desenvolvimento da criança, as metodologias, os textos dos especialistas em Educação Infantil, ainda que tratados de forma superficial, encantavam-me. No estágio, tive a oportunidade de acompanhar uma excelente professora da cidade, e, às sextas-feiras, eu ficava com a classe para que ela

pudesse terminar sua graduação em Pedagogia, em Machado/MG. Eu cumpria, então, a “regência” que os estágios exigem.

Em 1998, o casamento de meus pais chegava ao fim. Período difícil para mim: perdi a referência masculina em uma fase importante: minha adolescência. A partir daquele momento, passaríamos a viver com um salário mínimo, o de minha mãe. Nossa casa viveu um momento confuso e de privações, nós não sabíamos mais nossos papéis, tudo se misturou na busca e luta pela sobrevivência, mas penso que nós três buscávamos sobreviver na nova configuração familiar.

Em 1999, o curso de Magistério terminou. Fiz meu primeiro concurso público pela Prefeitura de Itatiba e fui a 47^a colocada das 46 vagas. Perdi, assim como o Brasil também não tinha feito boa campanha na Copa. Eu, uma jovem de dezoito anos, queria desbravar o mundo, que se apresentava diferente daquele mundo aconchegante que só era possível nas palavras de minha mãe. “*Insensível você diz, impossível fazer você feliz...*”, a letra da banda Titãs traduzia meu mundo interior, já que as aventuras da vida começaram a ser mais frequentes e intensas.

No ano seguinte, indicada pela diretora da escola em que fiz estágio, comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil da cidade. Foram sete anos de grande aprendizado e confirmação de que era aquilo que eu queria para minha vida. Eu era muito feliz rodeada de crianças, pensando e preparando atividades. Porém, com a não compatibilidade com a nova estrutura e filosofia que a escola estava ganhando, senti-me desmotivada e saí de lá para assumir meu cargo como professora do Estado, na disciplina de Língua Portuguesa.

Ainda não comentei, mas no fim do ano 2000, depois de um ano trabalhando nessa escola, enquanto alguns esperavam o fim do mundo, ele se abria para mim: resolvi voltar aos estudos e fazer Graduação, sempre motivada e às vezes pressionada por minha mãe. Pela minha paixão pela Língua Portuguesa, optei pelo extinto curso de Letras da Universidade São Francisco, pois era hora de retomar algo que sempre fora uma paixão: os estudos. Frejat estava nas paradas de sucesso com a música “*Amor pra recomeçar*” e acredito que eu também estava cheia de amor para recomeçar. Tinha me acostumado com uma configuração de escola (pela experiência na escola estadual em Jundiá e em Itatiba, no Magistério) e estar na faculdade, a princípio, assustou-me um pouco. As aulas eram

intensas, muita leitura, trabalhos, provas, mas eu sempre tinha a certeza de estar no caminho...

Formávamos um grupo de colegas muito bom, dedicado e elogiado pelos professores que registraram isso em uma carta que recebemos no dia de nossa colação. Durante minha apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, uma professora da banca examinadora sugeriu que eu continuasse meus estudos e que procurasse pelo Mestrado. As palavras encheram-me de satisfação e um certo orgulho. Mas, quando comentei sobre a apresentação para meu pai e os comentários de uma professora, ele disse novamente que o mundo acadêmico não era tão fácil assim, que era melhor esquecer. Hoje, eu ainda posso sentir o efeito daquelas palavras em meu coração. E, por alguns anos, eu de fato esqueci os estudos. Afinal, a figura masculina mais representativa para mim, tinha me dito “*não, não prossiga*”. Considerando a constituição de cada sujeito e sua singularidade, assunto muito estudado nas disciplinas do Mestrado, meu pai deve ter suas razões para não me incentivar em algo que me completa tanto – o estudo.

Voltando a minha graduação, no último ano dela, em 2003, incentivada por algumas colegas, resolvi fazer o concurso para ser professora do Estado e, em 2007, eu havia sido convocada para o processo de escolha. Iniciei no ano seguinte, na cidade de Jarinu. Era o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade.

Foram três anos de muito aprendizado e choque com a realidade que se apresentava a minha frente. Quase sempre minhas mãos estavam atadas e não podiam agir. Novamente tive contato com a realidade da escola estadual. Tinha um ótimo relacionamento com as crianças e os adolescentes, nem tanto com alguns professores, algumas vezes desmotivados em sala de aula ou apáticos na sala dos professores.

Depois, passei mais dois anos em outra escola desse mesmo município. A cena se repetia e eu pedia a Deus para me mostrar por que era tão difícil lecionar e onde estava meu problema. Nessa escola, éramos vigiados, os alunos tinham acesso direto à direção e quando reclamavam dos professores, no mesmo instante, a coordenadora aparecia para assistir nossa aula. Se encaminhássemos algum aluno para a direção, ele voltava com bombom ou dizia que tinha tomado um café com a diretora. Tempos estranhos...

Em 2013, através do processo de remoção, voltei a trabalhar em Itatiba. Caí de paraquedas em uma escola de Ensino Médio e talvez tenha sido o melhor voo. É uma

escola com tradição na cidade, pela ordem e disciplina que fazem parte do dia a dia da instituição. Gostei muito de lecionar nesse lugar, ofício que, intrinsecamente, está ligado à minha alma.

Por ter dois diplomas, eu queria fazer jus a eles. Então, em 2012, em outro concurso que fiz, eu me efetivei como professora de Educação Infantil em Itatiba. O universo infantil é meu mundo...

Entre 2008 e 2012, trabalhei também em duas escolas particulares, uma em minha cidade natal e outra em uma cidade da região. Nessa última, sentia-me uma mercadoria. Parecia que os alunos nos escolhiam através de critérios que até hoje eu não consigo identificar. Foram experiências positivas, apesar do gosto amargo na boca que sentia, muitas vezes, ao entrar no carro para ir embora. Inquieta, nesse período, também fiz uma especialização em Literatura. Aulas maravilhosas, carregadas de profissionalismo, competência, intensas leituras e trocas.

Entre 2012 e 2017, participei de alguns cursos para a Educação Infantil e para o ensino de Língua Portuguesa. Era e é incômodo para mim a possibilidade de não poder estudar, ler, resignificar o que adquiri ao longo de minha jornada de vida. Tentei por dois anos ingressar no Mestrado em uma Universidade Pública, mas sem sucesso. Se academicamente eu não estava satisfeita, meu coração sorria...

Em 2015, o amor dava novos ares na minha vida com a chegada do Jean. A música lançada naquele ano por Paula Mattos traduzia tudo o que eu e ele vivíamos e há tempos queríamos viver: *“Tantos sorrisos por aí/ você querendo o meu/ Tantos olhares me olhando e eu querendo o seu/ Eu não duvido, não, que não foi por acaso/ Se o amor bateu na nossa porta, que sorte a nossa...”*

Ter o Jean como companheiro é ter um amor ora presente ora distante, é sentir saudade e aprender a dialogar com ela, é estar aqui e na França, seu país de nacionalidade. Assim, se um relacionamento é conhecer o mundo da pessoa, é afetar e ser afetada pelo outro, as viagens à França proporcionaram também, pela minha curiosidade, contato com escolas, mas antes pelo convite que recebi de uma sobrinha dele para visitar e participar de um dia de aula em sua escola. Eu ainda não sabia, mas esse convite despertaria ainda mais meu lado curioso.

O curso de Mestrado, que agora passa por mim, trouxe algumas pequenas revoluções em minha vida. Posso dizer que fui tocada e passei a questionar ainda mais a

minha vida. Então, passei a repensar minha posição profissional e, em maio de 2019, decidi pedir exoneração de meu cargo de professora de Língua Portuguesa no Estado para assumir aulas no Ensino Médio em uma escola particular do município, o Colégio Bom Jesus. Porém, antes, em janeiro, eu havia recebido um convite da Prefeitura da cidade para trabalhar na Secretaria da Educação como formadora de Língua, no Ensino Fundamental. Isso implicaria em me afastar da sala de aula. Decisão difícil para mim, pois meus alunos me encantam. Mas, incentivada pela minha família, resolvi tentar. Então, nesse momento, além estar finalizando a escrita de minha tão sonhada dissertação de Mestrado, estou desenvolvendo um tipo de trabalho nunca antes almejado ou pensado: formadora na Secretaria de Educação do município e lecionando em uma escola que até então estava fora dos meus planos: a escola particular.

1.3 Resgatando meu papel de estudante: o ingresso no Mestrado...

Como já comentado, cursar o programa de Pós-Graduação era uma prioridade para mim, uma vez que me incomoda a ideia de me acomodar no tempo e não caminhar com ele para me permitir viver experiências e desafios, nesse caso, as de caráter profissional que acabam por trazer satisfação em outros setores de nossa vida.

Novamente, incentivada, dessa vez por um coordenador, em 2017, fiz a inscrição para o processo seletivo da USF, lugar que novamente me acolheu para que eu pudesse continuar nesse mundo acadêmico intenso e apaixonante. Retomar meu estudo significa ter a oportunidade de pesquisar e, como já disse, sempre foi minha busca, minha paixão. Decidi que deveria investigar o que me incomodava, já que agora o Mestrado era uma possibilidade real.

Por viver entre os dois extremos da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Médio, alguns aspectos da língua materna me angustiam, principalmente a questão da língua na Educação Básica.

A questão do ensino da língua materna, que começa nas classes de Educação Infantil, sempre foi minha inspiração e meu conflito. Como diz uma professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade, o **pesquisa-dor** pesquisa a dor. Acredito que comigo aconteceu exatamente isso. Eu buscava explicações para essa área do conhecimento que tanto me encanta: a Língua Portuguesa. Encanta-me o processo de

constituição dela como uma língua, sua estrutura um tanto quanto complexa, as significações que as palavras vão ganhando ao longo de tempo e a possibilidade de termos palavras que só existem em nosso dicionário, como por exemplo a palavra ‘*saudade*’. Em nenhum outro idioma encontraremos a mesma definição que tem em nossa língua e que contempla toda sua significação.

E como surgiu a ideia de **pesquisar** em outro país o que seria a minha **dor**? Por que não compartilhar minha prática com professoras que participam do mesmo contexto que eu e interagir com elas? Seria essa dor, um incômodo constante sendo necessário cruzar o Oceano Atlântico para tentar entendê-la?

Posso dizer que esse início se deu há dois anos, quando fui convidada por uma sobrinha para participar de uma aula na escola Jeanne D’Arc, em Coësmes/França e comentar sobre meu trabalho como professora no Brasil. Nesse dia, eu estive na escola durante todo o período de aula e a pequena Fleur⁹, minha sobrinha, fez uma apresentação sobre nosso país, que muitas vezes é visto apenas como o país do samba e do futebol e, em seguida, os alunos me fizeram perguntas. Algumas respostas foram impactantes para eles, que puderam refletir sobre dois contextos de ensino diferentes. Foi um momento interessante, inclusive de troca de informação com o professor da sala, muito querido pela turma e que conheci nesse dia.

Se os alunos puderam refletir, eu também o fiz. Hoje, depois de diversas leituras das disciplinas que cursamos no programa de Pós-Graduação/ Mestrado, concordo com a afirmação de alguns teóricos ao dizerem o quanto o outro nos ressignifica, ou seja, o quanto através da linguagem vamos nos constituindo e constituindo o outro (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006).

Assim, eram diversas as ideias e os temas sobre a língua que eu, enquanto professora da Educação Infantil, poderia pesquisar. Até que, repentinamente, o devaneio tomou forma em minha mente e, juntamente com minha orientadora, decidimos o campo de realização da pesquisa. Então, surge o projeto: por meio de entrevistas narrativas, tentar entender como é o ensino de língua materna na escola pública francesa, especificamente na École Maternelle, com crianças de quatro anos.

⁹ O nome que aparece no trabalho é fictício para preservar a identidade do sujeito.

Assim como o “flâneur” (BENJAMIN, 2012) que pretende mostrar a nova realidade que ele experimentou e o transformou, desejamos mostrar as marcas da diversidade e que são práticas pedagógicas estruturadas em contextos histórico-culturais diferentes.

Não temos a intenção de adotar uma prática europeia em nossas aulas, ou ainda contrapor as práticas europeias com as brasileiras, mas pensar sobre como os relatos das professoras entrevistadas trazem contribuições ou se assemelham ao de outros professores brasileiros, no que concerne ao ensino da língua.

No próximo capítulo, trazemos algumas considerações sobre o aspecto dialógico da língua, na perspectiva bakhtiniana, nosso aporte teórico e discutimos a questão de alfabetização x letramento, tendo como referencial os estudos de Kleiman (1995 e 2005), Mortatti (2006) e Street (2014).

CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE TRABALHO COM A LÍNGUA

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.”¹⁰

(Bakhtin)

Neste capítulo, discutiremos o conceito bakhtiniano de língua(gem), enquanto acontecimento de natureza social. Como já comentado na Introdução, assumimos a perspectiva do Círculo de Bakhtin, por acreditar que ela se faz na e através das relações sociais. Nas palavras citadas na epígrafe, a palavra estabelece uma relação entre aquele que fala e aquele que ouve. Se existe o falante, de um lado da comunicação, do outro está o interlocutor. Nesse raciocínio, é possível pensar em um ensino de língua que considere as situações reais de comunicação entre locutor e interlocutor, que pode, dentro da escola, ser a interação entre os alunos, os professores, aluno e professor e, nessa pesquisa, entre professora-pesquisadora e professoras entrevistadas e, professora pesquisadora e possíveis leitores. É importante destacar que, quando dizemos situações reais de comunicação, também precisamos considerar os diferentes contextos em que nós circulamos e fazemos uso da língua para comunicação, ou seja, os cenários em que interagimos fora do ambiente escolar.

Além dessa discussão, também trazemos algumas reflexões sobre alfabetização e letramento – questões vivenciadas por mim, enquanto professora e de relevância, considerando os objetivos da presente pesquisa.

¹⁰ Trecho retirado do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de Mikhail Bahtin.

2.1 A perspectiva bakhtiniana: a língua como social e dialógica

A perspectiva de língua na qual me apoio nessa pesquisa, bem como tento fazer presente em minha sala de aula é a adotada pelo Círculo de Bakhtin.¹¹ Acredito que a questão principal a se pensar são as contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a língua e sua função de mediar as relações sociais. Fazendo referência à epígrafe, o locutor vai significando e se ressignificando através do outro.

Dizer que estudar o linguista russo é tarefa fácil seria reduzir a complexidade de suas teorias e conceitos. Considerando que no Ocidente seus estudos começaram em 1967 (BRAIT, 2005), percebemos que as discussões sobre todo o material (ou de seu grupo, o Círculo de Bakhtin) deixados ainda é recente para nós.

No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volóchinov dialogam com as duas concepções de língua da época: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Individualista. O primeiro está relacionado com a Gramática Gerativa, de Ferdinand Saussure, enquanto o segundo concebe a língua como expressão do pensamento. Ao expor as duas teorias vigentes na época, o autor vai nos mostrando que se trata de “duas categorias de sinalizações colocadas em direções diametralmente opostas” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 90). A respeito da Gramática Gerativa, o filósofo russo diz que:

A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, ao contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 7).

Nesse sentido, o filósofo russo questiona a concepção do Objetivismo Abstrato, uma vez que seus representantes concebem a língua como um sistema de regras estáveis e imutáveis. Assim, para os adeptos do Objetivismo Abstrato, “a língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 87). Ao contrário, para o Círculo, cada enunciação

¹¹ Círculo de Bakhtin, formado por amigos de Mikhael Bakhtin, na década de XX, sendo eles: Matvei Issaévitch Kagan, Valentin Nikolaévitch Voloshinov, Pável Nikolaévitch Medvedev e o próprio Bakhtin.

deve ser considerada como única e irrepetível, pois depende de um contexto específico para se materializar. O Círculo de Bakhtin propõe uma outra característica para a fala: seu caráter social e atrelado às condições de comunicação. Opondo-se, portanto, à concepção da língua defendida pelo estruturalista Saussure, como um sistema fechado, de normas imutáveis e incontestáveis.

Já os subjetivistas caminham em direção diferente dos estruturalistas, pois propõem estudar a fala e não a língua, uma vez que a fala, para eles, é de criação individual. Bakhtin comenta que essa corrente pode ser resumida em quatro proposições: 1) a língua é um processo criativo e ininterrupto, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala; 2) as leis de criação linguística são as leis da psicologia individual; a criação linguística é análoga, significativa e artística; 4) a língua, por ser um sistema acabável e estável, é um instrumento pronto para ser usado.

Se no Objetivismo Abstrato a “língua opõe-se ao indivíduo, que só pode aceitá-la como tal, devido ao seu caráter normativo, no Subjetivismo Individualista, o psiquismo individual constitui a fonte da língua” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 71 e 72). As duas correntes filosóficas vigentes da época não consideram a natureza do fenômeno linguístico, ou seja, não reconhecem o caráter social de produção do signo que determina a construção dos significados, ideia defendida pelo filósofo russo. Para ele, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 107).

Assim, Bakhtin contrapõe-se com uma concepção de linguagem essencialmente social e dialógica, refutando a argumentação defendida pelas duas correntes vigentes da época:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 125).

A concepção defendida pelo Círculo de Bakhtin é a de que a língua deve ser analisada como uma produção concreta dos atos da fala (em que se consideram o discurso e a enunciação), produzidos por indivíduos historicamente construídos. Dessa forma, é impossível concebê-la como um sistema linguístico abstrato, imutável e normativo –

como defendem os objetivistas, ou de caráter estritamente psicológico, como argumentam os subjetivistas.

Para eles, a língua é de natureza social, pois ela existe dentro de um contexto. Nós não conhecemos o vocabulário e a estrutura da língua materna através do dicionário ou dos manuais gramaticais, mas pelos “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 326).

Em outras palavras, a língua só existe porque existem os agentes das relações sociais: locutor e interlocutor, que operam com e sobre ela em determinadas esferas de comunicação. Esse fenômeno acontece porque:

[...] a língua não se transmite [...]. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles mergulham na corrente de comunicação verbal e somente quando isto ocorre é que tomam consciência de si e do mundo que os cerca (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 110).

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra e a enunciação têm sentido nas relações sociais, que acontecem através da interação verbal. Para Bakhtin e seu Círculo, a linguagem só se concretiza com a interação, uma vez que, é através dela que o homem se constitui e é constituído pelas vozes dos outros e pelo ambiente. Para ser, precisamos das relações dialógicas, situações nas quais vamos adequando nossos enunciados através do diálogo, sendo ressignificados pelos nossos e pelos dos outros. É nesse raciocínio que podemos pensar o dialogismo bakhtiniano, que não se restringe à interação face a face, mas envolve todo o processo de comunicação e os elementos que dão suporte a ele: enunciação, conteúdo do discurso e contexto.

Transpondo essa questão para o ambiente escolar, a relação dialógica entre os sujeitos em um processo de construção compartilhada do conhecimento supõe o envolvimento dos interlocutores e não apenas do professor, que é, na maioria das vezes, o doutrinador e detentor de todo conhecimento, um discurso materializado social e historicamente. Daí, enquanto professores, não podemos pensar que somos detentores do saber absoluto, único e verdadeiro.

Assim, quando pensamos sobre quem é nosso interlocutor, na verdade estamos modulando nosso discurso. Para Bakhtin/Volóchinov (2006), existem os auditórios sociais, que são transitórios. Melhor dizendo, passamos por vários auditórios e vamos

reproduzindo outros enunciados, porque nos apropriamos deles, mesmo que de forma inconsciente. Dependendo do auditório social, fazemos suposições sobre o que e como devemos dizer e, de acordo com a situação de comunicação, moldamos nosso discurso, porque pertencemos a lugares enunciativos diferentes. É o que acontece na escola, espaço de circulação de diferentes discursos, embora muitas vezes só haja espaço para os estilos escolarizados de oralidade e escrita, desconsiderando o conhecimento que os alunos trazem de outros lugares enunciativos.

Outra questão defendida por Bakhtin/Volóchinov (2006) é que “a filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio ideológica” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 17). O eu, ao se expressar pelo diálogo, é constituído pelo outro. Logo, não podemos pensar em enunciados neutros, pois esses emergem de contextos permeados pelas vozes dos outros, resultando em mudança e transformação entre aqueles que participam da interação verbal.

Desse modo, o caráter ideológico e expressivo opera na produção do fenômeno linguístico e dos sentidos. Para os autores, a língua, por ser viva, evolui ao longo do tempo através de outros tipos de enunciação que só são possíveis pela comunicação verbal concreta. Na enunciação estão o signo e a situação social, indissolivelmente ligados. Na perspectiva bakhtiniana, o signo é ideológico por natureza, uma vez que:

Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 17).

Assim, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 96), sendo o sentido da palavra determinado pelo seu contexto, uma vez que, se a sociedade evolui, com a linguagem ocorre o mesmo processo. Por que isso acontece? Porque a língua, por ser algo vivo, evolui e não é estática. Há sempre novos jeitos de dizer, novas palavras e a mudança das palavras não ocorre apenas por questões gramaticais, mas pela funcionalidade. Então,

podemos dizer que a língua não se transmite, mas faz parte de um processo de evolução ininterrupto, de apropriação. Para os autores, se lançarmos um olhar objetivo sobre a língua, não será possível encontrar indícios de um sistema com normas imitáveis, mas vamos nos deparar com a evolução ininterrupta das normas da língua (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 91).

A língua evolui porque o locutor serve-se dela para suas necessidades enunciativas. Por isso, o sentido da palavra é sempre determinado por seu contexto. A comunicação verbal só pode ser compreendida dentro de uma situação concreta e de interação.

Barros (2007), tendo como base a perspectiva de Bakhtin, comenta que ao defender o princípio dialógico, o autor russo estabelece duas concepções: o diálogo entre os interlocutores e o diálogo dos discursos. Sendo o texto um objeto de significação, produto de uma criação ideológica que resulta de toda uma produção cultural, sua significação só é possível se pensarmos no seu caráter dialógico entre os interlocutores e entre outros textos. Essas características fazem do texto um objeto único e irrepitível, uma vez que cada contexto de produção possui sua singularidade.

Reforçando essa ideia, a autora comenta que “o sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto” (BARROS, 2007, p. 24). Essa relação entre os sujeitos é o que também garante o caráter dialógico da interpretação de um texto. Nesse raciocínio, é impossível pensar o homem separado das relações que o ligam ao outro, ou seja, a alteridade. Dessa forma, a vida é dialógica por natureza.

Ao assumir o caráter social e dialógico da língua, Barros (2007) discorre sobre quatro aspectos do dialogismo entre os interlocutores. É importante abordá-los, uma vez que nosso corpo de pesquisa é a entrevista narrativa, ou seja, a interação entre professora-pesquisadora e professoras entrevistadas. Assim, o autor discorre sobre o primeiro deles, que é reconhecer a língua e sua função de interação entre os interlocutores. Para Barros (2007), isso é o princípio da linguagem. A relação entre os interlocutores constrói os sujeitos produtores de texto, sendo preciso considerar que a intersubjetividade vem antes da subjetividade, o que seria o segundo aspecto. O terceiro traz a ideia de que o sentido e significação de um texto dependem da relação entre os sujeitos. Já no quarto aspecto, a autora traz os dois tipos de sociabilidade defendidos por Bakhtin: a relação entre os

sujeitos e a dos sujeitos com a sociedade. O sujeito é um ser social, pertencente a uma classe social e espaço em que dialogam diferentes discursos. Nessa perspectiva, o sujeito é construído pela relação com outros sujeitos e pelas relações com o extralinguístico e a sociedade.

A partir dessa ideia, podemos falar da segunda concepção defendida por Bakhtin: o diálogo dos discursos. O filósofo russo insiste na ideia de que o discurso não é individual, uma vez que se constrói entre pelo menos dois interlocutores e mantém relação com outros discursos. Para o autor, o texto é um objeto linguístico-discursivo, social e histórico, pois é preciso considerar dois aspectos: o que é característico da língua e o que emerge no contexto. Porém, Bakhtin adverte que é preciso distinguir o dialogismo interno ao discurso (que reproduzem os diálogos com outros discursos) das relações estabelecidas externamente entre os textos.

Uma outra consideração do autor a respeito do dialogismo é seu caráter ideológico, pois nos discursos operam diferentes vozes de sujeitos que foram se constituindo em diferentes momentos históricos, marcados por ideologias e coerções sociais.

Através do dialogismo, surge a *polifonia*, que é a presença de outras vozes (as vozes dos outros) no nosso discurso, ou seja, é o conceito de tornar própria a palavra alheia:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 99).

Ao defender que “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”, (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 115), dizemos que as palavras significam pelo contexto e são carregadas de ideologia, pois ela é o signo ideológico por excelência. Ao ser lugar comum de locutor e interlocutor, em todo enunciado há uma compreensão responsiva – o que é dito exige resposta. É um movimento dialético. A ideia de resposta para Bakhtin supõe um ato responsável em cada dizer de um sujeito singular e constituído socialmente. O ato responsável exige ética sobre o que eu falo ou escrevo. É importante lembrar que, para o autor, não existe nada sem resposta, ou seja, inclusive o silêncio é um

tipo de resposta. Ainda para os autores, o diálogo é repleto de tensões e ações valorativas, porque é permeado de ideologia.

Pensando no contexto de sala de aula, é por meio dele que alunos e professores se apropriam dos sentidos, dos significados, ou seja, da própria vida. Assim, é preciso considerar as situações concretas nas situações de interlocução, uma vez que os signos refletem e refratam a realidade, ou seja, a realidade não existe, mas sim interpretações, resultantes da posição do sujeito na interação verbal e social.

Nessa perspectiva, “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 17). Há sempre o outro e a(s) voz(es) do(s) outro(s) que está(ão) ao nosso redor, nos constituindo. Assim, podemos pensar a língua se manifestando através das interações sociais, pois há sempre um locutor e um interlocutor operando sobre ela. Considerando as ideias bakhtinianas, podemos dizer que somos afetados e afetamos os enunciados dos outros.

Nesse raciocínio, Geraldi (2013, p. 12), argumenta sobre alguns aspectos da perspectiva bakhtiniana: “A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”. É através dessas individualidades que podemos dar sentido e significado à aprendizagem, ou seja, a relação com o outro torna possível as práticas pedagógicas significativas e os deslocamentos, tanto por parte do professor como do aluno. Através da alteridade nos constituímos e nos transformamos/(re)significamos.

Bakhtin/Volóchinov (2006), comentam sobre o diálogo, defendendo a ideia de que se trata de algo mais amplo, complexo e não só uma conversa. O diálogo considera os interlocutores, pois a interpretação está na interação. No diálogo também há discursos entre os discursos, ou seja, o que se fala, já foi dito – é uma cadeia ininterrupta. No ambiente escolar, professor e aluno usam formas e enunciados de cada lugar que participam socialmente, não apenas o específico de sala de aula.

Quando se exterioriza, o conteúdo interior muda de aspecto, pois precisa considerar o domínio e controle do material, que sempre é carregado de ideologia. Segundo os autores, a palavra comporta duas faces, a determinada porque procede a palavra – que seria locutor – e a face do interlocutor, aquele para quem se dirige a palavra.

Então, a palavra é produto da interação entre o locutor e o ouvinte. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p.115).

Melhor dizendo, no processo de interação, locutor e interlocutor/professor e aluno se expressam e se (re)significam, uma vez que ao tomar a palavra, eu também sou tomado pela palavra do outro. O Círculo de Bakhtin defende três aspectos para a palavra:

Existe para o locutor como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p.313).

Assim, a palavra quando não pertence a ninguém é neutra, sem valor e sentido. Já a do outro preenche as lacunas da enunciação e a minha palavra, usada em uma determinada situação e dentro de um determinado contexto, é carregada de expressividade e possui subjetividade. Porém, essa subjetividade existe na relação com o outro. Na relação dialógica, vamos nos constituindo e nos (re)constituindo.

Nesse raciocínio, podemos pensar nas experiências que locutor e interlocutor podem compartilhar. Para Larrosa (2002, p. 28):

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘existe’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...] Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.

Na interação entre os indivíduos, nesse caso entre os docentes, há a possibilidade de se passar pela experiência. O autor define experiência como algo que passa pelo ser humano e o modifica. Mas, é necessário que os sujeitos da experiência estejam atentos para o encontro com o desconhecido. Larrosa argumenta sobre a atitude do sujeito da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da

ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a experiência de uma pesquisa pode tocar e modificar o sujeito. Trazer respostas, (re)significar o olhar e as ideologias. Bakhtin/Volóchinov discutem a questão da palavra que é território comum do locutor e do interlocutor. É preciso considerar as situações concretas nas situações de interlocução, os signos refletem e refratam a realidade, ou seja, a realidade não existe, mas sim interpretações, resultantes da posição do sujeito na interação verbal e social. Quando se exterioriza, o conteúdo interior muda de aspecto, pois precisa considerar o domínio e controle do material, que sempre é carregado de ideologia.

Sendo a língua um fenômeno social da interação verbal, realizada “através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 125), não pode se tratar de um sistema imutável e individual. De forma poética, ele define língua: “A língua não é uma atividade individual (energeia), mas um legado histórico-cultural da humanidade (ergon)” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, p. 129).

Essa concepção é facilmente observada nas crianças, ao mostrarem suas vontades e desejos ou ao se apropriarem e ressignificarem o discurso dos outros (amigos, pais, professores), o que nos certifica que a língua não faz parte de um sistema imutável e estável.

A perspectiva defendida pelo Círculo de Bakhtin, permite-nos pensar a linguagem enquanto interação, que se realiza e significa de acordo com um contexto específico. Logo, não posso pensar em neutralidade, porque existe a questão ideológica permeando nossos enunciados. Além disso, as ideias bakhtinianas trazem a ideia da multiplicidade de vozes que compõem o discurso. O outro tem papel importante na minha constituição enquanto sujeito. É o outro que me vê em minha totalidade, eu não consigo. O que eu vejo é a totalidade do outro. A isso, Mikhail Bakhtin dá o nome de *excedente de visão*, pois “nas relações com o outro, sempre verei algo e saberei algo, que ele, do seu lugar, nunca pode ver” (ANJOS; FREITAS; NACARATO, 2018, p. 206).

Pensar a educação nessa perspectiva, é buscar entender que o processo ensino-aprendizagem envolve diferentes interlocutores, e não apenas o professor como

transmissor de conhecimento. É preciso, enquanto professor, pensar na compreensão ativa, dinâmica que se desenvolve na resposta e nas trocas dialógicas.

Acredito também que Bakhtin nos instiga a refletir sobre a educação que não se relaciona com a tradição escolar ou com a preservação do conhecimento, mas ao contrário, seu compromisso está no futuro. Essa perspectiva é alento para nós, professores, que vez ou outra comparamos nossos alunos e as gerações das quais fazem parte. Assim como o arquiteto vê o terreno vazio e projeta nele o futuro (uma casa), o professor também pode projetar o futuro no aluno, que chega até a sala de aula com conhecimento e experiências. Além disso, seus conceitos podem ser deslocados para a formação e reflexão dos professores no que se refere a práxis.

Para prosseguir com essas reflexões, no próximo item trazemos as concepções de alfabetização, letramento e gêneros do discurso – bases teóricas que embasam essa pesquisa sobre o ensino da língua materna nas escolas francesas.

2.2 O ensino da língua pautado nas práticas de alfabetização e letramento

“A gente lê diferentes textos, de diferentes formas, com diferentes objetivos, em diferentes ocasiões, e tudo isso é leitura.”¹²

(Kleiman)

No ambiente escolar, as discussões sobre a língua concentram-se em dois processos indissociáveis: a alfabetização e o letramento. Por muito tempo, a escola priorizou (e talvez ainda priorize) a alfabetização enquanto transmissão de um código, porém o ensino da língua extrapola as questões fonológicas, de fonema x grafema e a tradicional memorização de regras. Parafraseando Kleiman, nós lemos o mundo, e com as crianças acontece o mesmo. Ao chegarem à Educação Infantil, ainda que não saibam ler, ou seja, não decifrem o código linguístico, são capazes de ler o mundo, pois socialmente, a maioria delas tem contato com diferentes textos que circulam nos

¹² Trecho da entrevista de Angela Kleiman, realizada em 01/11/2007, para “Escrevendo o Futuro”.

diferentes ambientes em que estão inseridas e que pertencem às suas vivências fora da escola.

Dessa forma, para Kato (1986), inserir a criança no universo da escrita, é torná-la uma cidadã letrada. Isso significa que é preciso explorar a linguagem contemplando as práticas sociais de leitura e escrita. A autora iniciou as discussões sobre o termo letramento em meados de 1986. Ela afirma que, para o ensino, é preciso considerar que as crianças sejam capazes de aprender a usar a língua para sua necessidade individual:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Para Kleiman (1995), os novos estudos sobre o letramento o definem como um conjunto de práticas sociais que usam a língua em contextos e com objetivos específicos. Dessa forma, o uso específico da linguagem que acontece na escola e que classifica os alunos em alfabetizado ou não alfabetizado é apenas um tipo de prática, que desenvolve algumas habilidades e determina uma forma de utilizar a língua. Porém, como podemos ver, nas escolas ainda predomina uma classificação de aluno: o alfabetizado e o não alfabetizado, associando esses termos ao domínio ou não do código linguístico que a criança tem.

Kleiman (2005) chama-nos atenção para o fato de que quando a criança está aprendendo a ler e a escrever, ela está em processo de letramento, pois está aprendendo a ler o mundo, ou seja, os dois processos podem ocorrer paralelamente. Conforme nos diz Leda Tfouni, em *Escrita, alfabetização e letramento* (1995), há uma diferença entre os termos “letramento” e “alfabetização”.

De acordo com Tfouni (1995), a alfabetização difere do letramento, pois enquanto a primeira é a aprendizagem para uma habilidade e, portanto, individual, a segunda relaciona-se a práticas sociais de uso da língua. Tanto para Kleiman (1995) como Tfouni (1995), o letramento vai além da aquisição da escrita e seu código, ou seja, não basta apenas saber ler e escrever. A alfabetização é a decodificação do código escrito, enquanto o letramento é a imersão da criança no universo escrito, as experiências e interação dela com diferentes gêneros textuais.

No próximo item, abordaremos os métodos de alfabetização, uma questão que motiva muitas discussões entre professores e estudiosos do processo inicial de ensino da leitura e escrita.

2.2.1 Os métodos de alfabetização

Nesta seção, apresentaremos algumas características dos vários métodos de alfabetização. Mortatti (2006) discorre sobre o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças e argumenta que existem muitas tensões no “complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa” (MORTATTI, 2006, p. 1).

Das urgências específicas de cada momento, emergia uma nova proposta de trabalho de alfabetização (ou método), descaracterizando a anterior, que passava a ser vista como decadente e obstáculo ao progresso das crianças para “realizarem plenamente seu direito de aprender a ler e escrever” (MORTATTI, 2006, p. 2).

Assim sendo, como forma de organizar o ensino nos anos iniciais, surgem os métodos de alfabetização. Esses têm como ponto de partida diferentes categorias: as unidades maiores de significado (palavras, frases, textos) ou as unidades menores da língua (sons ou sílabas).

Quanto ao método sintético, há dois caminhos: o fônico e o silábico. No fônico, trabalha-se com a menor unidade da palavra, o som e o seu contraponto, para a escrita, que é a letra. Nesse método, a ideia que se tem é que a criança deve aprender as letras (maiúsculas e minúsculas) e depois suas combinações, formando as estruturas silábicas, que são decoradas. Em outras palavras, primeiro aprende-se a reconhecer o nome de cada letra, bem como o nome das sílabas que são possíveis e se formam com essa unidade menor. Esse processo acontece sempre em ordem crescente de dificuldade. Já no método silábico, explora-se a articulação dos sons, apresentando às crianças uma determinada palavra e sua respectiva família silábica. Nos dois métodos, há o mesmo percurso: parte-se de uma unidade menor para se chegar à maior, que é o texto, e explora a decodificação e a decifração dos sons.

Em oposição a esses métodos, temos o analítico, que se divide em palavração, sentencição, textual e global. Para Mendonça e Mendonça (2008, p. 26), eles “partem de

uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores”. Em outras palavras, parte-se do todo para se chegar à análise das partes constitutivas. Porém, a diferenciação desse todo, depende da escolha dos estudiosos, podendo ser uma palavra, uma sentença ou uma pequena história. No pensamento analítico, é valorizado o traçado correto das letras, trabalhando com a escrita cursiva desde o início da alfabetização.

Temos ainda, como caminho para a alfabetização, o método global ou ideovisual. Nesse método, a aprendizagem da língua escrita acontece pela identificação visual da palavra pelas crianças, que podem descobrir os princípios subjacentes à leitura e à escrita. Em outras palavras, esse método “propõe o ensino das associações entre palavras inteiras e seus significados” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 312).

É importante destacar que muitos professores conciliam os dois métodos básicos: sintético e analítico, passando a chamar essa proposta de método misto ou eclético. Um exemplo de material didático que trabalha com os métodos sintéticos e analíticos é a cartilha, pois os conteúdos sempre partem de unidades menores (letras), passam pelas sílabas, em seguida pela palavra e, por último, chegam ao texto, representando a unidade maior da língua. Ou ainda, partem das sílabas para chegar a unidades maiores, além de trabalharem a letra cursiva desde o início do processo de alfabetização.

A partir da década de 1980, com a introdução do pensamento construtivista no Brasil e os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), houve um deslocamento das discussões sobre os métodos de ensino para o processo de aprendizagem das crianças. E, novamente, temos uma outra perspectiva de trabalho na alfabetização.

A concepção de Ferreiro (1985) traz uma teoria que avalia as fases de escrita das crianças. Na primeira etapa, elas começam a fazer distinção entre o material gráfico icônico e o não-icônico. No segundo período, as crianças percebem que coisas diferentes devem ser lidas e escritas de formas diferentes. No último estágio, tentam dar valor sonoro para as letras que formam as palavras, formulando hipóteses sobre a escrita. Melhor dizendo, surge a noção de “fonetização da escrita” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 314).

Assim, durante esse processo de aquisição da escrita, a criança vai construindo suposições sobre o ato de escrever, a escolha e a quantidade de letras. Por isso, nessa

perspectiva, considera-se que as crianças passem por fases no processo de alfabetização que são denominadas de:

- pré-silábica: a criança ainda não compreende a correspondência entre escrito x falado, ou seja, não percebe que a escrita pode representar a fala.
- silábica sem valor sonoro: a criança começa a compreender que a escrita é a representação da fala, mas não estabelece relação entre grafema e fonema. Melhor dizendo, escreve usando letras, mas sem se preocupar com o valor sonoro convencional.
- silábica com valor sonoro: ao entender que a escrita é a representação da fala, a criança começa a identificar os sons da sílaba e atribuir para cada sílaba uma letra (que pode ou não ter o valor sonoro convencional).
- silábica alfabética: a criança percebe que escrever é representar as partes sonoras de uma palavra, havendo relação entre fonema e grafema.
- alfabética: ao perceber a relação fonema e grafema, a criança tem uma escrita chamada alfabética. Os próximos desafios para ela serão as questões ortográficas.

Para além dessas concepções de aprendizado da língua, surge uma proposta de trabalho partindo dos textos socialmente usados ou produzidos pelos sujeitos em momentos de comunicação e não mais do estudo das letras, sílabas, palavras e frases. Por isso, na próxima seção discutiremos a questão do letramento e dos gêneros textuais.

2.2.2 Letramento e estudo dos gêneros textuais: possibilidades de alfabetizar

Ao contrário da alfabetização, o letramento não é uma habilidade, embora implique um conjunto de habilidades. Se a alfabetização é uma prática a ser ensinada, o letramento não pode ter o mesmo tratamento. Consideramos letramento um conceito relacionado ao ensino de habilidades e competências, para que o sujeito participe e se insira em práticas sociais de uso da língua.

Assim, acreditamos que as práticas sociais de leitura e escrita são possíveis de serem trabalhadas com as crianças desde cedo e podem facilitar o processo de alfabetização. É importante destacar que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil é significativo para os demais anos da Educação Básica. A habilidade de leitura e escrita – a alfabetização, precisa ser desenvolvida, mas saber fazer uso dessa habilidade é dar condições para o aluno se inserir e participar de ambientes letrados. Ou seja, é possível

garantir a alfabetização, através de práticas de letramento. Isso implica considerar que a alfabetização faz parte do letramento.

Para Kleiman (2005), a complexidade da sociedade moderna demanda conceitos complexos dos sujeitos para descrever e entender os aspectos relevantes da língua. Daí, resulta o conceito de letramento, como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.

O que se observa é que a palavra letramento está presente no discurso de muitos professores quando falam de suas práticas sobre o ensino da língua. Porém, seu conceito foi ganhando diferentes interpretações e hoje, fazemos uma leitura fragmentada sobre seu real significado e contribuição na esfera escolar. A autora citada ainda argumenta que letramento não é um método, mas a imersão da criança na cultura escrita de forma geral e não somente nas atividades de sala de aula.

Sobre essa questão, a mesma autora (2010) argumenta que:

A modalidade escrita passou a ocupar um prestígio e a se tornar a “língua correta”, sendo a escola o local idealizado para “transmissão (e controle) de saberes sobre a língua e determinados modos de ler, escrever, falar e ouvir. [...] Nos últimos tempos, são justamente tais saberes escolares que são supervalorizados pela sociedade burocrática, entendidos como modelos a serem seguidos para que os sujeitos se tornem de fato “cidadãos” (KLEIMAN, 2010, p. 108 e 109).

Considerando essa ideia, podemos perceber que algumas práticas de letramento parecem ser mais dominantes e legítimas que outras. Kleiman (1995) nos convida a discutir as questões de letramento escolar de um ponto de vista sociológico e antropológico, ou seja, refletir sobre os modos de circulação de textos na escola. Dessa forma, a autora defende que os processos (inclusive cognitivos) de apropriação da escrita “devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição de escrita no ambiente escolar representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Ainda para a autora, as diferentes práticas exigem diferentes gêneros, assim “torna-se impossível assumir que em cada esfera específica só circulam determinados gêneros próprios, pois podemos cair em uma visão estruturalista do funcionamento discursivo” (KLEIMAN, 2010, p. 114).

Melhor dizendo, os encontros entre os sujeitos na escola possibilitam a circulação de outros gêneros e discursos não escolarizados. Esses gêneros precisam ser considerados por nós, professores, pois fazem parte do contexto histórico e social dos indivíduos que

pertencem à instituição. Dessa forma, se considerarmos as práticas de letramento que permeiam o universo escolar, muitas delas são antipragmáticas, padronizadas e revestidas de características estruturalistas, pois distinguem dois grupos de alunos: os escolarizados e os não-escolarizados.

Street (2014) faz uma crítica ao letramento vinculado à escola que passa a ser praticado dentro de um quadro de aprendizagem, resultando em um letramento escolarizado. Assim, os professores utilizam muito de seu tempo em sala de aula explicando e explorando os procedimentos de cada texto, desconsiderando o que o autor chama de letramento caseiro e, privilegiando o letramento escolar. Para Street, a institucionalização do letramento, “com suas formas particulares de fala e de textos”, opera em um meio que é separado do espaço cotidiano dos alunos e que decorre de “construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído” (STREET, 2014, p. 130).

Kleiman (1995, p. 22), baseando-se em Street, explora dois tipos de letramento, o *autônomo* e o *ideológico*:

no modelo autônomo, o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

O modelo autônomo de letramento não tem relação com o contexto de produção para ser entendido e interpretado. Ao argumentar sobre o modelo ideológico de letramento, Kleiman destaca suas funções, formas de manifestação da escrita e seus modos de funcionamento. Além disso, a autora enfatiza explicitamente “o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

De acordo com Street (2014), no modelo autônomo de letramento, como se tem uma língua desvinculada de seu contexto, há o distanciamento entre a língua e os sujeitos, sendo que esses são receptores passivos das regras e exigências externas da língua, que, por sua vez, aparece como “neutra, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais” (STREET, 2014, p. 129). O autor ainda argumenta que, dessa forma, a escola se separa de outros espaços, ou seja, destaca-se por ser um

meio com formas particulares de fala e de textos, distante das construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído pelos alunos, através de suas vivências.

Tendo em vista essa complexa questão que neutraliza as condições de comunicação vividas fora do ambiente escolar, Street (2014) sugere a recontextualização do letramento, afastando-se da visão dominante de letramento, associada intrinsecamente à escola. Assim, o significado de letramento deve ser decodificado não apenas em discursos em torno da educação, mas se concentrar nas questões sociais e ideológicas.

Para Street (2014), o modelo ideológico contempla a interação social entre os indivíduos e leva em consideração a participação ativa dos falantes em uma sociedade com culturas variadas.

É importante que a escola tenha um olhar atento a essas concepções, pois algumas práticas estão arraigadas e temos a tendência de continuar repetindo-as. Porém, isso pouco contribui para o aprendizado efetivo do aluno. As crianças não chegam sem repertório linguístico-discursivo e é preciso aproximar essas práticas das que circulam no ambiente escolar. A interação dos alunos com diferentes textos pode ser uma estratégia de trabalho durante o processo de alfabetização.

Mesmo com alunos que estão na etapa inicial de escolarização, é possível pensar na exploração do modelo ideológico de letramento, que emerge das situações de comunicação efetiva e das práticas discursivas, e que considera a finalidade comunicativa, o interlocutor e o gênero do discurso.

De acordo com Kleiman (2010, p. 113):

Compreender a escola moderna e pública como uma esfera/um campo de criatividade ideológica é abrir possibilidades para estudar sua produção/criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção, circulação e o consumo de textos e discursos em gêneros que lhe são próprios, adequados e/ou permitidos.

Ao refletirmos sobre as questões de letramento na escola, estamos nos reportando aos gêneros do discurso, conceito defendido por Bakhtin. Para o autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Ainda para o filósofo russo, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua

construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Dessa forma, podemos dizer que há uma diversidade e heterogeneidade de gêneros do discurso (orais e escritos). Com relação aos gêneros orais e escritos, Bakhtin defende a ideia de que não se trata apenas de uma diferença funcional. Segundo ele, os gêneros discursivos secundários (ideológicos) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, reelaborando e incorporando diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata.

O filósofo russo discorre sobre as três categorias do gênero: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. Para o autor, o estilo relaciona-se às condições sociais e são os gêneros das esferas de comunicação que determinam o estilo, isto é, as formas de dizer de um determinado texto. O estilo também está relacionado às mudanças históricas, se os discursos e as palavras mudam é porque a língua evolui, assim como a sociedade, pois ela não é estática. A língua é viva e a história da sociedade relaciona-se com a linguagem.

Outro aspecto dos gêneros do discurso (orais e escritos) é a estrutura composicional. Nesse sentido, é preciso pensar nas formas dos gêneros em cada esfera. Para Bakhtin (1997), muitas pessoas podem dominar magnificamente uma língua e se sentirem impotentes em alguns campos da comunicação, precisamente porque não dominam, na prática, as formas de gênero de dadas esferas.

De acordo com o autor, não se trata de uma pobreza vocabular, mas da inaptidão para dominar o repertório dos gêneros e adequar o discurso de acordo com as formas estilístico-compositivas pré-definidas. Assim, quanto mais dominamos os gêneros, mais facilidade temos para fazer uso deles nas situações de comunicação.

A terceira característica apontada por Bakhtin (1997) a respeito dos gêneros é o conteúdo temático – aquilo que o falante quer dizer e que está relacionado à forma, uma vez que todo conteúdo implica a escolha de uma estrutura, por parte do indivíduo, para se manifestar. Assim, é possível dizer que os três elementos constitutivos do gênero formam um elo dialógico, pois o conteúdo precisa da estrutura e o estilo depende deles para se materializar nas práticas discursivas.

Assim se se considerar um trabalho com a língua que privilegia o letramento, estamos, na verdade, trabalhando na perspectiva dos gêneros textuais, pois estes oportunizam possibilidades de reflexão dos alunos, para que saibam fazer uso adequado deles nas mais diversas situações sociais das quais fazem parte.

Considerando essa ideia, torna-se necessário um olhar atento do professor para que, em sala de aula, explore o uso social da leitura e escrita, ou seja, o letramento, que segundo Kleiman (2005, p. 23):

é a ocasião em que a fala se organiza ao redor dos textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão [...] inclui atividades da vida social, envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento colaborativo.

Em outras palavras, são práticas oriundas do contexto social que extrapolam as ensinadas e trabalhadas na escola. E, quanto mais a escola se aproxima dessas práticas e oportuniza situações para que o aluno possa trazer saberes e vivências que já conhece, mais fácil é a adaptação desse aluno em outras situações da vida real.

Para Kleiman (2005, p. 112), “o encontro entre sujeitos na escola possibilita a circulação de outros gêneros”. Essas outras práticas sociais e, quase sempre desconsideradas por nós, professores, “não têm como objetivo principal a aprendizagem formal”, mas contribuem “para a apropriação de determinadas práticas discursivas”. Melhor dizendo, em muitas instituições destaca-se o trabalho com os textos escolarizados, para explorar aspectos fonéticos da língua com o objetivo único de alfabetizar os alunos, não considerando as questões comunicativas pertinentes a esse texto. Assim, aprender a fazer uso da língua em situações específicas, através do estudo dos gêneros, não é um conceito estudado em muitas escolas.

Além disso, quando discutimos questões como alfabetização e letramento, próprias do ambiente das escolas de Educação Infantil ou início do Ensino Fundamental, é importante pensar a construção da linguagem enquanto objeto de significação, sua construção cultural, bem como as implicações de seu uso para uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

Street (2014) argumenta que a escola não deve considerar o aluno como um sujeito passivo e receptor de regras externas da língua, mas levá-lo a percebê-la como uma

construção social e, por isso, ideológica. Para Bakhtin (2006), todo signo é ideológico e o significado de uma palavra é apreendido pelo contexto social.

Se considerarmos a língua e seu caráter ideológico, estamos destacando valores e posição social, bem como os papéis assumidos pelos falantes. Assim, ela se relaciona diretamente com o poder. Para Gnerre (1991, p. 5), a língua não é usada apenas em sua função referencial e denotativa, pois “as pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos”.

O linguista italiano argumenta que o indivíduo precisa saber agir verbalmente de acordo com regras, ou seja, saber quando pode ou não falar, que tipo de conteúdo e variedade linguística pode usar. Porém, apenas uma parte reduzida da sociedade tem acesso a essas características da língua, pois a grande massa, apesar da familiaridade com as palavras, fica privada de determinados conteúdos. Assim, “a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população” (GNERRE, 1991, p. 21).

Quando deslocamos essas afirmativas para o contexto escolar, é visível o distanciamento de alguns alunos em relação à língua, por não dominarem as regras da variedade culta ou padrão impostas pela sociedade. Como também é possível observar aqueles que dominam seu uso em diferentes situações comunicativas (oral e escrita).

Gnerre (1991) diz que uma parte dos integrantes da sociedade tem acesso à variedade culta ou padrão da língua. Então, podemos dizer que ela segrega e exclui. Segundo o autor, “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22).

Ainda para o linguista, a função central da linguagem é social. Ela tem um valor comunicativo, mas exclui as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa uma variedade diferente, bem como, reafirma a identidade dos sujeitos do grupo que tem acesso à língua usada nesse contexto.

Após essa reflexão sobre os aspectos e possibilidades de trabalho com a língua na escola, no próximo capítulo, o metodológico, descreveremos os procedimentos utilizados para a produção dos dados da presente pesquisa, e também, como se deram as entrevistas narrativas com as professoras das duas escolas públicas francesas, a fim de compreendermos como é o ensino da língua materna na *École Maternelle*.

CAPÍTULO 3 – O CAMINHO INVESTIGATIVO PERCORRIDO: AÇÃO-ANÁLISE-REFLEXÃO

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão.”¹³*

(Paulo Freire)

O homem, na sua condição de sujeito atuante na sociedade, precisa agir e refletir e/ou refletir e agir. Considerando as palavras de Paulo Freire e transpondo-as para o contexto escolar, o professor precisa da inquietude para ser, fazer e se refazer constantemente. A pesquisa é isso – um exercício de (re)fazer-se para ser. Por isso, neste capítulo, apresento um detalhamento do caminho metodológico e investigativo percorrido durante a pesquisa.

3.1 O contexto da pesquisa

Ao entrar no Mestrado, tinha um outro projeto e intenção de pesquisa. Era um projeto que compactuava com esse, no que diz respeito ao objetivo de investigar como se dá o ensino da língua materna para crianças que frequentam a Educação Infantil, porém, no Brasil.

Essa é uma temática que sempre me incomodou. Como já comentado no texto, percebo que, nós professoras da Educação Infantil estamos preocupadas em ensinar às nossas crianças a apropriação do código linguístico e esquecemos que, fora da escola, elas já leem o mundo, mesmo não sabendo ler convencionalmente e decifrar o código.

A primeira ideia dessa pesquisa se baseava em estudo e análise de documentos para a Educação Infantil, mais especificamente o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Porém, em muitos momentos eu me questionava se, de fato, seria uma pesquisa que iria ser significativa para mim – enquanto professora – e até para o meio acadêmico, tendo em vista que possuímos muitos trabalhos sobre documentos e materiais próprios da Educação Infantil e sobre o tema em questão.

¹³ Trecho retirado do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987).

Contudo, a visita à escola Joanna D'Arc, na França, além de ter sido uma oportunidade de vivenciar um dia de aula em uma escola francesa, trouxe-me muitas reflexões e questionamentos. A vivência mobilizou em mim o desejo de conhecer um pouco mais sobre o ensino da língua na França para crianças da Educação Infantil, a partir das vozes das professoras francesas. Acredito que essa curiosidade surgiu por saber que a Europa é um continente onde se concentram estudiosos e pesquisadores sobre letramento e gêneros textuais e, talvez lá, eu pudesse encontrar práticas de trabalho pedagógico com a língua para ressignificar, enriquecer ou iluminar não apenas o meu trabalho de sala de aula, mas de outros professores alfabetizadores, no que concerne especificamente às questões de letramento ideológico.

Em conversa com minha orientadora, que sempre apoiou minhas ideias, começamos a traçar os primeiros caminhos para que a pesquisa pudesse ser realizada. O primeiro passo foi escrever um novo projeto e encaminhá-lo para o Comitê de Ética, visto que, toda pesquisa envolvendo pessoas, passa por uma análise criteriosa desse comitê. Felizmente, tivemos êxito e o projeto com Parecer Consubstanciado do CEP, de número 2.721.950, teve deliberação aprovada pelo conselho.

Era momento de escolher as professoras a serem entrevistadas. Na ocasião, por intermédio de um amigo que conhece algumas professoras francesas, o contato se deu via e-mail, que ele se prontificou a me passar. Então, pude explicar a elas as razões da pesquisa para meu curso de Mestrado. Nem todas aceitaram participar da entrevista, mas quatro delas prontamente mostraram-se interessadas e são elas que compõem o grupo de nossos sujeitos entrevistados.

Após o aceite das professoras, era preciso definir os objetivos e elaborar as questões de investigação que direcionariam a pesquisa. Assim, novamente eu e minha orientadora nos reunimos para preparar esse material.

As perguntas escolhidas para a entrevista consideravam nosso objetivo geral de pesquisa: investigar, através de entrevistas narrativas, como é o ensino de língua materna nas escolas francesas, especificamente na École Maternelle, com crianças de quatro anos. Além disso, nossos objetivos específicos versavam sobre: 1) compreender como as professoras depoentes foram se constituindo enquanto professoras da Educação Infantil; 2) buscar indícios de como as depoentes compreendem o conceito de língua, a partir de

suas narrativas e; 3) identificar as concepções e práticas de ensino da língua das professoras.

Em busca de respostas, cheguei à França em vinte e sete de junho de dois mil e dezoito. No dia seguinte, dirigi-me, primeiramente, à “*École des Épinettes*”¹⁴, que se localiza no 17º arrondissement¹⁵ de Paris.¹⁶ Eu já havia conversado via e-mail com a professora, que prontamente aceitou participar da pesquisa e me aguardava no dia vinte e oito pela manhã. Ao chegar à escola, fui recebida pela diretora, que me conduziu até essa professora.

Ao iniciarmos a entrevista, a docente disse que havia comentado sobre meu trabalho com outras profissionais da escola e, se precisasse, elas poderiam participar. Era exatamente o que eu precisava! Assim, quando terminamos, ela me levou à sala dos professores e me apresentou para o grupo. Nesse primeiro dia, eu pude acompanhar a aula de uma segunda professora, ainda na parte da manhã.

À tarde, pude realizar outra entrevista: dessa vez com a segunda depoente. É importante dizer que acompanhei a aula das duas professoras nesse mesmo dia, na parte da manhã e à tarde.

A escola possui cinco salas de aula e, nesse dia, estava bastante agitada. Isso se devia a dois motivos: fim do ano letivo e organização da apresentação final das crianças. Era possível ver a escola decorada e todos preparando os últimos detalhes para o evento que aconteceria à noite. Essa escola fica em um grande prédio que abriga outras duas escolas, cada uma com seu sistema de funcionamento, funcionários e gestão independentes.

No segundo dia, voltei à escola para passar a manhã na sala de aula da terceira professora que também aceitou participar da entrevista, mas ela só poderia acontecer no outro dia (o que seria o terceiro de minha visita), pela manhã, quando os alunos estariam

¹⁴ “*École des Épinettes*”: em português “Escola das árvores”. O termo “*Épinette*” vem do francês, é o mesmo que “abeto” - uma espécie de planta muito sensível, que vinga apenas em ambiente extremamente favorável e límpido.

¹⁵ Um arrondissement é uma divisão administrativa usada em alguns países francófonos e nos Países Baixos. O termo pode ser traduzido como “distrito” e, no caso do tipo municipal encontrado em Paris, como “bairro” ou “freguesia”.

¹⁶ Essa área parisiense compreende os bairros: Bairro das *Épinettes* (onde se localiza a escola da pesquisa), Bairro das *Batignolles*, Bairro da *Plaine-de-Monceaux* e Bairro dos *Ternes*.

assistindo a uma peça teatral. E assim, no terceiro dia, outra vez me dirigi à escola para realizar a última entrevista nessa instituição.

Na “*Épinettes*”, pude participar das aulas, acompanhar o intervalo e ficar na sala dos professores com alguns deles. Posso dizer que tive boa recepção, considerando que, apesar de ser professora como elas, eu era uma figura estranha naquele cenário.

Alguns dias depois, mais precisamente dia seis de julho de dois mil e dezoito, cheguei à Sainte-Colombe, província francesa a 350 quilômetros de Paris, e fui até a escola “*Les temps des cerises*¹⁷” para conversar com mais uma professora, que seria a quarta depoente. Esse contato se deu sem desenvoltura, uma vez que a entrevistada havia sido professora de minhas sobrinhas e é uma profissional que participa de um grupo de estudos, portanto, ela sabia o que eu buscava enquanto pesquisadora. Essa École Maternelle possui quatro salas de aula para atender as crianças.

Como a professora estava em aula, combinamos de nos encontrar na escola no fim do período. Assim, às 11h30, voltei à escola e ela me apresentou o espaço físico e as outras professoras. Ela também sugeriu que outras docentes participassem da entrevista, mas era o último dia letivo e acredito que elas queriam férias! Após a apresentação da escola, iniciamos a entrevista, que foi interrompida, pois a professora precisava almoçar para voltar a trabalhar no período da tarde. Então, ela me convidou para terminar a entrevista na casa dela, no fim da tarde. E foi o que aconteceu. Às 18h, ela me esperava com alguns materiais e documentos da École Maternelle. Como ela me disse, gostaria de brindar as férias e, por isso, havia separado também um espumante!

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da investigação, portanto, quatro professoras francesas. Todas elas trabalham em escolas públicas, três delas em Paris e uma na pequena Coësmes, cidade da província francesa da Bretagne. Elas me contaram, através de entrevistas narrativas, suas experiências enquanto docentes, especificamente sobre o ensino da língua em suas aulas. Em Coësmes, não foi possível entrevistar outras professoras, pois quando cheguei à cidade, era o último dia letivo, o que impossibilitou, talvez, uma entrevista, que traria uma quinta depoente para a pesquisa. No quadro abaixo, com os nomes fictícios das

¹⁷ École “*Le temps des Cerises*”: em português “Escola tempo das cerejas”.

professoras em ordem alfabética, é possível observar mais alguns detalhes sobre as depoentes:

QUADRO 1: Dados das depoentes

Nomes das depoentes	Idade	Local de trabalho	Tempo de profissão	Tempo de entrevista
Madame Freinet	44 anos	École Le Temps de Cerises (Coësmes)	18 anos	1h30'
Madame Froebel	35 anos	École des Épinettes (Paris)	2 anos	57'
Madame Montessorri	37 anos	École des Épinettes (Paris)	10 anos	59'
Madame Reggio	45 anos	École des Épinettes (Paris)	20 anos	1h15'

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Na França, a Educação é denominada “educação libertária”. Isso quer dizer que os professores têm autonomia no que se refere ao método de aprendizagem, ou seja, eles podem escolher qual método ou teoria é mais apropriada para os alunos que possuem. Como nas narrativas algumas professoras evidenciam suas escolhas metodológicas e concepções teóricas, optamos por chamá-las pelo nome ou sobrenome de estudiosos da Educação que comungam com o perfil profissional de cada uma delas. Quando isso não ficou evidente nas entrevistas, adotamos um nome de estudioso da área da Educação que a entrevistada dizia que gostava. Assim, cada depoente recebeu um pseudônimo, escolhido conjuntamente dias depois da realização das entrevistas.

Madame Reggio e Madame Freinet, exercem a profissão há mais de 18 anos. Madame Montessori tem 10 anos de trabalho docente e Madame Froebel trabalha como docente há 2 anos. As quatro depoentes sempre quiseram lecionar, destacando-se a influência familiar que três delas tiveram desde pequenas, pois os pais eram professores. Madame Froebel também queria ser professora, mas primeiramente seguiu uma carreira voltada para a área de negócios e há dois anos ingressou no Magistério.

Duas delas, Madame Montessori e Madame Freinet têm suas perspectivas teóricas bastante definidas e falam com muito prazer e entusiasmo das escolhas que assumem em sala de aula, respectivamente, as metodologias montessoriana e de Freinet. Por isso, são chamadas durante a análise dos dados de Madame Montessori e Madame Freinet. Já Madame Reggio não define, em sua fala, uma perspectiva ou metodologia de trabalho, mas defende a ideia de que o professor deve sempre buscar estratégias para que o aluno aprenda, mesmo que isso signifique mudar perspectivas e conceitos que antes, em algum momento, deram certo. Froebel, talvez pelo pouco tempo como docente, também não assume, durante a entrevista, alguma teoria ou método, mas diz utilizar diferentes estratégias de trabalho e instrumentos de aprendizagem, como jogos, brinquedos, parque e livros. Assim sendo, juntas escolhemos um pseudônimo para as duas últimas, relacionando com um educador que as entrevistadas admiram e cujas concepções pareceram estar presentes em suas salas de aula durante a visita de observação.

3.3 O método e o instrumento de produção dos dados da pesquisa

Optamos por trabalhar na perspectiva do método (auto)biográfico. Nesse método de investigação qualitativa, há diferentes mecanismos de produção e análise de dados. Nós assumimos as entrevistas narrativas como instrumento de trabalho, apoiando-nos em Jovchelovitch e Bauer (2005).

O método (auto)biográfico rompe com a forma clássica de entrevistas, baseado em perguntas e respostas, contudo é um instrumento capaz de produzir conhecimento científico, comprometido com a originalidade e fidelidade dos relatos, permitindo compreender as ações e as singularidades dos sujeitos sócio e historicamente construídos. Melhor dizendo, possibilita entender como diferentes pessoas dão sentido às suas histórias de vida (pessoal e profissional).

Assim, com base nas estratégias de Jovchelovitch e Bauer (2005), elaboramos um roteiro de questões exmanentes, que são as perguntas que norteiam a pesquisa e de interesse do pesquisador, sendo elaboradas por ele, considerando o tema em estudo. Além disso, há as questões denominadas imanentes, que emergem dos acontecimentos mencionados pelo depoente ou de tópicos lacunados de sua fala. São perguntas que devem se dar sobre os acontecimentos mencionados, os tópicos da pesquisa ou serem realizadas

a partir da narrativa dos sujeitos. O roteiro, portanto, serviu-me apenas como um organizador do que eu pretendia observar e investigar. A seguir, trazemos as questões exmanentes que guiaram as entrevistas realizadas:

QUADRO 2 – Roteiro de questões a nortear a investigação

- 1) Conte-me como foi sua trajetória escolar, suas memórias, o que marcou nessa trajetória, como aprendeu a ler e a escrever etc. Conte-me um pouco de sua experiência como estudante durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
- 2) Conte-me um pouco sobre sua experiência profissional. Poderia me relatar um pouco das atividades exercidas por você ao longo da vida?
- 3) Conte um pouco de como você decidiu ser professora de Educação Infantil.
- 4) Conte-me um pouco como acontece o seu trabalho na educação infantil.
- 5) Conte-me um pouco como você desenvolve o trabalho de linguagem com as crianças de quatro anos. Comente sobre a metodologia que utiliza e os recursos utilizados por você ao explorar a linguagem na Educação Infantil.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

A partir das perguntas exmanentes, percebe-se que a técnica da entrevista narrativa nos dá liberdade para abordar questões em que os indivíduos pesquisados destacam suas singularidades. Para Bolívar (2002, p. 6, tradução nossa¹⁸): “Uma narrativa hermenêutica, pelo contrário, permite compreender a complexidade psicológica das narrativas que os indivíduos fazem dos conflitos e dilemas de suas vidas”.

Conforme o autor menciona em “Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación” (2002), a investigação biográfico-narrativa vem se constituindo como uma metodologia qualitativa no cenário educacional para tentar analisar as relações de ensino x aprendizagem que permeiam as instituições escolares, pois possibilita uma análise singular da constituição dos sujeitos.

Bolívar (2002) comenta, ainda, que cada narrativa é única e irrepitível, variando entre os sujeitos, que trazem sua unicidade no ato de narrar. E, nesse sentido, ela permite

¹⁸ “Uma hermenêutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas em sus vidas”.

compreender as intenções e escolhas humanas do âmbito profissional, uma vez que “as próprias histórias dos professores são construções sociais que dão um certo significado aos fatos e, como tal, devem ser analisadas por pesquisas” (BOLÍVAR, 2002, p. 15, tradução nossa).¹⁹

Além disso, é preciso considerar que

As relações entre quem informa e analisa as informações, acreditamos, não podem se limitar a ‘tomar nota’. A tarefa é, por um lado, decifrar significativamente os componentes e dimensões relevantes da vida dos sujeitos e, por outro, colocar as histórias em um contexto que contribui para fornecer uma estrutura na qual eles assumem um sentido mais amplo (BOLIVAR, 2002, p. 16, tradução nossa).²⁰

Em outras palavras, nosso papel enquanto pesquisadores não é apenas “tomar nota” de aspectos que julgamos relevantes da fala do depoente, mas tentar decifrar aspectos relevantes da vida dos sujeitos e situar, explicar o contexto de produção em que eles estão inseridos. Nesse caso, temos contextos de pesquisa diferentes: professoras que lecionam em uma escola de área periférica de Paris ou na Província, em uma pequena vila, ou seja, em contextos distintos e que precisam ser considerados na análise dos dados. Pois, “o relato de vida responde a uma realidade socialmente construída” (BOLÍVAR, 2002, p. 17, tradução nossa).²¹

Nesse sentido:

Quando nos esforçamos para a produção de uma investigação narrativa, a partir de narrativas, estamos adentrando em um campo das Ciências Humanas, no qual as produções humanas são assumidas como de um sujeito e não de um objeto de pesquisa (PRADO, 2015, p. 63).

Ou seja, se antes, baseadas no positivismo, as pesquisas tinham rigor científico apenas quando tratavam de objetos, números e análises de dados, agora as práticas dos professores, materializadas em gêneros orais (narrativa), passaram a ganhar espaço, como uma pesquisa qualitativa que segue intrinsecamente rigor acadêmico, assim como a quantitativa.

¹⁹ “Los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación”.

²⁰ “Las relaciones entre quien informa y analiza la información, creemos, no pueden limitarse a “tomar nota”. La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos em um contexto que contrybua a proveer una estructura em que tome um sentido más amplio”.

²¹ “el relato de vida responde a uma realidade socialmente construída”.

Em outras palavras, as narrativas constituem material de pesquisa e, ao serem escritas e analisadas, tornam-se textos acadêmicos. Bolívar (2002, p. 22, tradução nossa) defende que “As versões que os professores constroem em suas narrativas são construções sociais, que não devem ser coisificadas”.²² Assim, considerando as narrativas como produtos de sujeitos construídos socialmente, a versão do professor deve ser investigada como potente material educacional de estudo e reflexão.

Esse movimento, conforme Prado (2015), mobiliza a arquitetônica constitutiva do eu: “eu-para-mim”, “o-outro-para-mim” e “eu-para-outro”. As relações dialógicas estabelecidas nas entrevistas narrativas são exemplos dessa arquitetônica, uma vez que elas acontecem não de forma fixa e rígida (como a entrevista semiestruturada, por exemplo), pois o texto depende do contexto e da imersão dos envolvidos no propósito do ato de narrar.

Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 93) contam-nos que “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

A entrevista narrativa, portanto, “permite reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes”. E, nesse sentido, os autores apresentam um procedimento de como realizá-las. Segundo eles, esse instrumento de pesquisa deve ser baseado em quatro etapas, a saber:

- Iniciação;
- Narração central;
- Fase de questionamento;
- Fala conclusiva.

Esses procedimentos iniciam-se com a preparação, que exige conhecimento do tema e do campo de estudo, ou seja, é preciso fazer investigações preliminares. Em seguida, o entrevistador elabora perguntas exmanentes, essas são formulações que revelam os interesses do pesquisador. Durante a entrevista, podem surgir as questões imanentes, que exploram o tema, tópicos e relatos de acontecimentos que aparecem durante a narração e são trazidos pelos depoentes.

²² “Las versiones que los profesores y professoras construyen de sí mismos em sus narrativas son construcciones sociales, que no debieran ser cosificadas”.

Na fase de iniciação – que é de interesse do entrevistador – é preciso explicar de forma geral ao informante as etapas de investigação, a “narração sem interrupções”, a “fase de questionamento” e a “fase de conclusão”, ou seja, apresentar a estrutura: o começo e o fim da entrevista. É importante pedir a permissão para se gravar a entrevista, para que se possa, posteriormente, analisar os dados de forma mais adequada.

Na fase da “narração central”, não se deve haver interrupção por parte do entrevistador, até que se tenha alguma indicação do informante. Nessa etapa da entrevista, tive várias indicações das professoras que interrompiam suas narrativas e me perguntavam “*é isso mesmo que você quer saber?*”, “*o que mais você quer que eu fale sobre isso?*”, “*não quer saber sobre o ensino da matemática?*”. Assim, eu me lembrava de Bakhtin e nas relações dialógicas – o quanto o outro nos constitui e somos constituídos por ele.

Durante as perguntas, é o momento da escuta atenta do entrevistador – as questões exmanentes são transformadas em imanentes (quando necessário), fazendo uso das palavras do informante/depoente. As perguntas devem ser sobre os acontecimentos mencionados ou sobre os tópicos da pesquisa.

Na última fase – “*fase conclusiva*” – é o momento das discussões em forma de comentários. Isso acontece com o gravador desligado e pode fornecer caminhos para a interpretação dos dados da narrativa, através de comentários dos depoentes. Esse pode ser o momento do “por quê?”, até então não questionado durante a entrevista. Na fase conclusiva, temos também acesso a outras informações não comentadas na entrevista e que compõem o contexto da pesquisa. Por isso, também adotei como instrumento o diário de campo. Nele, pude fazer observações durante as entrevistas ou durante as visitas às escolas. Tenho também um arquivo de fotos, pois, com autorização das professoras, pude registrar, durante as visitas, alguns momentos das crianças em sala de aula ou até mesmo os materiais e a disposição das salas. Além disso, registrei os prédios das escolas, já que se tratava de diferentes construções, talvez devido à localização: centro de Paris e província francesa da Bretagne.

Porém, apesar desse direcionamento, não se trata de um procedimento simples e fácil, uma vez que ainda estamos acostumados com entrevistas seguindo o esquema clássico de pergunta e resposta, o que, no caso dessa pesquisa, fez com que alguns sujeitos

também esperassem por esse tipo de trabalho ao se disponibilizarem a participar da investigação.

Posso citar o exemplo de uma professora entrevistada que a todo momento me perguntava o que poderia dizer e uma segunda depoente bastante preocupada se eu tinha dados suficientes para o meu trabalho. Assim, de forma consciente, tive que intervir bastante para motivá-las a falar, ou melhor, narrarem para mim suas práticas sobre o ensino da língua materna.

Outra observação importante é que as depoentes que menos narraram foram justamente as duas docentes que me convidaram a assistir às aulas, para observar o funcionamento da sala. Assim, em muitos momentos me diziam “como você viu essa manhã”. De fato, eu tinha visto, registrado em meu diário de campo ou através de fotos. Posso afirmar que esses instrumentos também precisam ser considerados na análise dos dados, pois trazem informações sobre as práticas dessas professoras.

Diante desse contexto, pude observar que o que nos é prescrito pela teoria para a realização de uma pesquisa, muitas vezes se distancia da prática (o momento em que nos encontramos no processo de produção de dados). Eu imaginava chegar, apresentar minha proposta de trabalho e, a partir disso, iniciar as entrevistas narrativas. Mas, como já disse, em muitos momentos precisei motivá-las para que me contassem, relatassem sobre suas práticas em sala de aula, na tentativa de que meu trabalho se configurasse como uma pesquisa realizada através de entrevistas narrativas. Acredito também que a pouca familiaridade com duas das entrevistadas é fator que deve ser considerado, pois penso que não seja fácil falar do próprio trabalho para uma pessoa que nos é estranha. Apesar de também ser professora, não pertencço àquele ambiente. Dividir nossas práticas e nossas angústias com pessoas de nosso convívio muitas vezes não faz parte de nossa rotina. Assim, compartilhar nossa prática com uma pessoa desconhecida é ainda mais complexo.

A entrevista narrativa não é um dispositivo de pesquisa fácil e simples, exige do pesquisador uma escuta atenta a cada informação dada pelo depoente. Na primeira, estava um pouco ansiosa, querendo ouvir respostas exatas para minhas perguntas, mas percebi que isso não existe em uma entrevista narrativa. O entrevistado tem uma história de vida, uma constituição enquanto sujeito e escolhe contar o que lhe é significativo.

3.4 Os procedimentos de análise dos dados

Após entrevistar as quatro professoras, era momento de pensar em uma estratégia para organizar as informações. Antes, porém, era preciso transcrever as entrevistas. A transcrição é um trabalho minucioso! Se no momento da entrevista pude entender perfeitamente o que elas me narravam, ao fazer a transcrição foi preciso voltar várias vezes o áudio de cada parte das falas das depoentes.

Finalizadas as transcrições em francês, que aconteceram em 15 dias, era momento de traduzi-las. Essa etapa causou muito incômodo para mim. Pois, muitas vezes, eu não encontrava palavras que traduzissem realmente o que as entrevistadas tinham me contado.

Então, esse período foi marcado por contradições e eu me sentia como se não estivesse escrevendo, de fato, o que tinha ouvido durante as visitas às escolas e as entrevistas realizadas. Se para Bakhtin/Volóchinov (2006), nosso aporte teórico, o enunciado é único e irrepetível, eu estava vivendo o que ele disse. Enfim, a tradução, ainda permeada de dúvidas em relação à cumplicidade que entrevistador e entrevistado assumem, chegou ao fim.

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo e realizada através de entrevistas narrativas, ou seja, em interação entrevistado x entrevistador, optamos por analisar o material de que dispúnhamos na perspectiva dialógica, que de acordo com Brait (2005), possibilita analisar o discurso socialmente produzido e construído pelos sujeitos. Assumimos essa perspectiva, pois, após as entrevistas, estávamos diante de um material composto por diversas informações, vindas de várias vozes, construído e constituído por contexto e cultura diferentes.

Para Machado (1996, p. 90):

[...] Bakhtin não é autor de uma teoria do texto sistematizada, como as que foram desenvolvidas, por exemplo, no campo da linguística, da semiótica ou da sócio semiótica. É a concepção de linguagem como sistema dialógico de signos, que valoriza o texto como ato comunicativo, que nos levou a entender sua teoria da enunciação como uma teoria do texto.

Brait (2005, p. 9) também comenta sobre o fato de Bakhtin não ter postulado uma teoria, “um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica”, ou seja, os estudos bakhtinianos não tiveram como objetivo

formular uma teoria de análise, como acontece, por exemplo, na Análise do Discurso Francesa. A ausência de um material analítico explícito para o tratamento dos sentidos de um texto é uma lacuna encontrada nas diversas e significativas discussões deixadas pelo Círculo de Bakhtin. Porém, são indiscutíveis as contribuições desses estudiosos para os estudos da linguagem, uma vez que através das teorias defendidas por ele, há a possibilidade de realizarmos uma análise dialógica do discurso. Para a autora:

É possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2005, p. 10).

Melhor dizendo, a perspectiva de língua defendida pelo Círculo de Bakhtin permite-nos pensar como o conhecimento de cada indivíduo é (re)produzido em situações específicas de comunicação, considerando a cultura e os lugares em que são construídos. Para isso, é preciso considerar a relação língua, linguagem, história e sujeito, ou seja, os sentidos discursivos apoiam-se no que é/foi historicamente construído dentro de um contexto específico.

Bakhtin (1997) argumenta que a fala é um texto. Para ele, tudo é texto. Segundo o autor, se não há texto não há objeto de pesquisa e de pensamento. Ele ainda justifica que só o texto pode ser o ponto de partida de uma pesquisa, independente dos objetivos que se têm.

Assim sendo, partindo das relações dialógicas que podemos estabelecer com um texto, no nosso caso a entrevista narrativa, a intenção é entender o ensino da língua nas escolas francesas, além de conhecer um contexto diferente de produção do conhecimento, por meio da interação com as professoras depoentes:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Em outras palavras, através do discurso do outro, posso colocar-me em seu lugar e reposicionar-me quanto ao meu discurso, considerando o lugar que ocupo. Além disso, o discurso do outro também é decorrente do lugar que esse ocupa. Assim, locutor e interlocutor são excedentes de visão um do outro. Eu me vejo no e pelo outro. Isso fica evidente no momento das entrevistas narrativas, uma vez que entrevistador e entrevistado vão se ressignificando quando discursam.

É esse caráter interativo da linguagem que possibilita uma análise dialógica dos discursos do outro. Ainda de acordo com Brait (2014, p. 29):

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Desse modo, a análise das especificidades de um discurso ultrapassa a linguística e a estilística para destacar a enunciação, os efeitos de sentido dos enunciados concretos dos sujeitos históricos. Assim, a linguagem verbal tem papel constitutivo na produção de sentidos de um texto, que é produzido na relação entre os falantes. No caso dessa pesquisa, entre entrevistadas e entrevistadora.

Assim, não temos uma categoria fechada de análise, o que seria contraditório pela perspectiva bakhtiniana que adotamos, já que pensamos na dialogicidade entre os falantes, que acontece através de seus discursos. Por isso, procuraremos evidenciar nos discursos das depoentes traços que nos permitam responder à pergunta de nossa pesquisa: o que as professoras francesas priorizam na École Maternelle, em relação ao ensino da língua materna e, na medida do possível, ainda pelas narrações das depoentes, tentar entender as práticas e perspectivas de trabalho pedagógico em um país que tem, como premissa, em seus documentos oficiais, a educação libertária. Um terceiro aspecto plausível de ser identificado através da interação entre as entrevistadas e a professora-pesquisadora são as possíveis contribuições para o trabalho com a língua na Educação Infantil, uma vez que nossa palavra está perpassada pela palavra do outro. Assim, acreditamos que, dessa forma, faremos uma análise dialógica do discurso das depoentes.

Depois da transcrição, tradução e textualização, apresentaremos alguns eixos temáticos, que não foram construídos a priori, mas a partir de uma análise minuciosa das histórias apresentadas nas entrevistas das quatro depoentes. São eles:

- 1) o trabalho com a língua oral e escrita,

2) os documentos oficiais franceses e o trabalho das professoras.

Através da organização da análise das entrevistas em eixos temáticos poderemos refletir sobre aspectos que julgamos importantes sobre o ensino da língua, na tentativa de responder à pergunta dessa pesquisa.

Antes disso, porém, no próximo item, trazemos o contexto da pesquisa: as escolas onde foram realizadas as entrevistas, as normativas francesas sobre as etapas de escolarização obrigatória e para o estudante que quer ser professor no país, bem como os documentos que regem a educação pública francesa – especificamente da École Maternelle – no que se refere à questão do ensino da língua.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE LÍNGUA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS FRANCESAS

“Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.”²³

(Walter Benjamin)

Com o trecho de Benjamin, podemos iniciar este capítulo, que traz a contextualização da pesquisa que realizamos, seguida da análise das narrativas das professoras depoentes. Se na interação com o outro vamos nos ressignificando, a possibilidade de compartilhar torna a experiência ainda mais válida e plausível de nos ressignificarmos. Pela nossa prática, observamos que comunicar o que se viu e como se viu quase sempre não é tarefa fácil e hábito entre os professores. Enquanto profissionais da educação, caminhamos sozinhos. Ficamos felizes com as conquistas de nossos alunos e de nossas ações, mas muito timidamente. Ser professor, sobretudo nos tempos atuais, tem sido um ofício solitário.

Por isso, contrariando o que quase sempre se vê no contexto educacional, compartilhamos um pouco da realidade escolar francesa a partir das vozes das professoras entrevistadas. Antes, porém, apresentamos de forma mais detalhada as duas escolas que abriram suas portas para que a pesquisa pudesse acontecer.

²³ Trecho retirado do livro “Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política”, de Walter Benjamin. Traduzido por Sergio Paulo Rouanet (1994).

4.1 Vivenciando uma experiência em duas escolas francesas

Conforme já explicitamos no decorrer deste trabalho, a pesquisa foi realizada em duas escolas francesas: a *École Maternelle*, de Coësmes, província da França, chamada “*Les temps des cerises*”, que atende crianças entre dois a cinco anos e a “*École des Épinettes*”, na grande Paris. Embora aproximadamente 90% das crianças francesas frequentem esse segmento que funciona em período integral às segundas, terças, quintas e sextas-feiras e às quartas-feiras até às 12h, para que seja cumprida a carga horária de vinte e quatro horas semanais, essa etapa não possuía matrícula obrigatória no período de realização da pesquisa. Neste país europeu, até o fim do ano letivo de 2018, a obrigatoriedade do ensino se dava a partir dos seis, estendendo-se até os 16 anos.²⁴

Apresento na sequência as duas escolas onde realizei as entrevistas narrativas e pude estar por aproximadamente uma semana, entre junho e julho de 2018.

4.1.1 A “*École des Épinettes*”

A escola “*Épinettes*” é uma escola situada na cidade de Paris, no distrito 17²⁵, próxima a duas zonas periféricas: Porte de Saint-Quen e Porte de Clichy²⁶. Utilizando metrô, um meio de transporte bastante comum nessa cidade, em 15 minutos estamos na escola – se partirmos da estação que fica próxima ao Arco do Triunfo²⁷. Se considerarmos as grandes construções, podemos dizer que a escola fica entre a igreja Sacré Coeur²⁸ e o Arco do Triunfo. A escola, portanto, se encontra em uma área central, próxima à estação de metrô, comércios, escritórios e restaurantes. A seguir, temos foto do prédio.

²⁴ O governo francês mudou para três anos a obrigatoriedade, a partir do ano letivo de 2019, que se iniciou em setembro.

²⁵ A cidade de Paris é dividida em 20 distritos, cada uma com legislativo próprio. Porém, há um legislativo maior, responsável por toda a cidade.

²⁶ “Porte”, no português “portão”, são áreas que permitem entrada e saída da grande cidade de Paris.

²⁷ Monumento construído em 1806, em comemoração às vitórias militares de Napoleão Bonaparte.

²⁸ Igreja situada no distrito 18, no famoso bairro Montmartre.

FIGURA 1 – Fachada da “*École des Épinettes*”

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O prédio forma um triângulo que abriga três escolas: uma *École Maternelle*, chamada *École “Maternelle des Épinettes”*, pois fica na rua dos *Épinettes*, duas *Écoles Élémentaires*: “*École Élémentaire des Épinettes*” (com 11 classes), pois fica na mesma rua da escola para crianças pequenas e “*École Élémentaire Kellner*”, que conta com seis classes e fica atrás dessa fachada. A *École Maternelle* corresponde à nossa Educação Infantil, enquanto as *Écoles Élémentaires* são, para nós, o Ensino Fundamental I.

As três escolas funcionam em um prédio antigo que já foi há muito tempo, uma escola para meninas – “*École de Filles*” – e uma escola para meninos – “*École de Garçons*”. Por ficarem no mesmo prédio, é possível ir de uma escola para outra, pois são separadas apenas por portões. Cada escola possui sua equipe gestora e seu grupo de professores. Eles parecem se comunicar bem, talvez pelo livre acesso que têm entre as três repartições.

Como o campo de pesquisa era a *École Maternelle*, que conta com 5 salas com, aproximadamente, 15 alunos em cada uma e funciona no prédio intermediário, vamos nos deter nela. Na fachada, há uma placa da Prefeitura de Paris (*Mairie de Paris*) e os ideais franceses procedentes da Revolução Francesa de 1789, que estão em todos os estabelecimentos/instituições públicas: “*Liberté, Egalité, Fraternité*” (*Liberdade, Igualdade, Fraternidade*).

FIGURA 2 – Fachada da École “*Maternelle des Épinette*”

Fonte: Acervo da pesquisadora.

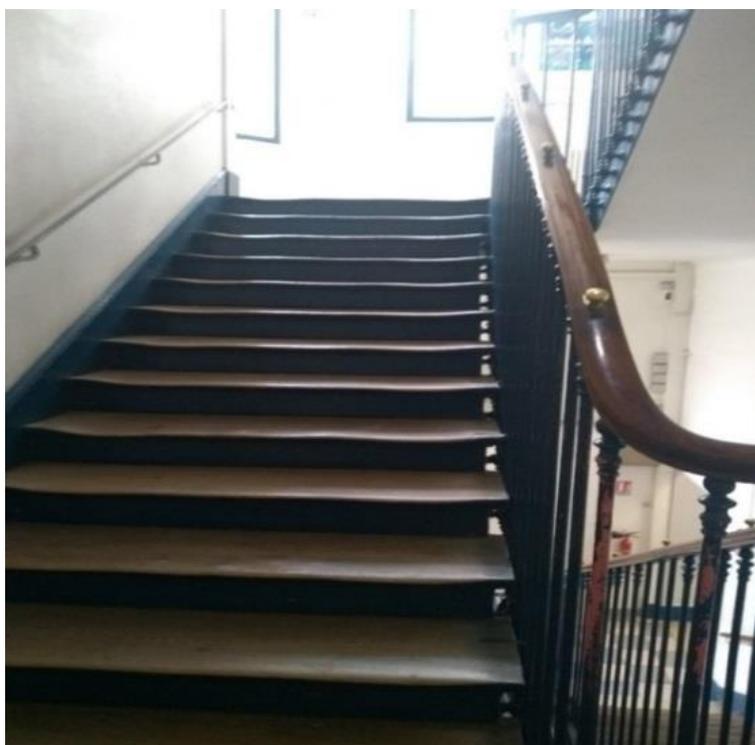
A escola recebe alunos que moram nos arredores. Na entrada (às 8h30), pude ver a dinâmica de um colégio que funciona em meio a uma cidade: pais apressados com suas maletas e crianças com suas mochilas, cumprimentando a diretora da escola, que recebe cada um deles na porta; outros engravatados trazendo seus filhos na garupa da bicicleta que era, possivelmente, o meio de transporte desses pais até o trabalho; alguns avós andando calmamente com seus netos e já aproveitando as férias escolares que, para eles, começam em julho e terminam no fim de agosto. Também vi alunos chegando sozinhos e formando um pequeno e agitado grupo a 30 minutos do início das aulas. Isso me causou certo estranhamento, pois a escola funciona em uma área movimentada: é um vai e vem de carros e pessoas apressadas para o trabalho. Às 8h25, a calçada estava cheia de crianças acompanhadas quase sempre por um adulto.

Para mim, estar ali era como esperar pelo meu primeiro dia de aula na escola e eu esperava ansiosa a autorização para adentrar no desconhecido. Retomando Larrosa (2002), a experiência é livre, pois estamos diante do imprevisível. Daí outros termos que definem experiência: perigo e liberdade. Porém, o autor nos alerta que o sujeito precisa estar aberto à experiência para viver e ver sua própria transformação. Segundo Benjamin (2012, p. 197), “a cidade espelha-se em milhares de olhos, em milhares de objectivas”. A cidade é o lugar de múltiplas linguagens e experiências, ou seja, os sentidos são assediados e postos em exercício. Na modernidade, educar os sentidos resulta das impressões que temos da realidade.

Porém, como comenta o mesmo autor, a perda da experiência na sociedade capitalista moderna é uma tensão que vivemos. A sociedade busca pelo imediatismo e dinamismo. Poucos estão abertos para ela, para a travessia, para o “ser tocado/atravessado”.

Assim, ao adentrar naquele universo infantil, apesar desse cenário fazer parte da minha rotina, remeteu-me às minhas lembranças. As escadas e o barulho do chão de taco que anunciam a chegada de alguém trouxeram flashes do meu tempo de primário e era como se tudo estivesse vivo novamente e ganhando nova configuração dentro de mim. E de fato estava, pois a lembrança vive na memória.

FIGURA 3 – Escadas que levam ao 1º andar da escola, onde ficam as salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Subindo as escadas, eu percebi que a experiência passava por mim e me atravessava. Vivê-la foi viver a transformação de diferentes formas, pois o objeto, a situação, a pessoa que por mim passam, de alguma forma me altera e aquele ambiente, de alguma forma, me tocava.

Larrosa (2002) define experiência como algo que passa pelo ser humano e o modifica. Mas, é necessário que os sujeitos da experiência estejam atentos para o encontro com o desconhecido. O autor argumenta sobre a atitude do sujeito da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, o caráter da experiência como “*o que me passa*” “*o que me atravessa*”, remete à condição do sujeito em contato com sua finitude, seus limites e sua impotência. A experiência é singular, pode nos trazer respostas e/ou (re)significar nosso olhar, nossas ideologias e nossas práticas, no meu caso, sobre o ensino da língua materna. Assim, na próxima seção, compartilhamos a experiência vivida na escola de Coësmes.

4.1.2 A École “*Le temps de cerises*”

Outra escola que se tornou espaço de pesquisa foi a École “*Le temps de cerises*”, que, como já dissemos, está localizada na pequena Coësmes, uma pequena vila com aproximadamente 1500 habitantes.

Nessa cidade, há uma única escola pública, que também abriga alunos de Sainte-Colombe, uma cidadezinha vizinha de 332 habitantes. Porém, as duas pequenas cidades são independentes e possuem legislativo próprio. Há também uma escola particular que se divide em duas: École Maternelle e École Élémentaire. Em algumas escolas particulares é possível encontrar o ensino da religião católica para as crianças, como pude ver na placa de entrada da única escola particular, chamada Jeanne D’ Arc.

A École Maternelle “*Le temps des Cerises*”²⁹ possui 2 prédios, um mais antigo e outra construção recente, como mostra a foto:

²⁹ Há outro prédio dessa escola pública onde funciona a École Élémentaire.

FIGURA 4 – Fachada da École “*Le temps des Cerises*”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao adentrar nesse espaço totalmente desconhecido, percebi que as crianças trabalhavam silenciosamente em suas classes com as professoras. Eu apenas ouvia um coro cantando uma música tranquila: era uma das salas na aula de música. As classes possuem entre 15 a 22 alunos cada uma.

Talvez também pelo tamanho dessa escola, pude me lembrar da minha pré-escola (nomenclatura da época), um lugar tranquilo, calmo e em meio à natureza.

FIGURA 5 - Corredor que dá acesso às salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apesar de a agricultura ser a principal atividade econômica de Coësmes e Sainte-Colombe, hoje, Rennes, uma cidade a 30 quilômetros desses vilarejos, é o centro comercial que oferece emprego, escola e turismo para os moradores das pequenas cidades.

Andando pelas cidadezinhas, é fácil confundir onde termina uma e onde começa outra. As duas têm um cenário bucólico. Coësmes e Sainte-Colombe trazem sensação de paz, tranquilidade. Quando conversamos com alguns moradores sobre como é morar em uma vila quase sempre silenciosa, quando o sino não toca e o caminhão que faz a aragem do campo não passa, eles rapidamente respondem que buscavam qualidade de vida, o que em uma cidade grande é difícil.

Assim como em Paris, em Coësmes, eu estava diante de uma realidade nunca vivida. Já vista, mas não experimentada. Adentrar na pequena vila foi como ir, novamente, ao encontro do desconhecido. Porém, era justamente isso o que me motivava: a possibilidade de interagir, (trans)formar meu contexto, a partir de reflexões que uma cultura diferente poderia me proporcionar.

Larrosa (2011) comenta sobre o papel transformador da experiência:

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. (LARROSA, 2011, p. 5)

Em outras palavras, a experiência que passa por nós e nos atravessa, forma e transforma nossas representações e sentimentos sobre os objetos. Era esse o caminho que me propus a percorrer. Há 10.000 quilômetros eu dava lugar à experiência, para que ela pudesse me atravessar e quem sabe, chegar perto de minhas angústias em relação ao ensino da língua para crianças pequenas.

Para Benjamin (1994, p. 198), as experiências estão deixando de ser comunicáveis. “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

E era justamente isso o que eu buscava: “*intercambiar experiências*”, adentrar em espaços desconhecidos para ouvir o outro. Acredito que toda experiência tem descoberta, ousadia e perigo. Ainda sobre a questão da experiência, Larrosa (2011) comenta:

Porque a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não poder-dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes. (LARROSA, 2011, p. 25)

O sujeito da experiência existe porque existe um não-saber, o sujeito lida com a finitude de seus conhecimentos. O sujeito se depara com sua impotência e os limites de seus poderes. Porém, com o “*não-saber-o-que-fazer*”, o sujeito pode se ressignificar. A grande Paris e a pequena Coësmes mostravam minha finitude e eu queria descobrir o que mais poderia encontrar nessa finitude.

Para Larrosa (2002), a experiência tem suas dimensões, sendo elas:

- exterioridade/ alteridade/ alienação: algo exterior que passa por mim e que me afeta.
- reflexividade/ subjetividade e transformação: a relação entre sujeito e objeto da experiência é singular, permeada de subjetividade e transformação desse sujeito;
- passagem e paixão: “*isso que passa por mim*”, faz-me um sujeito paciente, passional, em busca de um objeto sempre inatingível.

A grande Paris, a cidade das luzes e a mais romântica do mundo, iluminava meus pensamentos e sentimentos. O ritmo acelerado desse lugar dava passagem aos meus também acelerados anseios em descobrir, a partir das narrativas das professoras, como era o trabalho pedagógico que elas realizavam em relação ao ensino da língua.

Na pequena Coësmes, sinônimo de paz, eu podia calmamente contemplar a vida passando, sem o relógio fazendo-se senhor de nós. A cidadezinha parecia ser o lugar ideal para sentar e interagir com pessoas que têm o mesmo contexto de trabalho que eu: a sala de aula.

A experiência vivida em dois contextos trouxe-nos dúvidas e perguntas em relação ao sistema educacional francês. Era preciso ler e estudar os documentos franceses sobre

a École Maternelle para tentar entender melhor o contexto das entrevistadas. Por isso, na próxima seção trazemos algumas questões sobre os documentos franceses de ensino, as normativas para os alunos e para ser professor no país europeu e as prescrições sobre o ensino da língua no país.

4.2 O sistema educacional francês: a escolarização obrigatória e as normativas para ser professor

Durante o tempo de pesquisa, descobri também como o sistema educacional francês está estruturado. No ano de realização da pesquisa, a École Maternelle não era obrigatória, apesar de quase todas as crianças que vivem no país frequentá-la. Porém, a partir de setembro de 2019, quando se iniciou o calendário escolar francês, a École Maternelle passou a ter matrícula obrigatória.

A École Maternelle é uma etapa escolar para crianças entre dois (2) a seis (6) anos e compreende três níveis: “Petite Section”, “Moyenne Section” e “Grande Section”. Depois disso, as crianças passam para os Ciclos I e II, o ciclo das “aprendizagens fundamentais e de consolidação”, para crianças de seis (6) a doze (12) anos. Essa etapa é chamada de École Élémentaire, compreendendo seis (6) anos de estudo, divididos em três níveis. É interessante dizer que o “CP – Cours Préparatoire” corresponde a um (1) ano escolar, entre a École Maternelle e a Élémentaire e tem como função principal preparar os alunos para o nível seguinte instruindo-os quanto a questões de alfabetização, iniciadas anteriormente, na École Maternelle.

Dando prosseguimento aos estudos, em seguida, os adolescentes passam a frequentar o “Collège” durante quatro (4) anos. Esses anos escolares são chamados de “ciclo de aprofundamento” e compreende o Ciclo III. Em seguida, os estudantes vão para o Lycée, última etapa escolar obrigatória a ser cumprida em um período de quatro 4 anos. Terminada essa etapa, os alunos passam por um exame chamado “Baccalauréat. Com o resultado desse exame, os alunos podem prosseguir os estudos nas universidades. O Baccalauréat, chamado de “BAC” é a única forma de ingresso dos jovens às universidades no país. Abaixo, apresento um quadro representativo de como está estruturado o sistema educacional francês.

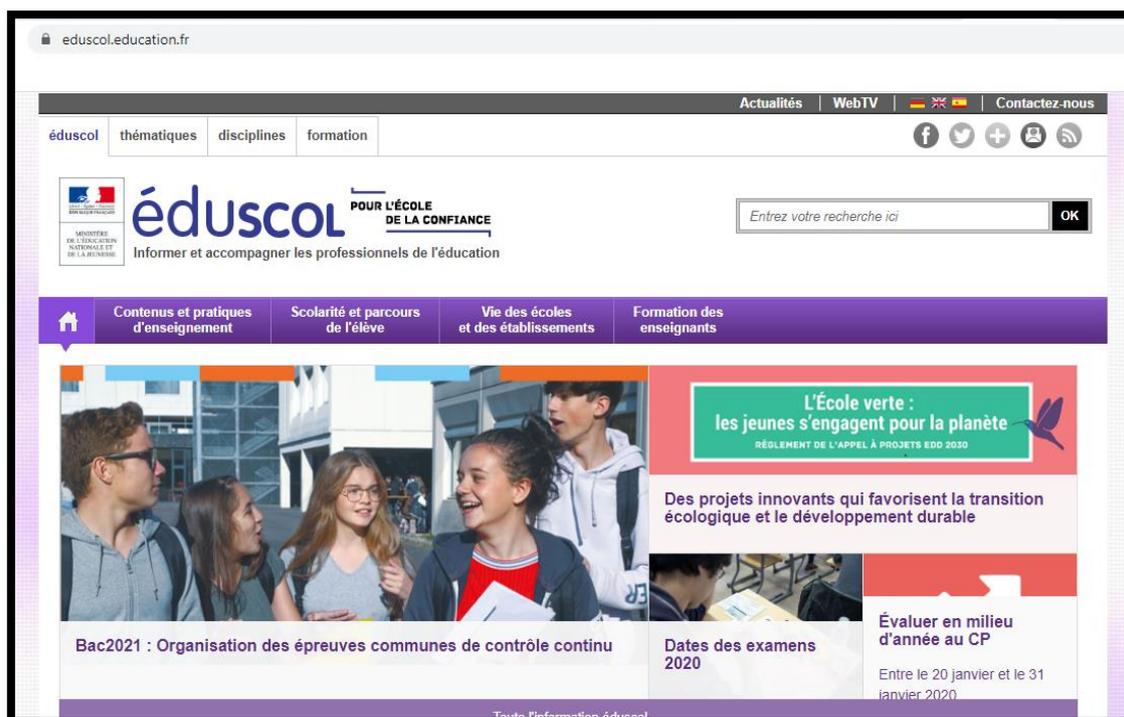
QUADRO 3: As etapas de escolarização na França

Cycle 1 Cycle des Apprentissages Premiers			Cycle 2 Cycle des Apprentissages Fondamentaux				Cycle 3 Cycle de Consolidation			Cycle 4 Cycle des Approfondissements					
École Maternelle			École Élémentaire					Collège				Lycée			
Petit e Section	Moyenne Section	Grande Section	Cours Préparatoire (CP)	Cours Élémentaire 1ère année (CE1)	Cours Élémentaire 2ème année (CE2)	Cours Moyen 1ère année (CM1)	Cours Moyen 2ème année (CM2)	6e	5e	4e	3e	2nde	1ère	Terminale	Diplôme
2-3 ans	4 ans	5 ans	6-7 ans	7-8 ans	8-9 ans	9-10 ans	10-11 ans	11-12 ans	12-13 ans	13-14 ans	14-15 ans	15-16 ans	16-17 ans	17-18 ans	Baccalauréat

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No quadro podemos ver a progressão dos anos de escolarização do estudante que vive em território francês, desde a École Maternelle até a última etapa, o Lycée. Como nosso foco de trabalho é compreender o ensino da língua materna a partir de narrativas de professoras da escola pública francesa, pensamos ser pertinente compartilhar as informações que obtivemos e explicam o caminho que o estudante que deseja seguir a carreira docente deve trilhar, após terminar as etapas de escolarização obrigatória. Para entender melhor o processo, consultamos o site francês, de domínio do Ministério da Educação e Juventude francês, a saber: <http://www.eduscol.education.fr/>, por sugestão das professoras entrevistadas. No site, também é possível encontrar informações sobre a carreira do professor – desde o início da profissão até as evoluções, próprias do exercício docente; informações sobre os concursos; pesquisas educacionais e boletins que o Governo do país emite sobre assuntos relacionados à educação. Todos os documentos, regimentos e diretrizes sobre o ensino francês podem ser consultados através de hiperlinks que a página possui, como se pode ver nas imagens:

FIGURA 6: Página principal do Ministério da Educação da França

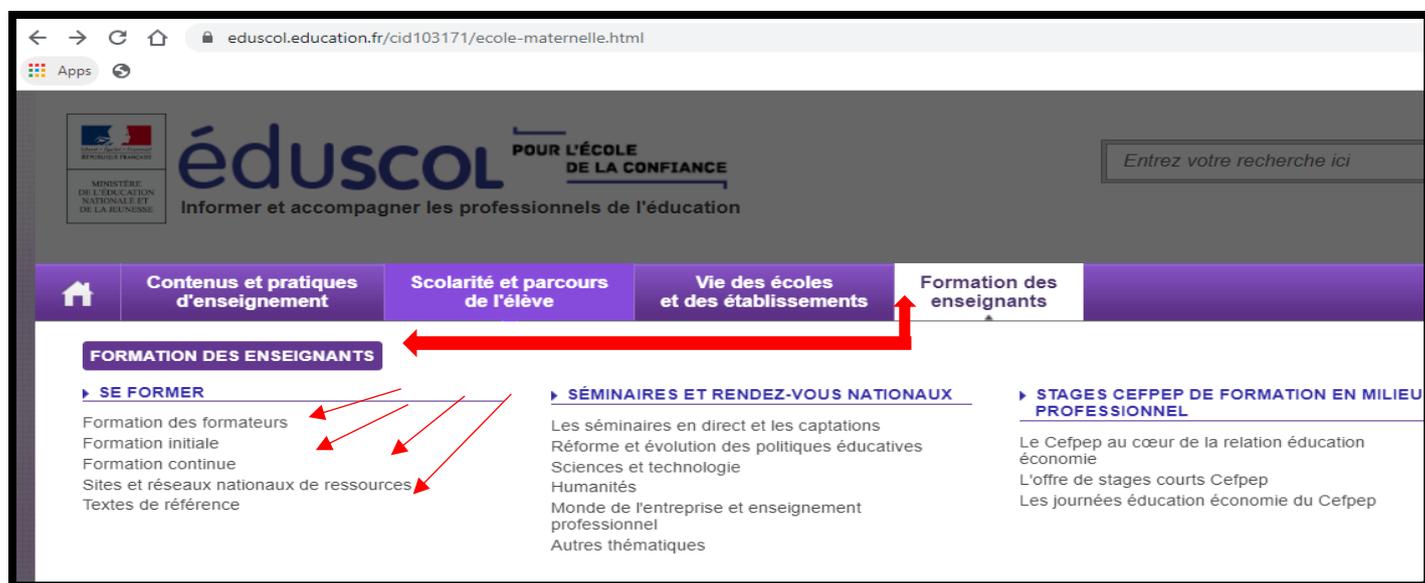


Fonte: *print screen* da página do site do Ministério francês de Educação.³⁰

³⁰ Disponível em: <https://eduscol.education.fr/>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

A imagem (FIGURA 6) traz a página principal do site, na qual se encontram todas as informações sobre o sistema de educação francês. A seguir, em outro *print screen*, é possível ver os hiperlinks para se obter dados educacionais específicos.

FIGURA 7: Exemplo de hiperlinks disponíveis no site do Ministério da Educação da França

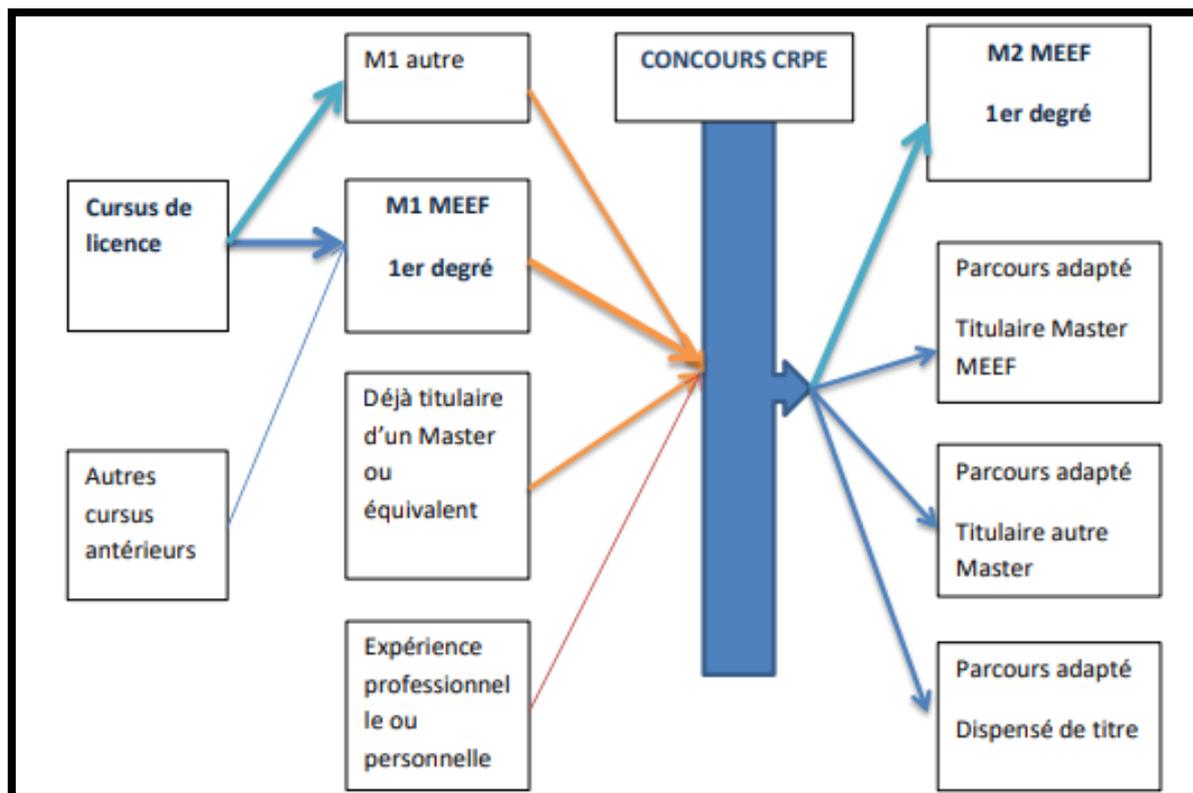


Fonte: *print screen* da página do site do Ministério francês de Educação.³¹

Além disso, pelas informações que tivemos, através do site citado e que foi recomendação das professoras, após ter terminado o Lycée e ter sido bem-sucedido no exame Baccalauréat (BAC), o estudante se matricula em uma instituição de ensino superior, que oferece cursos para seguir a carreira do magistério. Essa etapa tem duração de cinco anos e o aluno cursa Graduação e Mestrado, ou seja, para lecionar em território francês, é preciso ter cursado o Mestrado, que é uma etapa da Graduação. No próximo quadro, é possível ver o caminho do estudante para se tornar professor:

³¹ Disponível em: <https://eduscol.education.fr/>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

QUADRO 4: A preparação para ser docente na França (original)



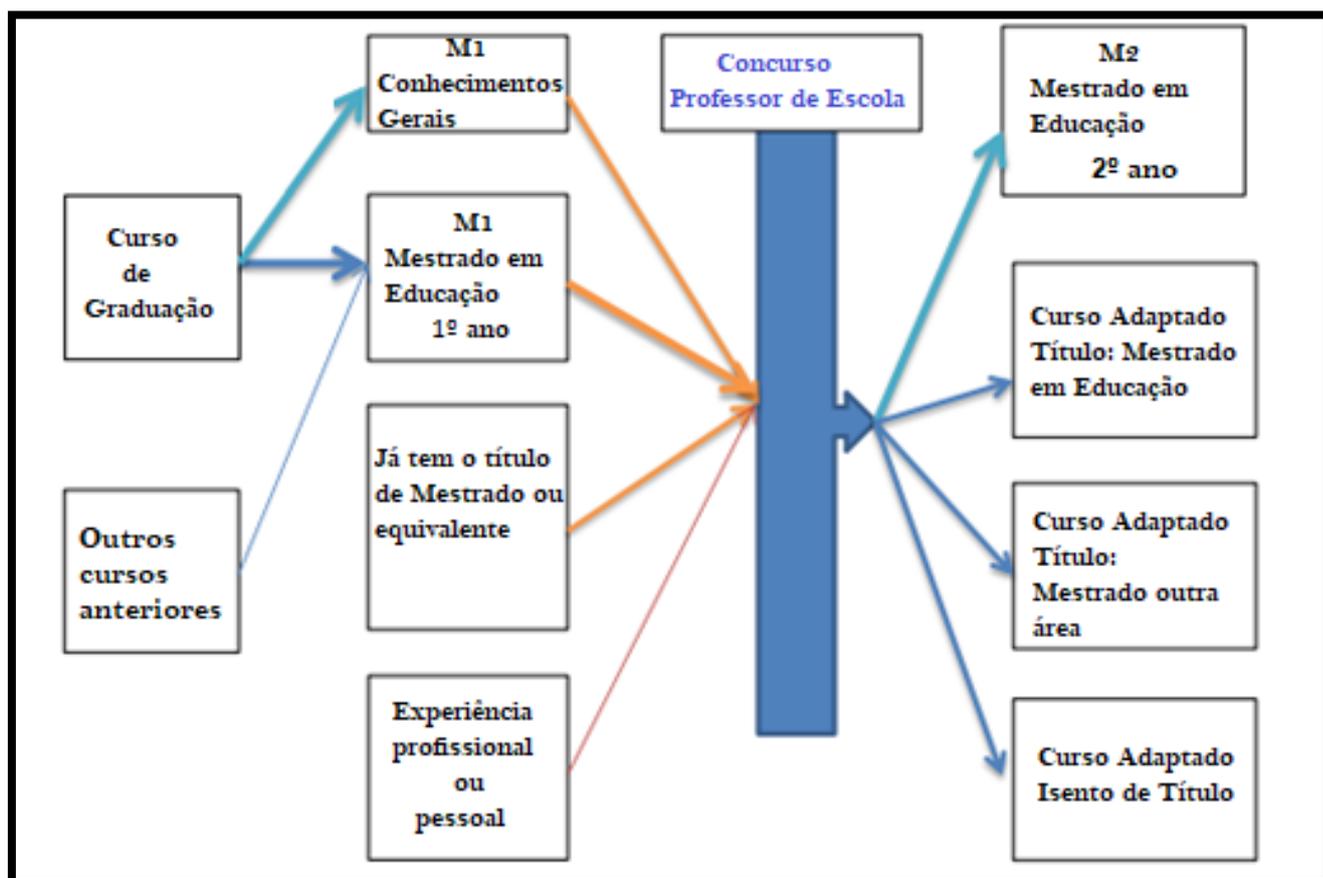
Fonte: Comitê Nacional de Monitoramento da reforma da formação de professores³² (tradução nossa).³³

A seguir, temos o mesmo quadro, mas com a tradução em português, para facilitar nossa compreensão:

³² Disponível em: https://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/89/9/Rapport-Filatre-2018_985899.pdf. Acesso em: 15 de agosto.2019.

³³ Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants.

QUADRO 5: A preparação para ser docente na França (tradução)



Fonte: Quadro traduzido pela pesquisadora.

O quadro mostra o caminho que o estudante percorre para se tornar professor e iniciar seu trabalho em uma escola francesa. Como se pode ver, após terminar a graduação, que, como dissemos, inclui também o Mestrado, o estudante pode se inscrever no concurso da prefeitura da cidade que preferir, objetivando uma vaga para trabalhar como professor no sistema público. Se tiver aprovação, o aluno termina o segundo ano de Mestrado e, concomitantemente, inicia seu trabalho como professor. Segundo relatos das professoras, a escolha da escola para atuar depende da classificação do docente, que pode escolher uma escola dentro da academia³⁴ (setor) que realizou o concurso, seguindo uma lista crescente com o nome dos aprovados. Caso o inscrito não seja aprovado no concurso, pode tentar no ano seguinte, ao fim dos cinco anos de curso superior para ser professor.

³⁴ As academias/setores abrangem cidades próximas. Logo, o professor que fizer o concurso na Academia de Paris, por exemplo, pode, de acordo com sua classificação, escolher uma vaga de trabalho entre as escolas que pertencem a esse setor.

Em outras palavras, após aprovação no concurso, os futuros professores passam um ano trabalhando como estagiários (termo mais adequado para nós brasileiros). Esse ano compreende também ao 2º ano de Mestrado. Dessa forma, eles estudam e trabalham e, por isso, são remunerados. Seria uma espécie de treinamento e todos eles são avaliados pelo desempenho apresentado nesse 1º ano de trabalho e 2º ano de Mestrado. Daí as letras M1 e M2, como vemos no QUADRO 5.

Na formação, os estudantes recebem orientações sobre a prática da profissão e também são preparados para o concurso. Assim, para ser professor na *École Maternelle* ou na *Élémentaire*, é preciso ter passado no concurso de recrutamento da CRPE, ou seja, o concurso realizado no país e dividido por academias/ setores.

É importante dizer que essa configuração de ensino para se tornar docente na França advém do Tratado de Bologna. Esse Tratado ficou conhecido como a reforma educacional implantada em território europeu. Foi assinado por 47 países da Europa, incluindo a França, e previa mudanças curriculares na educação superior, a começar pelos conteúdos que deveriam ser organizados de maneira a atender, além das formações, às estratégias para favorecer o aprendizado de conteúdos importantes para os estudantes na carreira profissional do Magistério. Em outras palavras, o Tratado assinado em 1999, na Conferência em Bologna, objetivava a qualificação e o trabalho durante o período em que o estudante estivesse cursando a universidade.

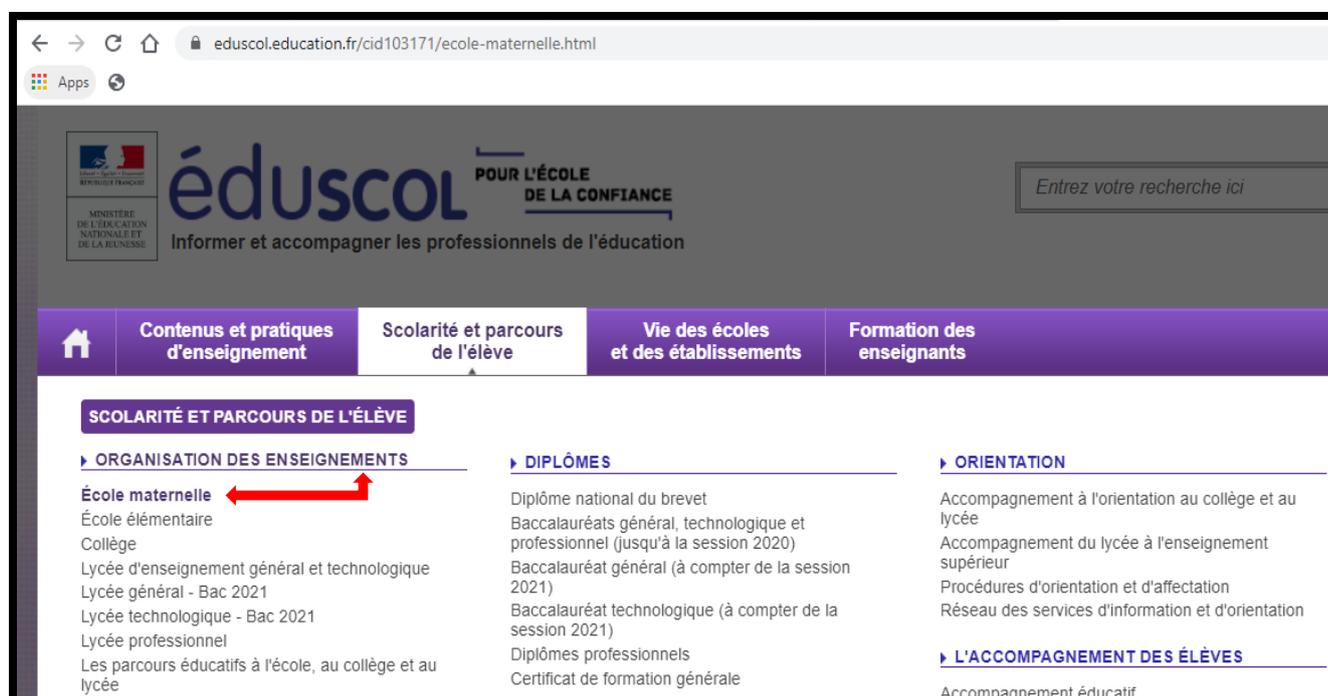
Isso trouxe uma nova dinâmica para as instituições superiores, tendo pontos positivos que afetaram toda comunidade acadêmica, uma vez que para ser professor, o aluno deveria fazer a Graduação, de três anos, e o Mestrado, de dois anos. Concomitante a isso, o estudante poderia trabalhar (caso tivesse sido aprovado em concurso público), tendo a oportunidade de vivenciar teoria e prática.

Após discutirmos sobre a carreira do professor na França, na próxima seção, orientando-nos pelos documentos franceses, discutimos o regimento e as prescrições para o ensino da língua na *École Maternelle*.

4.2.1 Os documentos que regem a educação pública francesa

Além dos documentos que especificam regras sobre a formação do professor para posterior atuação em sala de aula, é possível também encontrar no site “Ministério Nacional da Educação e da Juventude”, os regimentos das diferentes etapas de escolarização francesa e o que é esperado que os alunos aprendam, aspecto importante de ser comentado nesse trabalho. Como nosso foco é a questão do ensino de língua na École Maternelle, fizemos uma pesquisa a respeito dessa disciplina e o que os documentos franceses³⁵, especificamente o Currículo da École Maternelle, prescrevem sobre como deve ser o tal ensino na École Maternelle. Na imagem a seguir, é possível ver o hiperlink disponível no site e que trata da École Maternelle:

FIGURA 8: Página oficial do site francês que disponibiliza informações sobre a École Maternelle



Fonte: *print screen* da página do site do Ministério francês de Educação.³⁶

³⁵ Os documentos consultados fazem parte do Currículo da École Maternelle, Decreto de 18-2-2015, disponível em: https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940. Acesso em: 02 de jul.2018.

³⁶ Disponível em: <https://eduscol.education.fr/>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

FIGURA 9: Exemplos de hiperlinks que trazem as especificações da École Maternelle

eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

éduscol POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE

Informier et accompagner les professionnels de l'éducation

Entrez votre recherche ici

Contenus et pratiques d'enseignement | **Scolarité et parcours de l'élève** | Vie des écoles et des établissements | Formation des enseignants

Accueil du portail > Scolarité et parcours de l'élève > Organisation des enseignements > École maternelle

École maternelle

Présentation de l'école maternelle : une école de l'épanouissement et du langage

Imprimer

L'école maternelle, service gratuit pour les familles, accueille tous les enfants à partir de 3 ans. A partir de la rentrée de septembre 2019, tous les enfants âgés de 3, 4 ou 5 ans, c'est-à-dire, ceux nés entre le 1er janvier et le 31 décembre 2016, 2015 ou 2014, sont concernés par l'obligation d'instruction. L'école maternelle est un cycle unique d'enseignement (petite section, moyenne section et grande section). Les apprentissages que les enfants y réalisent sont décisifs, notamment au niveau de la langue, compétence déterminante pour la réussite ultérieure de leurs parcours scolaires.

- ▶ Les objectifs de la formation à l'école maternelle
- ▶ L'abaissement de l'âge du début de l'obligation d'instruction à 3 ans
- ▶ Le temps d'enseignement
- ▶ Le programme d'enseignement
- ▶ Un dispositif particulier : la scolarisation des enfants de moins de trois ans

Les objectifs de la formation à l'école maternelle

RENTREE 2019, RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES

L'école maternelle, école du langage
[note de service n° 2019-084 du 28-5-2019](#)

Un apprentissage fondamental à l'école maternelle : découvrir les nombres et leurs utilisations
[note de service n° 2019-085 du 28-5-2019](#)

Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle
[note de service n° 2019-086 du 28-5-2019](#)

Fonte: *printscreen* da página do site do Ministério francês de Educação.³⁷

O hiperlink “Le programme d’enseignement” (“O programa de ensino”, tradução nossa) traz os eixos que devem nortear o trabalho do professor na École Maternelle. No ensino francês, existem cinco (5) domínios de aprendizagem. Essas cinco áreas de aprendizagem são, segundo o documento, essenciais para o desenvolvimento da criança e devem ser exploradas na rotina de sala de aula. São elas (tradução nossa):³⁸

- mobilizar a linguagem em todas as suas dimensões,
- agir, expressar-se, entender através da atividade física,
- agir, expressar-se, compreender através de atividades artísticas,
- construir as primeiras ferramentas para estruturar o pensamento,
- explorar o mundo.

³⁷ Disponível em: <https://eduscol.education.fr/>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

³⁸ “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique; Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques; construire les premiers outils pour structurer sa pensée et explorer le monde”.

De acordo com o Currículo da École Maternelle, a questão da língua pode ser explorada em cada um desses domínios, mas o eixo “mobilizar a linguagem em todas as dimensões”, traz especificações a respeito do ensino da língua na École Maternelle. A respeito desse domínio, o documento diz que “a palavra linguagem se refere a um conjunto de atividades implementadas por um indivíduo quando ele fala, ouve, pensa, tenta entender e, gradualmente, lê e escreve” (tradução nossa).³⁹ Desse modo, a École Maternelle possibilita que todas as crianças mobilizem, em suas atividades, os dois componentes da linguagem: a oralidade e a escrita.

4.2.2 O ensino da língua oral

Ainda no site, é possível encontrar boletins com especificidades de cada eixo do conhecimento a ser explorado pelo professor nas classes de Maternelle. A respeito da linguagem, há um “Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015” (Boletim Oficial Especial, de número 02, datado de 26/03/2005, tradução nossa). Segundo esse documento⁴⁰, a criança aprende a língua naturalmente e na interação com os adultos e, para isso, a função do professor “é apresentar, progressivamente, palavras ou conjunto de frases para fazê-la progredir”.⁴¹ Assim, acredita-se que, ao longo da École Maternelle, de acordo com o documento, o aluno passa a produzir enunciados mais completos, organizados em conjunto de forma coerente, articulados com discursos mais longos e cada vez mais adaptados às situações.

Parece conflituoso dizer que a criança aprende a língua na interação com o adulto e de forma progressiva. A interação que o documento trata parece se reduzir à conversa entre o adulto e a criança, sendo que é o adulto quem apresenta, gradativamente e de forma transmissiva, a língua para a criança: inicialmente em forma de palavras, depois frases, e assim progressivamente. Essa concepção é diferente da que assumimos nessa pesquisa, que é a perspectiva bakhtiniana que considera a língua como um processo que

³⁹ “Le mot «langage» désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit”.

⁴⁰ Por tratar-se de um documento disponibilizado em arquivo PDF no site do Ministério francês de educação, em alguns momentos fazemos, em nota de rodapé, a tradução e, em outros, usamos paráfrase ou resumos de trechos que julgamos importantes, a fim de situar o leitor e mostrar a veracidade das informações.

⁴¹ “L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser”.

se dá através da interação entre os indivíduos, em uma relação dialógica, para que haja apropriação do conhecimento. Ou seja, os alunos se apropriam da língua através da interação entre os pares e com o professor, que acontece no ambiente escolar. Através e pela língua, as crianças vão se constituindo e constituem as outras.

O documento traz a ideia de que, na interação entre os pares, a criança entra em contato com “a resolução de problemas, tomada de decisão coletiva, compreensão de histórias ouvidas etc., o que resulta em argumentação, explicação, perguntas e interesse dela pelo que os outros acreditam, pensam e conhecem” (tradução nossa).⁴²

Além disso, de acordo com o regimento francês, há a questão da aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica. De acordo com o documento “para ler e escrever, as crianças devem fazer duas grandes aquisições: identificar as unidades de som usadas ao falar francês – consciência fonológica – e, entender que a escrita em francês é um código por meio do qual os sons são transcritos – princípio alfabético” (tradução nossa)⁴³. Para desenvolver a consciência fonológica dos alunos, portanto, segundo o regimento, o professor deve trabalhar com a sonoridade das sílabas, já que, de acordo com o documento, a sílaba é a unidade mais facilmente perceptível.

Dessa forma, percebe-se que o ensino parte de uma dimensão menor do código, que é a sílaba de uma palavra para, somente depois chegar à enunciação. Assim, há o destaque no trabalho fonológico e vemos, pelos trechos apresentados do documento, a concepção de língua como um ato mecânico, pois parece que o currículo não considera as relações dialógicas que os falantes têm no processo de comunicação, uma vez que, para eles, o aluno recebe o código pronto. Essa perspectiva aproxima-se da ideia defendida por Saussure (2012), de que a língua é passada de geração para geração.

Outro ponto destacado no Currículo é a língua materna em sua modalidade escrita, tema que será abordado na próxima seção.

⁴² “Échanger et réfléchir avec les autres : Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc”

⁴³ “Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique) ”.

4.2.3 O ensino da língua escrita

O “Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015” (Boletim Oficial Especial, de número 02, datado de 26/03/2005, tradução nossa) argumenta que a linguagem escrita está presente na École Maternelle porque tem como objetivo “dar aos estudantes uma cultura comum”.⁴⁴ Assim, há ali a crença de que as crianças vão, progressivamente, compreendendo melhor seus registros e descobrindo a função dos textos. Dessa forma, elas começam a participar de produções textuais. Já no fim da “Grande Section, as crianças podem mostrar suas conquistas nos primeiros registros escritos, que serão mais explorados no Ciclo II” (tradução nossa).⁴⁵ Novamente, observamos um ensino estruturalista da língua, que se baseia em etapas, ou seja, as crianças vão adquirindo, progressivamente o código, através de um adulto e somente podem produzir textos, na última etapa da École Maternelle.

Na sequência, há prescrições para o professor: na École Maternelle, o professor prepara as crianças para o próximo ciclo (CP). Parafraseando um trecho do documento, o desafio dos professores da École Maternelle é trabalhar a leitura para que os alunos entendam seu conteúdo, ou seja, o professor direciona, motiva e orienta as trocas no momento da escuta. Assim, textos escritos e mais longos são progressivamente introduzidos de forma a fazer os alunos perceberem que são diferentes da palavra falada. Para esses momentos, os textos usados são os de literatura e os documentais.⁴⁶

É possível perceber, segundo os exemplos de textos que o documento cita, que os alunos, dentro da escola, não têm contato com uma grande diversidade de textos. Além disso, o currículo não faz menção a gêneros textuais, o que talvez justifique o trabalho dos professores com apenas textos literários ou documentais, como cita o documento francês.

⁴⁴ “Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit”.

⁴⁵ “En fin de cycle, les enfants peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2”.

⁴⁶ Trecho original do documento: “En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés”.

Com relação à linguagem escrita, de acordo com o documento, o professor deve valorizar publicamente as primeiras linhas, sinais ou pseudolettras das crianças, sempre mostrando-lhes que elas ainda não podem escrever e incentivando-as a escreverem palavras simples.⁴⁷ O docente deve orientar o trabalho da criança, explicar os processos e depois fazer a escrita correta, combinando as unidades de som e grafemas. As primeiras produções são autônomas, mas o professor deve corrigir a escrita quando as crianças não escrevem corretamente.

Depois, quando as crianças entendem que a escrita é um código, o documento afirma que o professor deve incentivá-las a escrever, porque “quanto mais escreverem, mais vão querer escrever” (tradução nossa).⁴⁸ De acordo com o documento do Ministério de Educação Francesa, os primeiros escritos das crianças mostram ao professor que elas começaram a entender a função dos textos e, pouco a pouco, vão aprendendo as regras. Exemplifica que há alguns recursos que o professor pode usar como treino para essa apropriação: folhas com linhas, computador, tablet, textos conhecidos etc. – são, em geral, ferramentas que o professor usa no CP (fase de preparação da criança para a *École Élémentaire*).⁴⁹

O que podemos observar através do que é descrito no documento é que a língua é um instrumento que precisa de treino e de um adulto para ensiná-la à criança, tanto a língua oral quanto a escrita. A perspectiva dialógica da língua (em um sentido bakhtiniano) não parece, portanto, fazer parte do Currículo da *École Maternelle*.

Assim, o objetivo da *École Maternelle* é oferecer possibilidades da cultura escrita para que as crianças descubram a natureza e a função linguística dos registros. O desafio dessa etapa escolar é “preparar os alunos para o uso controlado da escrita que é feito no Ciclo 2” (tradução nossa).⁵⁰ Então, o professor trabalha a leitura e compreensão para

⁴⁷ Trecho original do documento: “Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c’est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique. S’il s’agit de lignes, signes divers ou pseudo-lettres, l’enseignant précise qu’il ne peut pas encore lire. À partir de la moyenne section, l’enseignant fait des commandes d’écriture de mots simples, par exemple le nom d’un personnage d’une histoire”.

⁴⁸ “Plus ils écrivent, plus ils ont envie d’écrire”.

⁴⁹ Trecho original do documento: “Il donne aussi aux enfants les moyens de s’entraîner, notamment avec de la copie dans un coin écriture aménagé spécialement (outils, feuilles blanches et à lignes, ordinateur et imprimante, tablette numérique et stylets, tableaux de correspondance des graphies, textes connus). Un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève, à apporter pour leur rentrée au CP”.

⁵⁰ “En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l’écrit en cycle 2”.

observar se as crianças entenderam e, progressivamente, vai trabalhando textos mais longos e distantes da palavra falada.

Se considerarmos os objetivos acima, em relação à língua escrita, percebemos que o documento a concebe como um sistema imutável de regras, passada de professor para aluno, sempre progressivamente.

Novamente citando o documento, outro objetivo da École Maternelle, como afirma o Currículo, é levar as crianças a compreenderem que os signos escritos representam a língua (tradução nossa)⁵¹ e isso acontece através de vários meios de comunicação (livros, cartazes, cartas, mensagens eletrônicas ou telefônicas, etiquetas etc.). Nesse ponto do documento, observamos que há menção a vários gêneros do discurso, mas para explorar as questões do código linguístico e não como possibilidades de perceber as diversas manifestações da língua, de acordo com os diferentes contextos.

No contexto francês, o professor tem a tarefa de definir quando a criança está pronta para assumir a função que antes era do adulto: escrever textos. Para isso, explicita o documento que a elaboração oral da mensagem é fundamental, porque permite que o aluno perceba as transformações do discurso oral para o escrito. Nela, há referência ao ditado como estratégia para que isso aconteça, pois, de acordo com o respectivo documento, essas experiências geram a consciência e posterior domínio da escrita.⁵²

O documento ainda prescreve que durante os três anos de École Maternelle, as crianças devem receber instruções para que descubram o princípio do alfabeto, já que as relações sistemáticas entre as formas oral e escrita não é função desse nível escolar. Prescreve-se ali que a descoberta do princípio alfabético, permite os primeiros escritos autônomos da criança na École Maternelle.⁵³

⁵¹ Texto original do documento: “L’objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits. À l’école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.)”.

⁵² Texto original do documento: “Toute production d’écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d’aboutir ; la phase d’élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu’elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d’un propos oral en phrases à écrire. La technique de dictée à l’adulte concerne l’une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l’écrit”.

⁵³ Trecho original do documento: “L’une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d’avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l’écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l’oral (la sonorité) de ce qu’on dit. Durant les trois années de l’école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c’est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. Ce qui est visé à l’école maternelle est la découverte de ce principe et non l’apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites”.

Como consequência, os alunos começam a escrever sozinhos, processo que leva vários anos para que as crianças adquiram habilidades para escrever, tais como: controlar o movimento da mão, usar de maneira coordenada as quatro articulações que servem para segurar e guiar o instrumento de escrita (ombro, cotovelo, punho, dedos), controlar as linhas e especialmente desenhar voluntariamente sinais abstratos que eles entendem que não se trata de desenhos, mas letras, ou seja, elementos de um código que transcreve sons. Assim os exercícios gráficos, que permitem praticar gestos motores, e escrever apropriadamente são duas coisas diferentes.

Quanto ao que compete aos três níveis da École Maternelle, o Currículo comenta que Na Petite Section, os alunos realizam exercícios gráficos para treinar e dominar os gestos motores que são mobilizados no desenho e na escrita cursiva e se localizar no espaço da folha de papel. Na Moyenne e Grande Section, as crianças praticam atividades em folhas de papel, para treinar habilidades motoras finas, que preparam para a escrita. Além disso, praticam gestos específicos para aprender a segurar o lápis, gerenciar o espaço gráfico (ir da esquerda para a direita, manter o alinhamento). Para isso, o professor deve variar os modelos e dar tempo que permita o aprendizado de cada aluno.⁵⁴

Assim, segundo o documento, na École Maternelle, a letra bastão (mais fácil graficamente), não é objeto de ensino sistemático. Mas, o professor deve criar situações para que elas entendam que existe uma ordem para se escrever. Com relação à letra cursiva, essa requer um treinamento que só é possível quando as crianças adquirem certa maturidade motora. O estudo dessa letra é sistematizado no CP. Na Moyenne Section, o professor explica a correspondência das 3 letras: cursiva, imprensa e bastão. Ao trabalhar em pares, os alunos podem aprender as relações entre oral e escrita, nomear as letras e relacioná-las com as do teclado do computador – uma estratégia para fazê-los entender os três tipos de grafia.⁵⁵

⁵⁴ Trecho original do documento: “En Petite Section, les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l’écriture cursive, à prendre des repères dans l’espace de la feuille. En Moyenne et Grande Sections, ils s’exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l’écriture. Ils s’entraînent également aux gestes propres à l’écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l’instrument d’écriture, à gérer l’espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement...). L’enseignant varie les modèles et accorde du temps aux démonstrations qui permettent l’apprentissage de leur reproduction”.

⁵⁵ Trecho original do documento: “L’écriture en capitales, plus facile graphiquement, ne fait pas l’objet d’un enseignement systématique ; lorsqu’elle est pratiquée par les enfants, l’enseignant veille au respect de l’ordre des lettres et met en évidence les conséquences du respect ou non de cet ordre sur ce qui peut ensuite être lu. L’écriture cursive nécessite quant à elle un entraînement pour apprendre à tracer chaque lettre et

O Currículo ainda traz a premissa de que professor dessa etapa escolar deve se preocupar em não isolar os três componentes da escrita: o eixo semântico (o significado do que está escrito), o simbólico (o código alfabético) e o de condução (destreza gráfica).⁵⁶

Compartilhadas essas informações educacionais, sobre e adquiridas no site do governo francês, no próximo capítulo trazemos a textualização das entrevistas, que é uma das etapas previstas pelo método (auto) biográfico. Trata-se de uma forma de o pesquisador recontar o que as professoras narraram durante a entrevista narrativa para que o leitor tenha conhecimento da história de vida dos entrevistados e como esses foram se constituindo como profissionais da área em que atuam. Além disso, contribui com o pesquisador que pode fazer uma análise singular de cada sujeito, considerando e dialogando com suas particularidades e subjetividades, a fim de tentar responder à pergunta de pesquisa.

Para esse relato, preferimos utilizar a 3ª pessoa, pois de acordo com Bakhtin/Volóchinov (2006), autores que assumimos nesse trabalho, quando alguém nos conta algo, o discurso é do outro. Nós nos apropriamos dele de outra forma, uma vez que os enunciados são singulares e irrepetíveis. Assim, as textualizações se apresentam em 3ª pessoa e, em alguns momentos, fazemos uso da 1ª pessoa, a fim de tentar mostrar o discurso direto das depoentes, porém, é preciso considerar que todas as entrevistas foram traduzidas. Não se trata de um capítulo completamente analítico em que estabelecemos relação com nosso aporte teórico, mas ele contribuiu para elencarmos os nossos eixos de análise, isto é, as convergências e divergências dessas histórias de vida. Embora saibamos que o relato seleciona informações, o que poderia ser visto como uma primeira análise, nosso objetivo, nesse momento, é mostrar para o leitor a constituição de cada entrevistada como professora da École Maternelle pública francesa.

l'enchaînement de plusieurs lettres, en ne levant qu'à bon escient l'instrument d'écriture. Cet entraînement ne peut intervenir que si les enfants ont acquis une certaine maturité motrice : s'il peut avec certains être commencé en Moyenne Section, c'est en grande section qu'il a le plus naturellement sa place, et souvent en deuxième partie d'année. Il devra être continué de manière très systématique au cours préparatoire. L'écriture régulière du prénom fournit une occasion de s'y exercer, les enfants ayant un moindre effort de mémoire à fournir et pouvant alors se concentrer sur la qualité du tracé”.

⁵⁶ Trecho original do documento : “L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique)”.

CAPÍTULO 5 – COLOCANDO-ME À ESCUTA DAS PROFESSORAS FRANCESAS

“As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.”⁵⁷

(Bakhtin)

No trecho acima, Bakhtin nos diz sobre como a palavra do outro instaura algo novo em nós. Posso dizer que as entrevistas foram momentos de bastante reflexão e aprendizado, pois, ao entrar em contato com dois contextos de produção de conhecimento diferentes do meu, pude pensar sobre minha prática, confirmar determinadas posturas que tenho, resultado de leituras e discussões com colegas, mas também pude, em alguns momentos ressignificar meu olhar sobre o ensino da língua materna na Educação Infantil e como as professoras de diferentes contextos têm um objetivo em comum: trabalhar em seus alunos habilidades que os tornem aptos e competentes para participarem da vida social.

Por isso, neste capítulo, apresentamos a textualização das entrevistas das quatro professoras. Como já comentamos, a textualização é uma etapa do método (auto)biográfico de análise e possibilita compreender a constituição profissional das professoras. Ter conhecimento dos momentos e experiências de vida de cada depoente ajuda-nos a entender suas escolhas e posturas, ou seja, auxilia-nos a olhar e analisar os dados de forma dialógica, estabelecendo uma relação entre o que elas nos contam e o contexto social em que vivem. Assim, trazemos um relato das narrativas das professoras entrevistadas, separado por tópicos. Sendo eles:

- a trajetória escolar e a escolha pela carreira docente;
- o contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa;
- o trabalho da docente com a língua.

A sequência das quatro narrativas apresentadas, segue a ordem alfabética do pseudônimo adotado por cada uma das depoentes. Começamos por Madame Freinet, na

⁵⁷ Trecho retirado do livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, de Mikhail Bakhtin. Traduzido por Paulo Bezerra (2010).

sequência Madame Froebel, depois Madame Montessori e Madame Reggio. Antes de cada textualização, há uma breve biografia de cada pesquisador/estudioso, sua contribuição e importância para a educação. Na sequência, há uma seção com a síntese da constituição das quatro professoras francesas, que nos ajuda a entender o caminho e as escolhas das entrevistadas.

5.1 Madame Freinet

“Elas (as crianças) nos lembram do verdadeiro ritmo da vida, um de cada vez, em silêncio, enquanto os adultos correm.”
(Madame Freinet)

FIGURA 10: Célestin Freinet



Fonte: Emaze.⁵⁸

Madame Freinet, a primeira depoente e que vive na pequena vila de Coësmes, foi bastante enfática ao dizer sobre sua preferência por Freinet, nome pelo qual decidimos chamá-la.

Antes, assim como fizemos com os outros educadores, trazemos um breve comentário do pedagogo Célestin Freinet (1896 – 1996). Ele foi um homem bastante sociável que, desde seus primeiros anos de ensino, enveredou-se em um projeto de educação popular. Ele procurou se debruçar aos interesses das crianças e promover uma teoria que levasse em conta a liberdade de expressão em todas as suas formas considerando que as técnicas e materiais disponíveis para as crianças modificam sua relação com o conhecimento. A produção de textos é um exemplo disso, pois Freinet acreditava que ela dá os alunos o poder de aprender a se expressar livremente, a ler e escrever de forma independente. Célestin Freinet foi um grande unificador. Incentivou a

⁵⁸ Disponível em: <https://app.emaze.com/@ALZITZZR#8>. Acesso em: 06 de jan. 2020.

criação livre e os professores a adotarem essa técnica para promover a comunicação entre as escolas.

Com os companheiros de seu movimento educacional, o pedagogo francês estabeleceu outra abordagem para as relações professor-criança: confiar nelas, considerando-as capazes de organizar seus trabalhos e gerenciar atividades. O objetivo da pedagogia Freinet é, acima de tudo, tornar os alunos autônomos.

Freinet acreditava que cada aluno precisa encontrar seu próprio modo de aprender, se divertindo, superando suas dificuldades, em vez de ser forçado a seguir um caminho claro. Todos usam seus próprios recursos para trabalhar intensamente, mas no seu próprio ritmo e a partir de suas próprias experiências. Dessa forma, sugere que o trabalho se dê a partir de dois mundos: o mundo rural, próximo à natureza e o mundo moderno, onde as técnicas permitem uma melhor comunicação com os adultos.

O olhar para as crianças de classes populares talvez tenha sido a grande contribuição desse estudioso, embora não tão reconhecido na América Latina. Além disso, na perspectiva freinetiana, o trabalho das crianças e a linguagem são ideias centrais. Esses aspectos aparecem em muitas salas de aula de Educação Infantil.

Após essa breve explicação de quem foi Freinet, na sequência, trazemos a textualização de Madame Freinet.

5.1.1 A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente

Sobre a trajetória escolar de Madame Freinet, ela diz que estudou em uma escola bem grande, com pedagogia tradicional, tinha medo de tudo e não era de forma alguma autônoma: “*Se ninguém me dissesse o que eu tinha que fazer, eu não fazia*”. Então, decidiu ser professora porque estava em um mundo de educadores, seus pais eram educadores, o que para ela, levou-a para esse mundo. Ela conta que sua mãe foi educadora, muito interessada em todas as pedagogias alternativas: fez treinamento Montessori, Steiner, “*então eu acho que isso trouxe coisas assim na minha vida...*”. Ela também nos conta que foi animadora de acampamentos de verão, estudou e tem seu BAFA, que na sua época era um diploma para ser professor. Ela nos explica que isso mudou. Antes eram três anos de faculdade e hoje quem quer ser professor, precisa passar cinco anos na universidade. “*É muito difícil hoje, é muito complexo*”. Ela continua a nos

contar sobre seu início de carreira e diz que trabalhava em uma escola pequena, mas sempre teve uma ligação com as crianças. Mas, retoma o comentário anterior sobre a mudança que o governo fez para quem quer ser professor e diz que é um pouco difícil:

“Há momentos em que eu estava farta, porque é pesado em termos do que é imposto a nós, porque nós realmente dependemos da Educação Nacional, às vezes é um pouco pesado, e, ao mesmo tempo, você está sozinho em sua aula... então estamos fazendo o que queremos, desde que os resultados estejam certos, é sempre isso. Então ainda temos grande liberdade apesar das restrições que às vezes podem ser muito pesadas, mas sou interessada em crianças, suas famílias e estar com elas, eu digo para mim mesma: eles são o amanhã...é assim que eu cheguei...”

Ela fez o curso de Biologia e depois fez o concurso, fez um ano de preparação e depois um ano de treinamento entre as aulas e ESPE (Escola Superior de Ensino para Professores). Ela continua dizendo que fez teatro e que gosta muito de escrever, embora nunca tenha sido bem-sucedida nisso na prática. Mas, quando se reúne com os professores, do grupo Freinet, eles escrevem juntos, fazem escritas coletivas. Ela disse que gosta de esportes também e que tudo isso são experiências em sua vida, porque mexe e está no corpo, então ela acha importante trazer isso de volta para suas aulas.

Atualmente ela nos diz que está envolvida em associações, cuida da biblioteca e da brinquedoteca do vilarejo onde vive. Ela explica que nesses espaços as pessoas podem emprestar jogos, livros e que montou a brinquedoteca com a prefeitura e outros professores. Agora ela está trabalhando em um projeto teatral “*multi-geracional*”, para unir os grandes e os pequenos, compartilhar um jardim, um lugar onde todos possam se encontrar, discutir esportes, arte, fazer artes plásticas, música, jogar os jogos de tabuleiro, um lugar de convivência, seria o “*Bar Coësmes*”.

5.1.2 O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa

A escola em que a professora trabalha recebe crianças das duas pequenas cidades: Coësmes e Sainte-Colombe, uma vez que em Sainte-Colombe não há escola, e em Coësmes, todas as crianças que moram lá, são obrigadas a ir à escola dessa vila. Para a professora, a diferença entre a escola pública e a privada é que a primeira não tem o mesmo financiamento, enquanto que na segunda eles podem pedir dinheiro, selecionar as

crianças, o que querem levar de material. Na pública, *“somos obrigados a aceitar todos, essa é a diferença...”*

Ela diz que gosta do mundo das crianças, porque elas são ingênuas, são curiosas, mesmo que algo seja óbvio, elas têm interesse, são puras, *“elas nos lembram do verdadeiro ritmo da vida, um de cada vez, em silêncio, enquanto os adultos correm”*.

Madame Freinet já trabalhou com crianças da École Maternelle e Élémentaire. Ela diz que voltou recentemente para a École Maternelle, porque estava na Élémentaire e nos diz da lacuna que existe entre École Maternelle e Élémentaire: *“ainda há uma separação entre essas duas escolas na França, École Maternelle temos o direito de brincar, na Élémentaire não podemos mais brincar ... Ainda é um pouco assim, École Maternelle, é maternal, nós fazemos roda, ainda conversamos com eles, na Élémentaire, nós ensinamos as disciplinas”*.

Para ela, o CP é uma etapa difícil porque “acreditamos que em 2 meses de férias as crianças se tornarão alunos de CP, que não brincam mais, que se concentram fortemente em leitura e escrita, e matemática, e o resto, música, artes plásticas tendem a desaparecer um pouco... isso é complicado, mas é a pressão social que faz você ter que ser bom em ler, você tem que ser bom em escrever e em matemática para chegar lá...”

Para Madame Freinet, ainda existe o pensamento, por parte dos pais e filhos que para ter sucesso você tem que trabalhar bem na escola em leitura e matemática, senão estará perdido. Ela refuta sua ideia e diz que: *“eles não estão completamente errados, mas eu quero dizer, às vezes, eu tenho (tinha) alunos muito difíceis, e se eu os colocar para pintar na primeira hora do dia, depois, eles estarão disponíveis para outra coisa. Se eu não fizer isso, eu não conseguirei ensinar nada a elas, eles não estarão disponíveis para trabalhar”*. A professora comenta que trabalhar com crianças 10 a 11 anos é muito complicado para ela. Enquanto para alguns professores, o difícil é trabalhar na École Maternelle. Ela afirma que é professora de círculos populares desde sempre!

Para a docente, em um trabalho, quando respondemos ao que pediram, os líderes empresariais, por exemplo, muitas vezes são os *“ignorantes”*. *“Eles eram crianças que não seguiam o currículo escolar normalmente, que tinham que dizer que as coisas não estavam indo bem, e então se vingaram e disseram: ‘Não, eu vou fazer eu mesmo’*. *“Anos atrás, eu encontrei alguns ex-alunos, e os três que foram considerados burros (a*

professora utiliza o termo “dunce”), *que não trabalhavam bem na escola, mas eram todos os três chefes de empresa, empreendedores*”.

Ela diz que seu trabalho em sala de aula é baseado na Pedagogia Freinet, porque *“é a única pedagogia que está no mundo público, porque eles querem que todas as crianças tenham a mesma chance”*. Ela nos relata que ama a Pedagogia Freinet, porque a metodologia Montessori é para os pequeninos: *“acho que Montessori foi muito adaptado por ter oficinas com objetos na altura das crianças, tudo é muito individual, deixamos manipular, há um educador para poucas crianças”*. Enquanto, para ela, a Pedagogia Freinet oferece a mesma oportunidade para todos quando estão na escola pública. O método Montessori não é para todas as crianças, é para àquelas cujos pais podem financiar/pagar o ano letivo: *“são os filhos cujos pais podem estar presentes, seja na associação dos pais dos alunos para financiar coisas, então é isso que está me incomodando hoje no método Montessori”*.

Madame Freinet diz que o montessoriano se concentra nos materiais, como os alunos vão usá-los, e por isso, é uma pedagogia que trabalha com as ferramentas e os materiais, na abordagem de Freinet, eles dizem que é o movimento, porque trabalham utilizando o método natural de aprendizagem: *“como as crianças aprendem a falar, ninguém as ensina a falar, elas não vão à escola para aprender a falar e elas aprendem a falar. Ninguém ensina as crianças a andar e elas aprendem a andar”*. Por isso, a professora argumenta que é uma pedagogia natural e para todos: *“até mesmo os filhos dos trabalhadores, até mesmo as crianças socialmente problemáticas têm que ser capazes de desenvolver e trabalhar como qualquer criança e ter as mesmas oportunidades que em qualquer outro lugar. Na verdade, isso é o que me deixa um pouco atraída nessa pedagogia”*.

Explicando-nos sobre Freinet, ela nos conta que nessa pedagogia, há também a pedagogia da vida: *“estamos na sala de aula, mas deixamos a vida entrar na sala de aula. Famílias trazem coisas das famílias, estamos interessados no exterior, no que eles vivem”*. Para ela, o professor não pode dizer: *“bem falaremos o francês”*, mesmo sabendo que as crianças falam Breton (língua ainda bastante usada na Bretagne, região onde foi realizada essa entrevista e se localiza a escola). Então, Freinet reformulou isso, pois no método natural a preocupação é como os alunos olham, copiam, fazem muitas vezes a mesma coisa. Porque, *“ao sermos encorajados, em algum momento nos sentimos seguros*

e passaremos para outra coisa”. Então, “nós seguimos o ritmo da criança, nós cooperamos, aprendemos juntos a crescer, aprendemos juntos a trabalhar sozinhos também. É por todos esses valores que eu tenho me interessado pela pedagogia de Célestin Freinet”.

Sobre sua preferência pelo método Freinet, ela diz que existe um treinamento e o professor que tem interesse ou afinidade com o pensamento do pedagogo pode fazer. Ela nos conta que está em um grupo de estudos de professores praticantes dessa pedagogia. O grupo estuda, analisa, os professores discutem suas práticas, é uma espécie de formação, pois um aprende com o outro.

Ela diz que no método da pedagogia de Freinet, o professor parte do que os alunos sabem, trabalhando através da aprendizagem *“o trabalho deve resolver todos os problemas, quando você trabalha, você prospera, se você amadurece, você tem que ser capaz de resolver problemas da casa, porque você é você, você tem que se tornar para a sociedade, é como você vai ser. A pedagogia Freinet também é muito política, é por isso que é um pouco assustador, porque tentamos ter cidadãos, cidadãos que queremos para amanhã e, na pedagogia tradicional, muitas vezes, o que trazemos é crianças, estudantes, que respondem ao que lhes é pedido”.*

Madame Freinet comenta que na França cada professor escolhe seu método de trabalho. Ela cita o método “alfa”: *“o método dos alfas são pequenos caracteres em forma de letras, e eles têm um nome que combina com o som que eles produzem. Monsieur Robinet é o R de Monsieur Robinet, coisas assim, há pequenos filmes, histórias desses personagens”.* Há também métodos de leitura que são baseados em histórias, há entre quatro e cinco histórias no ano, e todo o método do som, o método do vocabulário, é baseado nessas histórias”. A professora cita outros métodos: o *“chamado silábico, o método global...o método global que não vimos mais, é aprender como um todo, vemos uma palavra e aprendemos...começamos com isso porque as crianças finalmente quando reconhecem seu primeiro nome, elas não estão lendo todas as letras, então nós temos o método global, mas não podemos fazer isso a partir desse método, há um momento em que não é possível, nós não podemos mais, então dizemos que é semi-global, isto é, começamos pelo global e, em seguida, vamos para o silábico, nós colocamos os sons juntos, fazemos sílabas e lemos sílabas para formar palavras, é o que é mais representado por nós, o método silábico é misto aqui...”*

Quando perguntei a ela sobre o caminho metodológico que fazem em relação ao trabalho com a língua escrita, ela diz que na França cada um faz o que quer, e em geral, escrita e leitura são realmente ligados ao CP (Curso preparatório), pois na École Maternelle é cedo, então é mais uma preparação para aprender a ler e escrever. Os meios podem ser variados, como Montessori trabalhando com os gráficos, o desenho funciona muito, porque o desenho é o início da escrita. Em seguida, é trabalhar, com composições de palavras, como as letras que ele encaixa para formar palavras, e depois copiar, há o trabalho em torno dos nomes da classe.

Madame Freinet diz que a École Maternelle não é obrigatória no país, mas como a escola pública é gratuita, a maioria das crianças pequenas já frequenta, porque os pais não podem educar seus filhos e trabalhar ao mesmo tempo. Algumas famílias fazem a educação em casa, mas eles são visitados por pessoas de fora, que vêm para ver como está funcionando e se os pais estão fazendo o que é preciso. Além disso, há outros meios, como a “nounou”⁵⁹, uma cuidadora de crianças até três anos que faz formação e curso para poder realizar esse tipo de trabalho, em casa. Depois, vão para a escola ou ficam em casa, não há soluções intermediárias. Não existe obrigatoriedade antes dos três, mas não tem para onde a criança ir. Alguns pais tiram a licença parental⁶⁰, mas ainda assim colocam as crianças na escola para receberem educação.

Ela lembra que os documentos estão mudando e para o próximo ano letivo (setembro de 2019), a École Maternelle será obrigatória a partir dos três anos.

5.1.3 O trabalho da docente com a língua

Quando questionada sobre o trabalho com a língua francesa, ela diz que é essencialmente em torno de álbuns, leituras, “*lemos álbuns, fazemos séries de exercícios em torno de um álbum*”. A professora segue explicando e dá um exemplo de como trabalhar com imagens: as crianças devem colocar as imagens da história em ordem. Eles também trabalham com gráficos para colorir. O trabalho funciona muitas vezes a partir de um livro, “*e então eles têm atividades em torno do livro, ou então de um projeto*”. Madame Freinet comenta sobre o projeto que fizeram durante o ano: “*Este ano foi ‘O*

⁵⁹ Nounou: o termo vem do francês, refere-se à babá.

⁶⁰ Licença parental: é um direito existente praticamente em muitos países e prevê a ausência remunerada do emprego para que o responsável tome conta do (a) filho (a).

mar'. Eles foram visitar o aquário, leram livros sobre o mar, aprenderam vocabulário sobre o mar, os animais, os pássaros, as ondas". Ela diz que basicamente o trabalho é assim, por temática e depois, "*há o ensino de escrita para os mais velhos*".

Há também momentos em que a classe se reúne para conversar sobre as atividades e a professora faz perguntas sobre se foi fácil, o que foi difícil, como eles fizeram. Tudo isso para que eles pensem sobre o que produziram e possam trabalhar de novo no que não deu certo. Isso faz os alunos progredirem, além do que, elas trazem informações para o grupo, completa a entrevistada.

Outra técnica utilizada por ela é a brincadeira: "*o que há de novo?*". Segundo ela, "*isso é chamado de 'o que há de novo' ou 'entrevista'*". Essa é uma atividade que a criança apresenta algo pessoal para o resto da turma, por exemplo, traz um ingresso de cinema e diz: "*neste final de semana com meu pai e minha mãe, fomos ver esse filme, foi muito engraçado*". Nesse momento, as outras crianças podem fazer perguntas e a professora pode intervir, motivando o grupo a pensar e a falar, como exemplificou a docente: "*e continuamos: ah, mas quanto foi a entrada? Ah, 5 euros? Oh, é caro! Quanto você pagaria se toda a turma tivesse ido?*". Madame Freinet nos diz que ela usa a vida das crianças e o que elas trazem para intervir no aprendizado, para que, emocionalmente, elas vejam sentido. Ela continua dizendo que o aprendizado não pode ser: "*hoje, fazemos uma lição de cálculo sobre quanto valem $5 + 5 + 5$* ". Mas, prefere trabalhar com o contexto deles: "*Hoje, Tristan nos contou sobre o cinema, vamos ver o quanto sua família pagou para ir ao cinema, e assim usamos a matemática atualizada*".

Ela diz que trabalha muito com narrativas, com cantigas que rimam, para trabalhar a fonologia. Ela conta que existem exercícios com imagens e as crianças colocam o dedo caso ouçam o som ou quando ouve o som, coloca o som que falta na palavra. Para ela, na Élémentaire essa questão é mais complexa, porque na língua francesa, há muitos sons para a mesma letra: "*deve haver 7 ou 8 maneiras de escrever o 'e', há muitos sons que são complicados*". É realmente um hábito de leitura e escrita e a professora diz que "*ainda trabalho na soletração, especialmente porque houve uma reforma (remoção de acentos em palavras), tentamos colocá-lo, mas eu admito que tenho dificuldade com o acento circunflexo (^) que desapareceu desde 1996, eu acho*".

Por não conhecer a pedagogia Freinet, eu perguntei a ela se, nessa Pedagogia, há alguma diferença quanto ao ensino de língua. Ela me explica que, na Pedagogia Freinet,

utiliza-se o método natural da leitura-escrita. Para isso, eles utilizam o "*desenho narrado*" para as crianças contarem história. Outra estratégia é o ditado para o adulto, a criança fala e o adulto escreve: *“Mas antes, ele tem que ir de oral para escrito, então eu deixo a criança contar sua história, por exemplo: Ontem, eu fui com Papai procurar por vacas, mas o lixo caiu ..., na verdade, há muitas coisas acontecendo, não necessariamente em ordem, então tentamos dar a elas palavras, tentamos enriquecer seu vocabulário, dar-lhes algumas palavras extras, informá-las um pouco sobre coisas que elas repetem frequentemente, e então tentamos fazê-las construir as frases corretamente, e escrevemos para elas”*.

Outro aspecto que a professora comenta é que eles desenharam muito para escrever. Depois, apresentam seus desenhos para os colegas, para que os outros possam ouvir suas histórias, verem os desenhos e quem produziu, assim, podem ser reconhecidos pelos seus trabalhos. Eles trabalham em oficinas, com muita arte plástica, pintura, expressão, comunicação.

Sobre o trabalho de escrita, ela nos conta que *“quanto mais eles crescem, mais textos eles têm para escrever, com uma ilustração, texto com lacunas, coisas que sabemos que eles podem escrever, por exemplo, o nome de amigos, mãe/pai”*. Inicialmente eles escrevem com letra maiúscula *“e depois eles são solicitados a fazer isso em letra cursiva, então eles copiam, eles não copiam algo, qualquer modelo que decidirem, é no método tradicional muitas vezes: Bem, é o dia de A, nós introduzimos o som A, nós escrevemos todo o som A, vamos escrever as palavras que começam por um A etc.”*

No ensino do método natural de Celestin Freinet, as crianças também fazem textos baseados em textos infantis, textos livres, e usam esses textos para estudar a língua. Ela nos explica que, no método natural de leitura-escrita, *“escrevemos o texto com as crianças no início, depois exibimos um texto que o professor escolhe de acordo com o conteúdo, tentamos ler juntos esse texto, tentamos encontrar ‘Oh, eu vejo a palavra mamãe, bem aqui, começa como meu nome’”*. Ela argumenta que, nessa perspectiva, os professores confiam nas observações das crianças para estudar a língua e os sons. Eles não escolhem um som por semana, mas usam os sons das palavras que estão no texto das crianças. *“Por exemplo, se eles dizem: “Mãe!”, “Ah, sim, é mamãe!, começa como Marion, começa como Maddie”*. A professora vai escrever mamãe, Marion, Maddie, as palavras com "Ma", e depois, eles vão construir pequenos exercícios: *“Circule todos os “Ma” que você*

encontrar nos primeiros nomes da classe, escreva o "Ma", coisas assim, mas isso virá do texto que foi estudado da criança".

Então, esses são os textos que servem como aprendizado para ler e escrever, porque há o retrabalho, a retomada com esse texto: *"nós fazemos a cópia desse texto para todo mundo ter, nós saímos das pequenas lições... quanto mais crescem, mais são as lições de vocabulário, as lições de conjugação são trabalhadas nesses textos"*. Madame Freinet também nos contou sobre a brincadeira que faz, o caça-palavras: *"Nesses textos, dizemos: 'Bem, agora vamos pegar todas as palavras que soam Rrrrr', e vamos, na lousa, procuramos, olhamos, notamos e estudamos a língua sobre os textos dos meninos"*. Ela diz que o que tenta fazer é uma ponte com a literatura, pegando textos literários, depois estudando ou pegando textos infantis e recontando os textos literários: *"Não necessariamente partimos de grandes autores para alimentar as crianças, partimos do trabalho delas e refletimos sobre os grandes autores ou ilustradores"*. Segundo ela, o mesmo vale para a pintura: *"Ah, você encontrou uma técnica, e há um grande pintor chamado Jackson Pollock que também fez um respingo na pintura dele, como você fez"*. *"Naquele momento é a vida das crianças que vem para alimentar a classe e dar o programa da aula"*.

Ela nos detalha que o que eles chamam de pedagogia tradicional é quando o professor traz mais, ele diz o que as crianças vão aprender ou trabalhar e nem sempre está relacionado ao que elas fazem: *"mas é uma pedagogia que é mais reconfortante e é a que fomos ensinados"*.

Ela continua nos dizendo sobre a escrita e as letras que utiliza na fase de apropriação do código. Para ela, isso é complicado porque eles começam escrevendo com letra bastão, mas quando vão ler, eles nunca leem textos com a letra bastão, porque na França os textos, mesmo para crianças, usam a letra imprensa ou cursiva. Segundo ela, isso é complicado para as crianças porque eles precisam fazer o link, a correspondência entre a maiúscula e a cursiva ou imprensa. Então, ela usa o computador, porque, no teclado, eles teclam na letra bastão, mas o que aparece na tela é a letra imprensa. Para ela, essa correspondência pode ser feita naturalmente. Ou também, podem trabalhar utilizando um suporte, um apoio: eles escrevem em maiúscula, mas tem a letra imprensa como apoio (em algum lugar da classe). Madame Freinet relembra uma sala que teve, de Grande Section, ela começou com letra bastão porque era confortável para eles e então,

gradualmente, passou para a letra imprensa. Ela comenta que tem alunos com sete anos, no CP, que ainda têm dificuldade com as letras, mas ela, como professora, dá um tempo para essas crianças ou algumas fazem novamente o CP, para aprenderem o som, por isso trabalham extensivamente com a fonologia: “*sílaba no início, no final*”.

5.2 Madame Froebel

“A École Maternelle não é para alfabetização. É um começo, mas no final, eles não precisam estar hábeis para ler e escrever.”

(Madame Froebel)

FIGURA 11 – Friedrich Froebel



Fonte: Blendspace. ⁶¹

A segunda depoente, a mais nova na carreira docente entre as entrevistadas, com dois anos na profissão, disse pensar em vários pedagogos ou estudiosos da educação enquanto prepara as aulas ou está com as crianças. E, pela dinâmica da sala de aula no dia em que assisti à aula e fiz a entrevista, optamos por chamá-la de Madame Froebel.

Primeiramente destacamos alguns pontos importantes de Friedrich Froebel, que viveu entre 1782 e 1852. Ele foi o primeiro professor a se concentrar em crianças pré-escolares e na estimulação delas através de brincadeiras e atividades físicas. Sendo assim,

⁶¹ Disponível em: <https://www.tes.com/lessons/EHOApzScdMycxQ/friedrich-froebel>. Acesso em: 06 de jan. 2020.

a pesquisa educacional de Froebel se concentra na primeira infância. Seu método de ensino oferece um programa educacional muito abrangente, dando prioridade ao prazer, liberdade e bondade.

Para o pedagogo alemão, a brincadeira é uma atividade em que a criança se expressa. Não deve ser vista apenas como um entretenimento passageiro, mas como uma ferramenta para entender melhor o mundo ao seu redor. E, os exercícios, sempre partindo de situações concretas, concentram-se na natureza.

Na pedagogia de Froebel, as crianças brincam em ocupações. Ocupações são atividades destinadas a desenvolver os sentidos, habilidade e lógica. Para ele, canto, dança e corrida são jogos e elementos poderosos no desenvolvimento do corpo e da mente infantil. Froebel incentiva os pais a participarem dessas atividades.

De acordo com os estudiosos, embora não tendo sua metodologia muito difundida, o pedagogo deixou sua contribuição quando se pensa em Educação Infantil, pois ele foi o fundador do Jardim da Infância, defendendo a ideia de que esse deveria ser um espaço com rotina lúdica e significativa para as crianças.

A seguir, trazemos a textualização da Madame Froebel.

5.2.1 A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente

Madame Froebel inicia a entrevista contando-nos sobre sua trajetória profissional. Primeiramente, diz que era gerente de negócios, estudou no Canadá e fez mestrado em uma escola de administração. Depois de 3 anos, decidiu largar o emprego e preparar a entrada no concurso. Ela conta que começou a lecionar há 2 anos, como estagiária. E é o segundo ano em que está na École Maternelle (Educação Infantil, para nós). Ela nunca havia trabalhado na Educação antes. Sempre trabalhou na área de negócios e seu último emprego foi no Haiti.

Ela nos disse, na verdade, que tinha o projeto de ser professora há 10 anos. Porém, achava que não estava preparada para a mudança. Desde pequena queria fazer isso, mas talvez tenha desanimado ou foi empurrada pelo sistema para explorar uma outra profissão. Havia muitas profissões para escolher e ela seguiu a tendência. Conta que gostava muito do trabalho anterior, mas queria mudar de área de atuação. Até que: *“há 3 anos, eu estava em casa por causa de um esgotamento, então eu tive um tempinho para*

pensar, construir meu projeto e decidi fazê-lo. Mas, antes voltei para o meu trabalho, terminei o que precisava ser feito, parei e estudei em minha própria casa para conseguir a entrada no concurso”.

Ao se lembrar de suas experiências escolares e de como aprendeu a ler e escrever, ela disse que não tem lembranças reais da École Maternelle e que tem vagas lembranças da Élémentaire. Madame Froebel disse se lembrar de que as coisas eram mais rígidas, principalmente na forma de o professor conduzir a sala. Para ela, hoje nós estamos em uma forma mais interativa de ensinar, porque há 25 anos, as coisas eram como os professores diziam e os alunos aprendiam muitas coisas de cor, decorando. Ela continua dizendo que hoje a abordagem pedagógica que se é adotada nas escolas é melhor para o pensamento e reflexão do aluno.

Quando pensa sobre suas lembranças, ela diz que vê várias posturas de seus professores em sua atuação em sala de aula. Ela continua tentando se lembrar de alguns momentos que viveu quando pequena na escola e diz que, por mais que a escola tenha mudado, parece que em relação à abordagem da leitura, estamos voltando a fazer como era há 20 anos.

5.2.2 O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa

Por ser nova na profissão, Madame Froebel terá que mudar de escola e, pela sua classificação, lecionará em outra escola, mas não será École Maternelle, será Élémentaire. Eu perguntei a ela sobre suas expectativas em relação a isso e ela diz que parar seu trabalho agora não é um momento fácil, porque ela começou a construir sua prática como professora, passou a conhecer os passos e as direções para onde tem que ir. E na Élémentaire isso é ainda vago para ela. Para ela, a construção da prática profissional foi difícil e interessante. Interessante porque ela teve a possibilidade de trabalhar com projetos transdisciplinares, que é quando você, desde o início, tem vários assuntos para ensinar e aprender. A entrevistada diz que isso é muito rico. Além disso, ver o progresso das crianças é muito bom. *“Eu tenho algumas crianças aqui, que não estavam falando quando entravam na sala de aula, e agora, estão conversando, participando, até quando não sabem todas as regras, por serem pequenas, mas agora elas conversam!”*. *“Eles disseram que estão felizes, então...!”*

A partir do próximo ano, ela terá outro momento, mas se diz bastante adaptável, então acha que vai gostar da Élémentaire também. Porém, ficaria feliz se fosse uma *École Maternelle* novamente. Porque a Élémentaire, para os professores iniciantes, de alguma forma, é mais difícil porque as crianças não sabem como falar e escrever e eles têm de aprender, mas ao mesmo tempo, eles têm mais ferramentas, estão mais desenvolvidos e trabalhar, por exemplo, letra cursiva pode ser mais fácil. Mas, cada ano é diferente, depende do grupo que o professor recebe. *“É desafio todo dia!”*

“Aqui eu também tenho a chance de ter uma coisa, isso é algo que você encontra mais na École Maternelle, que é construir facilmente um projeto com a equipe, e isso tem uma dimensão importante para o trabalho. Especialmente nesta escola, é como se, a cada período entre dois feriados, tivéssemos um evento e todos trabalhassem em torno disso, construindo e aprendendo em torno disso. Isso cria vida e é como se construíssemos um time. Eu acho que a École Maternelle é um momento muito importante para eles. Se é uma experiência ruim para eles, eles vão sofrer porque eles têm muitos anos ainda na escola, então você quer ser positivo com eles, encorajá-los. Para a professora ter esses momentos é enriquecedor”.

Quando é questionada sobre as formações, se os professores fazem, ela diz que tem uma certa quantidade de horas, horas obrigatórias por ano. Os professores se encontram, pensam e trocam informações, para elaborar um projeto escolar por exemplo. Há prioridades e objetivos comuns a serem trabalhados. Os professores conversam e decidem como vão implantá-lo na sala de aula. Porém, cada um é livre para executar o projeto, então as reuniões são para orientar a equipe ou falar sobre problemas de algumas crianças. Além disso, ela comenta que os professores recebem treinamento todo ano, são dezoito horas, fora do horário de aula. Eles se inscrevem no começo do ano para esse treinamento, que tem uma parte obrigatória e outra que cada um escolhe o que quer aprender. Já as reuniões que acontecem na escola, tem aproximadamente uma hora e meia, porque ela conta que leva tempo para construir e compartilhar um projeto ou até mesmo para acompanhar as atividades e a vida da escola. Ela também fala dos encontros informais que os professores têm na escola e acontecem principalmente quando conseguem almoçar juntos.

Ela explica que tem seus objetivos, mas esses são atribuídos pelos programas nacionais. Nesses programas, é possível ver o que é realmente importante para as crianças

que estão na École Maternelle, que segundo a professora, é “*entrar na vida social e na comunicação*”. Ela nos conta que a linguagem é realmente uma prioridade, podendo ser entendida no cotidiano e entre amigos, quando a criança é “*capaz de fazer frases pelo menos simples, porém cada vez mais elaboradas, ser capaz de explicar o que elas fizeram*”, pois para ela o mais importante é que eles saibam a estrutura para serem compreensíveis e tenham precisão quando falam. Com a literatura, o trabalho é voltado para o entendimento de uma história e dependendo da idade, trabalhar histórias mais complexas, para serem capazes de se expressar e falar delas, essa é uma forma de prepará-las para a Élémentaire.

Para avaliar o desenvolvimento dos estudantes, Madame Froebel diz que há os objetivos que são dados pelo governo, no final dos 3 anos. Então, enquanto professora, ela deve construir uma ferramenta, que é comum na escola, para acompanhar o progresso das crianças. Eles selecionam alguns objetivos para cada área de aprendizado, fazem uma tabela no quadro branco com esses dados e os nomes das crianças. Então, quando os alunos alcançam o que foi proposto, eles podem colocar um adesivo na lousa, para sinalizar que já aprenderam. Outra forma é verificar como os alunos estão em relação aos objetivos. Então, encontram com os professores da Élémentaire, que serão os professores de algumas crianças no ano seguinte, e podem comentar, fazer um balanço da aprendizagem. Ela nos diz que há outro aspecto também, que é a postura que eles, como estudantes, estão construindo, passam a entender a coletividade, como funciona um grupo, as regras.

A professora comenta que, na França, todas as atividades do professor são orientadas por programas nacionais, com o que eles têm de seguir em termos de objetivos e competências. São recursos pedagógicos nos quais os professores se apoiam. Ou seja, são documentos que falam sobre o desenvolvimento das crianças, o que elas são capazes de fazer. “*Mas, também é uma ferramenta para estabelecer o que chamamos de "progressão", numa abordagem progressiva do desenvolvimento*”.

Em relação aos programas nacionais, primeiro ela comenta que esses documentos estão todos no site da Educação, mas são orientações sobre como trabalhar. Tem informações sobre a língua e as prioridades são: “*linguagem e socialização*”. E também sobre a maneira que se deve ensinar: brincando, treinando, manipulando e oralizando muito. Então, no começo, eles estão na recepção, ouvindo o adulto, mas depois vão

treinando e quando são capazes, começam a falar mais e explicar. Ela explica sobre as diretrizes que o governo está colocando no site⁶², pois eles oferecem exemplo de atividades sobre o grafismo e como aprender a escrever. Então, o guia nacional é um referencial que prescreve a metodologia principal a seguir, mas a abordagem didática é o que os professores estudam durante o curso, antes de se formarem.

Quanto à obrigatoriedade escolar na França, que ainda é aos seis anos, diz que a *École Maternelle* é facultativa. Ela diz que não se lembra bem, mas que, na verdade, não é a escola que é obrigatória, é a educação. Então, alguns pais decidem fazer isso em casa. *“A obrigatoriedade aos 6 anos de idade, eu acho que é uma razão histórica”*. Mas o que é certo: *a escola não é obrigatória antes dos seis, a educação é*. Ela nos conta que a idade de ingresso vai mudar até o fim do ano letivo (junho de 2019). A *École Maternelle* não é obrigatória, mas para o próximo ano, que começa em setembro de 2019, já é oficial: a partir dos três anos, os pais devem enviar seus filhos para a escola. Ela ainda nos fala que essa mudança é para reduzir as desigualdades, uma vez que ir para a escola, usar a linguagem e se comunicar é muito importante.

Madame Froebel diz sobre os recursos que a escola tem que receber: *“nós temos os recursos institucionais e a escola pode decidir investir em manuais para ajudar crianças, pois há coleções especiais”*. Quando querem comprar jogos educativos novos ou livros, é a escola que faz isso, com o dinheiro que é dado pelas famílias. Os pais são livres, eles não são obrigados, mas eles contribuem. É como se fosse algo simbólico. Então, os professores compartilham, ou seja, podem trocar de materiais com mais frequência. Além disso, ela conta que, hoje em dia, há muitos blogs e recursos que podem ajudar os professores a serem mais criativos, existem ferramentas para propor atividades. Quando questionei a professora sobre sua postura – ora rígida ora afetiva – pois pude observar ao assistir sua aula, ela me responde da seguinte forma: *“Acho que você não decide fazer esse trabalho se não tiver um elo afetivo, no sentido de querer progredir, e para mim isso é essencial até mesmo para ajudá-los, tenho que ser rigorosa. Estou tentando não gritar (rsrs), é importante para mim que no final do dia, quando eles vão embora, eles saibam que não foi contra eles, mas o comportamento deles, e acabou.*

⁶² O site comentado pela professora é o [www.https://www.education.gouv.fr/](https://www.education.gouv.fr/). Nesse site é possível encontrar os documentos que regem a Educação francesa (desde horário de aulas, materiais, até as leis e especificidades de cada nível de escolarização).

Amanhã é outro dia. Mesmo tendo sido um dia difícil, porque alguns deles, como você viu, você pode imaginar que eles têm situação difícil”.

5.2.3 O trabalho da docente com a língua

Ao nos relatar sobre como é o trabalho com a linguagem, ela diz que tem dois eixos principais: *“O primeiro que eu diria é o modo informal de discussão do momento de boas-vindas com eles, tendo tempo para conversar um com o outro ou quando eles estão prontos para jogar, por exemplo, tentando reforçar e aprender novos vocabulários, fazer perguntas de um jeito educado, isso é o informal”.* Ela prossegue dizendo que há muito mais momentos formais. *“Alguns deles são baseados em leituras de diferentes tipos de escritos, que são álbuns, documentários, aprendemos dessas diferentes maneiras, através da escuta, observação e reformulação”.* Ela nos conta que a leitura acontece todos os dias para as crianças e que tem também, nos grandes ou nos pequenos grupos, os momentos para aprender a contar uma história.

Isso segue um procedimento: primeiro a professora os ajuda mostrando as imagens do álbum ou com fantoches. Ela diz que tenta misturar o máximo possível as ferramentas para incentivar as crianças a falarem. *“Também temos momentos em que eles aprendem a explicar o que fizeram, apresentando sua construção, seu trabalho ou preparando grandes painéis para os pais e explicarem o que nós produzimos”.* Há também os momentos diferentes fora da sala de aula.

Em relação ao vocabulário, ela trabalha organizando as imagens, para que, em momentos livres, durante o ano, *“possamos, dizer: Ah, você se lembra? Para mostrar o que foi construído por eles. Como, por exemplo, para trabalhar o alfabeto, todas as imagens que eu selecionei, são sobre os animais que estudamos durante o ano”.* Para trabalhar a linguagem oral e deixá-los falar, ela faz listas. Percebi que parece comum os professores organizarem essas listas em uma pasta e chamá-las de álbuns. Para ela, a lista é um tipo de referência para a criança e, enquanto professora, ela pode escolher trabalhar dessa forma.

Quanto às atividades, geralmente eles começam lançando uma temática de um determinado projeto. Ela os motiva a falar, é algo informal, mais para ver o que eles entendem. *“Trabalhamos o vocabulário: o que elas sabem, o que eles não fazem e há*

uma enorme diferença entre o processo 2”, (referindo-se ao modo formal de trabalhar a língua – oralidade). “Então, nós temos sempre este processo de discussão e pré-avaliação. Eu trabalho primeiro em relação à linguagem, compreensão, recepção”.

Madame Froebel conta que eles usam um caderno para trabalhar a linguagem. *“É para eles escreverem quando lembram outras experiências, quando trabalhamos algo em específico”.* Ela também nos fala que tem as imagens, um material que foi construído para ajudá-los a falar. Ela me mostra uma pasta com folhas em que é possível ver as imagens separadas por categoria, ou campo semântico: *“Eu tenho esse, que eles construíram para as frutas. Então, falamos sobre como são gostosas, nós usamos para cozinhar. Toda vez usamos isso, eu reutilizo para que eles aprendam a escrever as coisas e se familiarizarem com as letras. Desta forma, as mesmas imagens são usadas em contextos diferentes”.*

Quando fala do trabalho com as letras, ela diz que estava hesitante quando implantou os crachás com os nomes das crianças. Ela tem crachás com diferentes letras: um com a inicial em vermelho, com letra bastão e letra cursiva. Ela conta que decidiu usá-lo porque queria ajudar os mais novos ou os menos à vontade com as letras, porque às vezes eles têm problemas para entender o que a primeira letra significa: *“Desta forma é visual e eles podem participar no grupo, eles concentram sua atenção um pouco mais na primeira letra”.* Ela me pergunta se Brasil também é assim, se temos esse mesmo objetivo. Eu comento que priorizamos a letra bastão.

Então, ela continua me explicando e mostrando os crachás: *“Eu uso os crachás com letras maiúsculas e a foto da criança atrás para os pequenos. No início do ano, eles têm a sua foto e o nome para se familiarizarem com isso. Quando a maioria deles reconhece seu nome, eu adiciono um outro crachá, com outro tipo de letra e eles começam o trabalho com essas outras letras. Para os médios, os mais antigos ou outro nível, como todos reconhecem seus nomes, começamos a trabalhar na correspondência entre letra cursiva e letra maiúscula, e é isso mesmo que eles trabalharão no ano que vem, é mais para eles se acostumarem às imagens das letras. Mas eu sei que alguns dos meus colegas por exemplo, eles usam os 3 tipos de letra desde o começo do ano”.*

No que diz respeito às imagens e à escrita, a expectativa é que as crianças conheçam a maioria das letras maiúsculas, reconhecendo pelo menos o primeiro nome nos três diferentes escritos (letras maiúscula, cursiva e imprensa) e também, sejam capazes de escrever seus nomes em letras maiúsculas: *“Então nós damos a eles esses 3*

anos para alcançar esses objetivos. Para começar a questão da escrita, a prioridade é a letra maiúscula”.

A professora nos conta que dependendo do nível da criança, ela vai inserindo outras letras. Mas, trabalha muito com a questão da fonologia e dos sons, para que eles comecem a construir uma noção do que é uma palavra. Eles começam no último ano da École Maternelle, para terem ideias de como escrever, pois *“eles são capazes de identificar, ler as letras e associar o som, mas apenas o básico... aprender a ler começa realmente na École Maternelle. Nós trabalhamos com letras manuscritas, mas não para a escrita, apenas no reconhecimento, porque o que eles realmente usam depois no primeiro do elementar é a letra cursiva, e é também o que usamos para escrever”.*

Ela nos diz que, na França, os professores podem decidir o que ensinar sobre as letras, mas que ela não havia decidido antes de conhecer as crianças e sabe que nem todos eles estão à vontade com elas. Então, prefere começar tendo foco nas maiúsculas e ir avançando progressivamente.

Madame Froebel comenta sobre o trabalho com a fonologia: *“Nós trabalhamos a fonologia: quantas sílabas têm em uma palavra, reconhecer isso, ser capaz de saber onde o som está em uma palavra, no começo, meio ou final. Então, há um trabalho com o som. O oral e a escrita têm que ser trabalhados em conjunto para que façam sentido, e a criança entenda o porquê escrevemos. Ambos precisam ser combinados e entender por que devemos escrever, temos tipos diferentes de escritos, por exemplo: livros para histórias, documentário para aprender, jornais para dar informações”.* Para a professora, o papel dela é oralizar, transmitir essa sensibilidade do som e dos diferentes tipos de registros, uma vez que, na Élémentaire, eles trabalham mais essa questão, mas já estarão sensibilizados para isso. Ela também comenta que, na École Maternelle, eles estão começando a aprender que nós escrevemos o que falamos. Porque *“a École Maternelle não é para alfabetização. É um começo, mas no final, eles não precisam estar hábeis para ler e escrever”.*

5.3 Madame Montessori

“Uma criança que quer aprender e que está feliz por estar na escola...bem, pode ir muito longe, não há obstáculos para isso...”

(Madame Montessori)

FIGURA 12 – Maria Montessori



Fonte: La Croix.⁶³

A quarta depoente adotou o pseudônimo de Madame Montessori, uma vez que a professora é adepta à metodologia montessoriana. Antes da textualização, trazemos uma breve biografia de Montessori.

Maria Montessori (1870 – 1952) formou-se em psiquiatria infantil, concluindo seus estudos médicos com os de psicologia, que lhe permitiram analisar o desenvolvimento da criança. É defensora de uma teoria educacional baseada no

⁶³ Disponível em: https://img.aws.la-croix.com/2019/11/12/1201059912/Maria-Montessori-1870-1952-medecin-pedagogue-italien-apprenant-ecrire-jeune-garcon-1907_0_730_809.jpg. Acesso em: 06 de jan. 2020.

desenvolvimento das crianças, que aprendem o que realmente é interessante a elas e no momento oportuno, ou seja, cada criança tem seu ritmo de aprendizagem. Em seu método científico pedagógico, Maria Montessori prioriza o que chama de "atmosfera", um termo que, segundo ela, engloba tanto o espaço em que as crianças se desenvolvem, como também o papel dos adultos, que tem a função de mediador do processo de ensino e aprendizagem. A professora acreditava que uma atmosfera de ordem e calma é condição primordial para o desenvolvimento das crianças. Defende ainda a importância da manipulação de objetos de aprendizagem e da necessidade de não interromper os estudantes constantemente durante a realização das atividades nos ateliês, uma vez que é preciso deixá-los experimentar, testar e formular hipóteses sobre as situações que lhe são oferecidas em sala de aula. No cenário educacional, há escolas que defendem e se apoiam em sua teoria. Para os adeptos dessa metodologia, a contribuição deixada por essa metodologia são os ateliês, mais conhecidos como cantinhos. São espaços com diferentes tarefas planejadas pelo professor e explicadas aos alunos que têm a liberdade de escolher qual e em que momento realizá-las. Assim, as crianças vão desenvolvendo a autonomia e independência.

A seguir, há a textualização da entrevista realizada com Madame Montessori.

5.3.1 A trajetória escolar e a escolha pela carreira docente

Madame Montessori iniciou a entrevista dizendo que sempre amou a escola!

Sempre brincava de ser professora quando era pequena, e sempre quis ser. Por isso, guarda lembranças muito boas da escola, do Jardim de Infância (École Maternelle) e Escola Primária (Élémentaire). Lembra-se de ler e escrever, do método utilizado para ler e dos livros com os quais aprendeu a ler. Ela nos conta que ainda os guarda, porque são memórias muito boas e diz se lembrar de todas as páginas daqueles livros, porque foram livros muito importantes para ela.

Quanto à sua decisão de ser professora, ela explica que sempre gostou de ir à escola e aprender coisas. Lembra também que ficava olhando tudo: como os professores ensinavam a ler, escrever. Por isso, desde muito pequena decidiu ser professora. Ela narra que, quando estava na École Maternelle, ainda muito pequena, tinha um pequeno escritório com um quadro negro, depois, quando era um pouco maior, começou a aprender

a ler e escrever, fazia cadernos para os seus alunos, que eram as crianças que estavam na classe dela, porque ela adorava aquilo. Seus pais são professores, no Colégio e no Ensino Médio. Como Madame Montessori os via preparar as aulas, esse universo sempre a atraiu.

Sobre sua trajetória escolar, ela nos relata que fez o Colégio, o Ensino Médio e BAC Científico⁶⁴, para depois ir à universidade, em Toulouse. Ela é formada em Ciência da Vida e Terra, em Biologia. Mas, quando era estudante, foi babá em Paris. Por alguns anos, trabalhou como monitora, nos centros de lazer, lugares que ela diz ter aprendido muito sobre como gerenciar um grupo de crianças. Depois disso, passou no concurso para ser professor em Paris. *“Isso foi em 2004, e desde então, eu sou professora em Paris. Eu comecei na escola primária, eu fiquei 3 anos no CP, chamado de Curso Preparatório, este é o ano em que o aluno aprende a ler e a escrever de verdade, e depois, desde que eu estou nessa escola, estou na École Maternelle, então será o sexto ano que estou completando. Eu gosto de crianças. Mas, eu gosto da escola, eu gosto de organizar atividades, fazer as coisas da rotina da escola”*.

Ela trabalha como professora há dez anos, desde os 25 anos. Conta que já trabalhou em outras cinco escolas, em Paris. Ela fez concurso, um concurso difícil, mas foi aprovada para trabalhar na academia de Paris. Ela conta que na França, o concurso é separado em academias/setores e, geralmente, tem poucas pessoas admitidas. Quando ela passou, ficou um ano se preparando. Depois, no segundo ano, se matriculou em uma escola particular para poder se preparar mais, *“porque um concurso é sempre difícil”*.

A entrevistada nos conta que já trabalhou na Élémentaire. O primeiro ano foi no CP, ela era muito nova, mas queria aprender a ensinar as crianças a ler e escrever. *“Eu achei ótimo ensiná-las e elas aprenderem”*. Depois, ela fez CM1 por um ano e dois anos de CP. Em seguida, fez substituições em outros níveis, mas foram períodos curtos, menos de um ano. Madame Montessori gosta de lecionar para todas as idades, porque em cada etapa as coisas são muito diferentes. *“Aqui eu estou na École Maternelle, e eu gosto disso, mas o CP eu adorei, porque eu via as crianças muito dispostas e elas tinham muita vontade de aprender. O ano que fiquei no CM1, eu amei também porque há muitas coisas para ensiná-las História, Ciência, eu achei muito interessante”*. Ela também comenta que quando se está há muito tempo em uma escola, pode-se evoluir de forma diferente:

⁶⁴ Bac Científico é o exame que o estudante da escola francesa faz ao fim do Lycée (Ensino Médio). Chama-se Bac Científico, pois para a composição da média final, o aluno deve ter maiores notas em Matemática Básica e Ciências (Física, Química e Biologia).

indo para diferentes séries. Na escola em que está, depois de ser nomeada, permanece até hoje na *École Maternelle*, mas diz que pode ir para a *Élémentaire*, pode mudar quando quiser.

Montessori lembra de uma professora no CM1, quando ela tinha nove anos. Ela era meiga e muito agradável. Fazia os alunos trabalharem muito em Matemática e Francês. É, de fato, uma professora que marcou muito a vida de Madame Montessori, pois ela tinha clareza e rigor com as coisas que fazia em sala de aula.

Já no Jardim de Infância (*École Maternelle*), a entrevistada lembra mais das aulas e do clima que havia na sala de aula: *“Lembro-me de meus primeiros 2 anos, eu estava em uma pequena escola onde havia muito espaços grandes. Eram classes com muitas áreas grandes de jogo, eu me lembro-me de cozinhar nos cantos, havia os espaços para brincar com a água, espaços para brincar com carros”*.

5.3.2 O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa

Ela nos diz que na França, para entrar na *École Maternelle* a criança precisa ter 3 anos. A *École Maternelle* é dos 3 aos 6 anos, mas algumas crianças entram com 2 anos e meio. Explica que *“No final, há habilidades para ter adquirido, e depois disso é a transição para o ensino fundamental (o CP), é uma continuidade. Em geral, muitas vezes, as Écoles Maternelles estão ao lado das Élémentaires, então não há diploma de fim de ano, ou coisas assim”*.

Madame Montessori diz gostar da escola em que está, porque é pequena, o que nem sempre acontece em Paris. Além disso, diz que a equipe é boa, eles fazem projetos lindos durante o ano. E, agora ela está instalada (acomodada) em sua classe, ela tem o jeito de trabalhar, o seu material e comenta que isso leva tempo para instalar. *“Por enquanto, eu estou bem”*. Madame Montessori comenta que já trabalhou em várias outras escolas onde as pessoas da equipe não se davam bem juntas. Para ela, isso é desagradável, ter de ir para o trabalho, *“porque não é um trabalho fácil todos os dias, há coisas que são complicadas de gerir em uma classe, como as relações com os pais, e ter uma equipe onde você se sente bem com quem se trabalha bem, é importante”*.

Ela nos conta que em sua classe tem as três fases da Educação Infantil (*Petite, Moyenne e Grande Section*). O seu papel é organizar atividades para que as crianças

adquiriram as habilidades que são esperadas no final da École Maternelle. Então, na classe dela, o funcionamento é um pouco particular, pois ela trabalha na perspectiva do aluno autônomo, proposta Montessoriana.

Ao ser questionada sobre sua escolha teórica e metodológica de trabalho, o método de Montessori, diz que foi algo que descobriu. Há muito tempo, quando tinha 18 anos, não tinha feito o concurso para ser professora, mas já sabia que queria lecionar. Estava na sala de espera de um médico e se deparou com um artigo sobre as diferentes maneiras de aprender: sobre Freinet, sobre Steiner, sobre Montessori. O artigo era sobre uma escola, em Levallois, que utilizava a metodologia Montessoriana e isso imediatamente atraiu a futura professora. *“Eu imediatamente disse: Uau!, Esse é o ideal da escola. Depois, quando eu passei no concurso, li livros, olhei na internet”*. Ela aprendeu sobre o método dessa forma. Depois, ao chegar à escola em que leciona e ter a sua classe, começou a instalar oficinas autônomas, mas, algumas coisas ainda têm o funcionamento um pouco mais tradicional, próprio da Escola Maternal Francesa. Ela comenta que foi se sentindo segura e confiante, à medida que as oficinas iam acontecendo durante a semana e os alunos participando. Então, ela se lançou nisso!

Ela relata que a escolha decisiva em utilizar o método Montessori foi porque, um dia, quando estava em sala de aula, estava exausta devido a um problema familiar, mas percebeu que seus alunos estavam todos falando com ela e ela não podia ouvir todos eles, que ela não estava lá, realmente disponível para as crianças. Então, disse a si mesma que tinha que parar com aquela dinâmica, pois ela *“corria atrás do tempo o tempo todo. Foi aí que eu senti que eu não estava realmente fazendo o que era certo para eles”*. Então, durante as férias ela encontrou uma amiga que disse: *“Ah, mas você sabe, tem Celine Alvarez, que é uma professora que tem experiência em uma escola Montessori, em Gennevilliers não muito longe, fazendo conferências neste verão”*. E, Madame Montessori decidiu se inscrever. Nesse momento da entrevista, a professora se emociona porque se lembra que *“da noite para o dia”* mudou tudo na sua sala de aula e decidiu trabalhar com a autonomia das crianças.

No começo, diz que não tinha o material Montessori específico, mas começou. De fato, isso deu certo e ela não vai mudar agora, mesmo percebendo que há falhas na classe. Mas, ela se sente mais leve e os alunos também.

Para ela, nem todos os pais conhecem o método Montessori. Por isso, ela conversa com eles no começo do ano, *“mas eu não insisto, porque de fato não é inteiramente uma Pedagogia Montessoriana, eu não fiz treinamento oficial Montessori”*. Além disso, nem tudo é Montessori em sua sala. *“Há coisas que não são, que eu adapto de acordo com a minha turma, e o que eu quero fazer com os alunos. Há pais que sabem e há pais que não sabem absolutamente nada sobre Montessori”*.

Ela nos diz que há professores que preferem trabalhar com pequenos grupos, por exemplo. Ela explica que, no começo, propunha atividades e as crianças se inscreviam. Havia um sistema de registro em cada oficina, eles só tinham que fazer as quatro oficinas na semana. A professora comenta sobre a premissa da “liberdade educacional”, que existe no país: *“então aqui nós realmente escolhemos a maneira como trabalhamos na sala de aula, como organizamos o trabalho na sala de aula, é o professor que realmente escolhe”*.

A respeito de formações ou cursos que os professores participam ou precisam fazer, Madame Montessori diz que todo ano eles têm um número de horas de treinamento compulsório. Esses cursos dependem dos formadores, então às vezes são bons, e às vezes não atendem às expectativas dos professores. Não são os professores que escolhem os temas, o que para ela é um problema, pois *“pode haver áreas onde você não quer mais aprender”*, e assim, *“você não tem necessariamente o treinamento que você quer”*. Depois, na escola, entre os professores, há encontros informais, ou seja, muitas vezes fora do horário, porque eles não têm muito tempo para reuniões pedagógicas para falar sobre um tema. A professora comentou que sabe de alguns países que existem dias pedagógicos para os professores conversarem uns com os outros, isto é, há dias em que não há alunos na escola e os professores têm tempo para realmente conversarem. Ela diz que na escola isso é possível no recesso, hora do almoço ou domingo, por WhatsApp. Eles trocam ideias, discutem o que vai acontecer na escola, planejam. Na escola, há reuniões específicas entre professores, normalmente 1 hora por semana, mas não é apenas pedagógica. Eles falam sobre reuniões de acompanhamento dos alunos, se há problemas nas instalações, *“então, o tempo de formação é reduzido”*.

Segundo ela, a prioridade da educação pública francesa quanto ao ensino da língua materna, no nível da linguagem oral, é tanto a construção de frases quanto o vocabulário. Em qualquer caso, um não vai sem o outro, a criança deve ter vocabulário para ser capaz de fazer frases complexas, por isso as duas partes importantes.

“Não há um método para diagnosticar a aprendizagem das crianças na escola ou por um corpo superior, há avaliações, mas na Élémentaire, que são as avaliações nacionais”. É a professora quem avalia os alunos, ela conta que tem gráficos de rastreamento. Como faz três anos que ela está com os mesmos alunos, ela diz que tem o progresso deles na cabeça: “eu sei onde eles estão e o caminho que eles fizeram ou vão fazer”. “Por exemplo, eu tenho um garotinho que está em Grande Section, que eu tinha na Petite Section, que até a Moyenne Section contava apenas até 4, e depois na Moyenne Section, ficou bloqueado, contou até 14, e na Grande Section está desbloqueado ainda mais, então está na minha cabeça, está nas minhas anotações (registros), nas notas que eu tomo, mas sou eu quem as avalia. Não há ninguém externo que venha avaliá-los”.

Para registrar as avaliações, os professores seguem um livro em que colocam o que as crianças podem fazer, é como um portfólio, mas é ainda novo na França, iniciou no ano passado (2017). Funciona como uma tabela e os professores vão assinalando nos campos adquirido/não adquirido, de acordo com o que é e previsto, em termos de habilidade, para esse período escolar. Segundo a professora, *“não é fácil integrá-lo e mudar a maneira como é feito, e há professores que não gostam, há professores que não conseguem fazer nada”*. Madame Montessori diz que começou a fazer um pouco e espera fazer melhor no próximo ano, porque tem um fichário para essas anotações. Ela diz que os alunos se sentem felizes, pois podem ver o fichário e observar o progresso deles, como desenhavam antes e como fazem isso agora.

Há outra parte que a professora considera importante: *“é estar feliz por estar na escola, porque para uma criança que está feliz em aprender, nada é impossível para ela. Ela pode aprender a escrever aos quatro anos, ele pode aprender a ler aos quatro anos, ele pode aprender tantas coisas quanto quiser, e pela capacidade do cérebro, não existem obstáculos fisiológicos, digamos, ao aprendizado”*. Para Madame Montessori, nós subestimamos enormemente nossas habilidades intelectuais e físicas e as únicas barreiras que existem, além das crianças que têm deficiências, são as que não têm investimento para aprender e crescer: *“Uma criança que quer aprender e que está feliz por estar na escola...bem, pode ir muito longe, não há obstáculos para isso...”*

Com o método Montessori, no final da École Maternelle, as crianças devem ter aprendido o que está nos programas nacionais, isso é obrigatório, seja o professor utilizando um método ou outro. A entrevistada acha importante as crianças serem

autônomas. Autônomas no sentido de quando têm algo para fazer, por exemplo: saberem como se sentar em uma mesa, saberem como pegar o material que eles precisam quando a professora dá um trabalho. Para ela, o mais importante não é necessariamente o sucesso, mas ter todo o caminho para fazer o trabalho, é o que é difícil. Para ela, trabalhar com Montessori, permite tudo isso, porque muito detalhado, com metodologias para seguir: a maneira como vão montar a mesa, quando vão apresentar o trabalho que fizeram. *“As crianças, desde a primeira fase, sabem disso bem, o professor deve ter apresentado o trabalho, eles não podem fazer um trabalho que a professora não mostrou pessoalmente, e uma vez que a professora mostrou, a criança pode pegar o material/atividade. Então eles pegam a bandeja, sabem que precisam encontrar um lugar, sentar, instalar-se e fazer o atelier/oficina. Depois, podem colocar de volta em uma prateleira. Toda essa jornada é importante para ter sucesso em uma atividade, para chegar até o fim e, acho que é uma das coisas mais importantes, ter essa autonomia no trabalho”*.

Ela nos conta que, na França, os professores podem escolher a maneira como querem/preferem trabalhar. Eles chamam de "liberdade educacional", já que a metodologia de trabalho não é imposta aos professores pelo Ministério da Educação.

Tem os programas que dizem o que os alunos precisam saber no final da École Maternelle, mas os professores têm liberdade para escolher a metodologia.

O método Montessori não está em guias nacionais, são coisas diferentes, são editores independentes, não é o ministério que dá guias sobre o que fazer. Na verdade, há os documentos oficiais, que vêm do Ministério da Educação Nacional, dá algumas dicas, mas existem os editores que publicam guias de ensino. Há também a internet, onde acontece a troca entre professores, mas que isso também acontece na escola. Madame Montessori disse que quando se trabalha em uma escola com uma boa equipe, é possível fazer projetos juntos. Ela cita o projeto *“A aventura de escrever”*, que foi sugestão da monitora da classe, Jéssica, que contou à professora sobre o projeto e as duas decidiram trabalhar nisso.

Sobre os materiais e recursos, a docente diz que, em geral são os professores que compram. Eles compram os guias porque querem fazer um projeto ou porque querem aprender mais sobre uma determinada área: *“Isso também acontece muito pela internet, há muitos blogs de professores na França, eu não sei se é difundido em outras partes do*

mundo, mas na França, é muito difundido, aqui estão trocando trabalhos, folhas de preparação de atividades, progressões e há trocas entre colegas também”.

No fim da entrevista, Madame Montessori quis me falar sobre Céline Alvarez⁶⁵ e mostrar a página da pesquisadora na internet. Como eu desconhecia essa educadora, Madame Montessori me conta um pouco sobre essa pesquisadora: é uma linguista que passou no concurso, fez um treinamento oficial Montessori e pediu para ter um lugar na Zona de Educação Prioritária, o ZEP⁶⁶, para poder conduzir um estudo baseado no método Montessori. A linguista instalou uma sala de aula Montessori em uma escola em um meio desfavorecido e foi uma experiência real, porque havia cientistas que vieram para medir as habilidades intelectuais das crianças, como Stanislas Dehaene, neurocientista e outros vieram para realmente verificar o que estava acontecendo no cérebro das crianças. Isso durou três anos e ela mostrou que as crianças tinham feito muito progresso. O experimento parou porque o Ministério dizia que não tinha mais financiamento. Então, ela se demitiu, e por um tempo ela deu palestras para professores, para os pais que queriam conhecer um pouco mais sobre o que ela tinha feito nessa escola. Hoje, ela tem o site com atividades, tem os vídeos das atividades: *“Nós podemos realmente ver como as crianças aprendem. Eu vejo muitos benefícios no método Montessori, o que eu gosto muito é que, para cada objetivo, há um material, não vai em todas as direções, e é muito difícil não ir em todas as direções, focar algo específico, é muito difícil”.*

5.3.3 O trabalho da docente com a língua

Para trabalhar a linguagem com as crianças, através da autonomia, antes era muito complicado para a professora, porque da maneira como ela fazia, havia um atelier de linguagem e ela ficava com um pequeno grupo de crianças e os outros grupos tinham que cuidar se si mesmos. Mas, ficava incomodada, porque não conseguia falar verdadeiramente com os alunos com quem ela estava, sobre o livro ou sobre a atividade

⁶⁵ Céline Alvarez é educadora e estudiosa de Montessori. Faz palestras e formações para professores sobre esse método de ensino. Foi essa estudiosa que motivou o trabalho da professora entrevistada com o método montessoriano.

⁶⁶ ZEP: Zona de Educação Prioritária, tem como objetivo compensar (com maior investimento financeiro) as desvantagens nos resultados escolares de alunos que vivem em áreas de alta vulnerabilidade social. Assim, dependendo do índice de cada escola, ela faz parte ou não da ZEP.

de ciência que havia planejado. Agora, trabalhando com esse método e sendo individual, ela tem mais tempo com cada criança, *“é o momento em que falo sozinha com eles e é mais fácil conversar com cada aluno, então, acho que mudou a qualidade das trocas que tenho com eles”*.

No método Montessori, há todo um trabalho em torno de nomenclaturas. A professora usa pequenas imagens com as palavras abaixo para que as crianças possam aprender o vocabulário, *“porque é algo que falta muito para crianças, não francófonas, em particular”*. Então, ela trabalha muito vocabulário, e outra coisa que ela é muito cuidadosa é na maneira como realmente fala com as crianças, as palavras que usa. Ela diz que presta mais atenção agora do que antes, nas formulações. Ela faz frases mais complexas, mais elaboradas do que antes e tem a impressão de que, na verdade, as crianças percebem, que elas também prestam atenção. Diz que elas se apropriam mais facilmente. *“É trabalhar menos com noções/conceitos...é mais sobre a maneira e o tempo que eu falo com eles”*. Depois, há os momentos em que eles se reúnem para ouvir histórias: *“falamos sobre as histórias, os personagens, o que está acontecendo, essas duas partes são importantes na minha aula”*.

Para trabalhar o vocabulário, ela usa pequenos cartões que tem na sala e depois, nas atividades que as crianças têm, eles repetem as palavras. Madame Montessori diz que pede a elas para não dizerem *“coisa”* o tempo todo, porque é algo que as pessoas fazem muito. Os cartões que têm, com imagens, são separados por grupos semânticos, e tem as cartas de nomenclatura, para relacionarem imagem e nome, mas sempre de acordo com os temas que estão trabalhando na sala. Os cartões que têm, com imagens, são separados por grupos semânticos, e tem as cartas de nomenclatura, para relacionarem imagem e nome, mas sempre de acordo com os temas que estão trabalhando na sala. Mas, também há momentos em que os alunos se reúnem para fazerem a mesma atividade.

Segundo a professora, o trabalho da linguagem no método Montessori é diferente. Na verdade, na organização mais tradicional, o professor prepara os ateliers de linguagem para trabalhar com um pequeno grupo de crianças. A gente trabalha o vocabulário – da casa, da classe – isso não é algo necessariamente baseado no método Montessori. Para a professora, trabalhar assim é artificial. Ela cita um exemplo: você tem uma imagem e faz perguntas aos alunos: *“o que está acontecendo lá? O que está acontecendo aqui?”*. Madame Montessori argumenta que, dessa forma, *“há muita distância, mesmo se estiver*

falando sobre a escola, não é concreto o suficiente para as crianças”. Ela percebeu que precisa ser mais cuidadosa com a linguagem e dizer para a criança: *“fale comigo”*, *“fale melhor na classe, não diga ‘coisa’ o tempo todo”*, pois notou que, muitas vezes, os adultos estavam dizendo muito: *“passe para mim”*, *“pegue”*, ou *“dê para mim”*. Agora ela tem cuidado quando fala com os alunos ou até mesmo em contextos de sua vida particular. *“Eu digo: Bem, eu lhe dou o tubo de cola, coloco mais palavras, e percebo que isso tem um grande impacto sobre as crianças, na ampliação do vocabulário e na linguagem delas”*. Então, com relação à linguagem oral, a prioridade é mais falar com eles e prestar atenção em como falam e ensinar-lhes o vocabulário.

A professora mostra as pastas de vocabulário que têm na sala. *“São pequenos envelopes, a primeira vez, eu faço com elas, e então elas podem fazer tudo sozinha ou com um amigo ou com Aurore (seria a nossa auxiliar de classe aqui), se quiserem. Assim, podemos apenas aprender o vocabulário, também podemos aprender a associar a imagem à palavra ou tentar encontrar a palavra que corresponde”*.

Quando vai nos explicar sobre a linguagem escrita, ela diz que é o mesmo dos outros métodos. Na construção da escrita, na perspectiva de Montessori, há as letras ásperas para tatear e dizer o nome. Assim, as crianças aprendem os sons das letras. Ela fez isso com alguns alunos: Layana, Chahinez, Marta e eles aprenderam muitos sons dessa forma. Com os outros, fez mais etapas: eles ouviram o som, o, a professora colocou vários objetos, e depois tinham que encontrar a palavra com o mesmo som. *“Mas, isso é algo que é feito em outras classes também, que não usam o método Montessori”*. A entrevistada também comenta que na École Maternelle, eles já começam a trabalhar fonologia. *“Tentando identificar um som em uma palavra, ver as palavras que rimam, que terminam da mesma forma, as sílabas, contando quantos sons, quantas sílabas em uma palavra, tudo isso já é trabalhado em Moyenne e Grande Section”*.

Madame Montessori comenta sobre os cartões que utiliza: *“Os cartões com imagens, são separados por grupos semânticos e tem as cartas de nomenclatura, para relacionarem imagem e nome, mas sempre de acordo com os temas que estão trabalhando na sala”*.

Ela nos diz que tem um plano de progressão: primeiro as crianças começam a escrever na lousa, depois no caderno sem linhas. Em seguida, o caderno com linhas na horizontal e, depois, o caderno quadriculado, usado em todas as escolas francesas

(particular ou pública). A professora continua e diz que, na verdade, no trabalho com a linguagem é *“tudo ao mesmo tempo: linguagem oral, escrita, e com atividades que são individuais”*. Primeiramente, muito do trabalho é individual e depois, no coletivo. Quando estão em um grupo e as crianças vão ditar para o adulto, quando precisam escrever algo para o livro, quando eles leem ou quando ela lê um livro. Ela cita o projeto “A descoberta da escrita”, que eles estão finalizando. Madame Montessori cita o projeto “A descoberta da escrita”, que eles estão finalizando para exemplificar momentos em que os alunos escrevem. Então, retoma o que já disse anteriormente e diz que há uma grande parte individual de trabalho com a linguagem.

Ela nos conta que tinha tabelas com os nomes das crianças e todas as atividades para acompanhar a progressão. Ela fazia as marcações cada vez que avaliava cada criança e verificava onde cada uma realmente estava. Então, ela retoma o exemplo já dado sobre o trabalho com a escrita: *“eles começam a escrever na lousa, depois escrevem no caderno branco, no caderno com uma linha, eles escrevem com letras maiúsculas, depois cursivas, é assim que vejo a progressão”*. Existe um plano de trabalho com atividades, com uma progressão de atividades e, dependendo de onde as crianças estão, ela apresenta uma atividade adequada.

Quando questionei sobre os vários tipos de letra que os professores usam, ainda na École Maternelle, ela me diz que todas as crianças começam a escrever em letras maiúsculas, mas não é algo que ela estabelece/determina: *“é algo que eles reproduzem porque viram outros escreverem, e porque, geralmente adultos ao seu redor fazem com que escrevam seu primeiro nome em letras maiúsculas”*, e *“depois quando eles querem e estão prontos, escrevem em letra cursiva”*.

A professora conta que tem crianças que, na “Moyenne Section” (2º ano da École Maternelle), começam a escrever com letra cursiva. Quando perguntei se ela achava que a letra cursiva poderia ser mais complexa para a criança, a entrevistada me responde: *“Se a letra cursiva é difícil, depende do aluno, por exemplo, Marta, começou a escrever na “Moyenne Section” com cursiva, ela escreve melhor que alguns adultos, em cursiva. Ela sabe respeitar as linhas, sabe fazer letras maiúsculas em letra cursiva também, então aqui está escrevendo muito bem. Há crianças que querem aprender e ainda não estão prontas, eu digo a elas que temos que esperar um pouco ou podemos tentar, mas você vê que a criança ainda não está bem preparada, bem, mas eu estou me adaptando a todos”*.

Na França, é preciso aprender os três tipos de letra, eles têm os alfabetos na parede. Então, tem que aprender os três (maiúscula, cursiva e imprensa). *“A letra cursiva não é normalmente na École Maternelle, mas foi Marta, uma aluna, quem perguntou para a professora no ano passado, já que ela queria fazer as belas letras maiúsculas, de repente, eu coloquei para todos”*. Ironicamente, para comentar sobre as diferentes letras apresentadas às crianças já na École Maternelle, Madame Montessori nos diz: *“Nós somos a simplicidade na França, nós gostamos do que é complicado, é um monte de coisas para as crianças aprenderem, porque são três alfabetos diferentes, há um para escrever, aquele para ler, é complicado para algumas crianças. Prefiro trabalhar com as imagens porque eles podem manipular apenas as imagens, depois as imagens e as palavras, é como um jogo”*.

Continuando a me explicar as questões da língua, ela me diz que, com relação à linguagem escrita quando chegam à escola primária, normalmente, os programas dizem que as crianças têm que saber escrever um pouco em cursiva. Na verdade, eles começam, não precisam saber como escrever perfeitamente, é um aprendizado que é feito mais no CP. Mas, em sua classe, há crianças que já escrevem muito bem em letra cursiva: *“Marta, é uma delas, há mais de um ano que ela escreve em letra cursiva. Eu tenho outros alunos, Chahinez, Layana, Idris, eles escrevem muito bem em letra cursiva”*. Mas, a professora também comenta que tem os alunos que começaram a usar esse tipo de letra há pouco tempo, *“é mais difícil, mas eles já fazem isso”*.

5.4 Madame Reggio

“... (na École Maternelle), eles têm a impressão de que apenas brincam, na verdade eles aprendem brincando, não há nada melhor para a motivação e para a aprendizagem.”

(Madame Reggio)

FIGURA 13: Loris Malaguzzi



Fonte: Ticumiku.⁶⁷

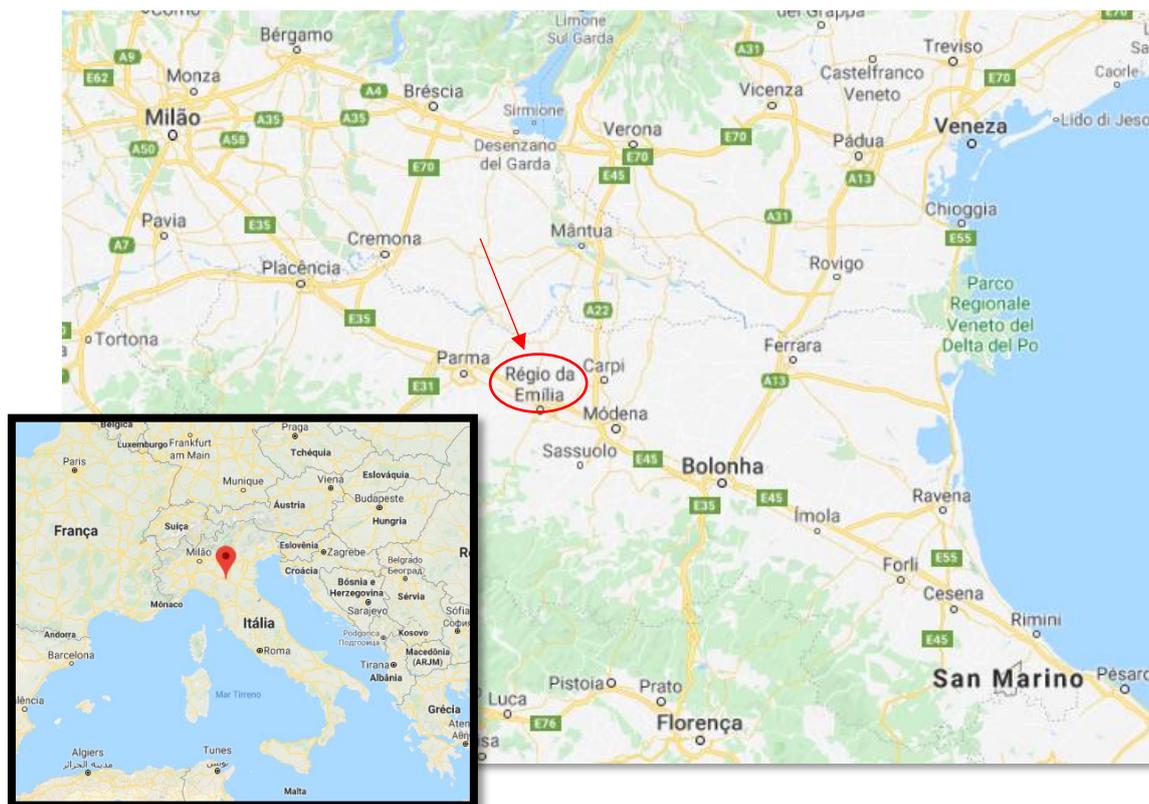
Madame Reggio, a terceira depoente, também teve o pseudônimo escolhido após uma conversa que tivemos sobre pedagogos que são de preferência da professora e considerando a organização e disposição de sua sala de aula no dia da visita de observação da professora-pesquisadora.

Quando falamos de Reggio Emilia, na verdade remetemo-nos a uma cidade da Itália, localizada entre Parma e Bolonha. Foi nessa cidade, que se reerguia da Guerra, que Loris Malaguzzi (1920 – 1994), psicólogo e pedagogo decidiu contribuir com uma proposta de educação diferente. Assim, ele é considerado o criador do projeto educativo Reggio (nome dado em homenagem à cidade que na época estava devastada pela Guerra). Na imagem seguinte, é possível localizar a cidade que Malaguzzi ajudou a reerguer:

⁶⁷ Disponível em:

http://1.bp.blogspot.com/rj13o0_rGIE/UZIQEvGKR7I/AAAAAAAAALY/KippiEmqPN8/s320/lorisennu-naclasedereggio.jpg. Acesso em: 06 de jan. 2020.

FIGURA 14: A cidade de Régio Emilia, na Itália



Fonte: Google Maps.⁶⁸

Dessa forma, a pedagogia de Reggio é uma corrente educacional que surgiu após a guerra no norte da Itália. Traumatizados pela Segunda Guerra Mundial e pelo fascismo, os criadores da experiência de Reggio colocam a democracia no centro de suas preocupações. Um princípio forte que valoriza o diálogo sempre aberto e constante, no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a ideia é não forçar as crianças a realizarem atividades pré-definidas pelos adultos. As qualidades criativas das crianças são a base da pedagogia de Reggio. Malaguzzi desenvolveu o conceito de cem línguas para enfatizar a multiplicidade de meios de expressão que uma criança pode comunicar. Sua teoria trouxe inovação educacional que pode ser definida através de duas palavras: diversidade e riqueza.

⁶⁸ Disponível em:

<https://www.google.com.br/maps/place/R%C3%A9gio+da+Em%C3%ADlia,+Reggio+Emilia,+It%C3%A1lia/@44.7016081,10.5682282,12z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x47801c5b07e5f9b3:0xd9e650be4c860335!8m2!3d44.6989932!4d10.6296859>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

O contato educacional essencial nessa pedagogia não é uma pessoa, mas um lugar: a escola, que deve ser um espaço acolhedor e animado que convida à criação. Ela deve ser projetada como espaço de descoberta e aprendizado para crianças, com diversidade de materiais para que elas explorem e se tornem protagonistas nesse cenário de experimentação. Na pedagogia de Reggio, as crianças não são consideradas recipientes vazios esperando para serem encheidos. São seres dotados, cheios de potencial, curiosos, ansiosos por conhecimento e descoberta, mas acima de tudo criativos e imaginativos.

A pedagogia Reggio Emilia é bastante difundida, principalmente em escolas privadas. Uma das contribuições deixadas para nós é concepção de criança: possuidora de múltiplas formas de se expressar, sendo que todas devem ser consideradas pelo adulto/professor.

Na sequência, trazemos a textualização da entrevista da terceira depoente, Madame Reggio.

5.4.1 A trajetória escolar e a escolha pela profissão

Sobre a trajetória escolar de Madame Reggio, ela nos conta que seu pai já era professor de esportes, o que talvez a fez ficar no caminho da Educação. Então, após o BAC, ela fez três anos de Universidade e passou no concurso. Na França, após ser admitido no concurso, o professor fica um ano em formação. Então, ela corrige a fala e diz que, na verdade, fez quatro anos de Universidade. Durante dez anos ela fez substituições e não tinha um lugar fixo. Conta-nos que fez substituição por licença maternidade ou ausências longas de professores. Para ela, foi a fase mais formativa porque mudava de nível (etapa escolar) o tempo todo. Ela trabalhou com os pequenos, os medianos e os grandes, porque mudava a cada quatro ou seis meses. Mudou de escola, mudou de equipe, de classe e sempre era como começar tudo de novo. Para ela, foi uma experiência boa, pois pode passar pela École Maternelle, quando as crianças têm três anos e pela Élémentaire, quando eles têm 10 anos de idade. Depois de dez anos, foi para Londres e trabalhou como professora em uma escola particular. Voltando a Paris, fez novamente substituição em uma escola e depois pediu para ter uma posição fixa, porque ela gostava da equipe e a escola era perto de sua casa. Hoje, faz dez anos que ela está

nessa escola que pediu para ficar, a “*École Épinettes*”. Ela diz que os alunos são difíceis, mas que a equipe é ótima. Então, ela não quer ir para outro lugar.

Continuando, ela disse que depois do BAC ficou um ano na Inglaterra, para aprender a língua e trabalhou também como au pair⁶⁹ em uma família. Depois voltou para França, fez quatro anos de faculdade e, em seguida, passou no concurso. Mas, depois disso, voltou à Inglaterra, por mais um ano, porque gostou muito de lá. Como ela fez o concurso em Paris, podia escolher dentro dessas imediações qual escola queria trabalhar. Para ela é importante estar em Paris, pela “*cultura, para visitas, para passeios com estudantes, é realmente interessante estar em uma cidade como Paris, onde podemos fazer muitas coisas culturais de fato, cheias de passeios culturais*”. Ela ainda nos relata sobre quando era estudante e trabalhava em restaurantes: “*achei ótimo (risos), eu trabalhei em um restaurante só para ganhar minha vida era assim ... mas na verdade é um trabalho difícil eu nunca quis fazer isso toda a minha vida, mas gostei do contato com as pessoas, mas eu sabia que aqui, eu tinha que trabalhar com as crianças e por isso deixei o restaurante*”. Isso significa que durante os anos de faculdade, ela era garçonete em Paris, momento que ela retoma e diz que foi “*uma bela experiência também*”.

Quando relembra como aprendeu a ler e a escrever, a professora comenta que não teve problemas no CP, mas seu irmão teve, principalmente na alfabetização. Ele estava “*aprendendo a ler e havia métodos que não eram bons para todos, no global era necessário que as crianças registrassem a palavra inteira e não apenas sílabas, depois a gente fez o silábico onde era a decifragem e não havia sentido, então agora nós fazemos um pouco de mistura de ambos de fato, e o silábico e a busca pela palavra global e significado, nós fazemos uma mistura de ambos para que haja também compreensão, não apenas a decifragem*”.

Segundo a docente, agora eles fazem uma mistura para que haja também compreensão. Ela também diz que nunca trabalhou com CP, porque acha muito difícil. “*É muito difícil, eu acho (risos)*”.

⁶⁹ Au pair: o mesmo que babá.

5.4.2 O contexto e o trabalho da professora na escola pública francesa

Ela relata que trabalha em uma escola grande, com onze classes. Na verdade, o prédio abriga três escolas: a Épinette com 11 salas, a École Maternale “Épinettes”, com cinco salas e o “Kellner”, com seis salas. Cada uma tem seu próprio diretor e funcionamento. É um prédio com três escolas e mais de 20 salas, que, segundo ela, caminha bem, tem um clima bom, eles fazem reunião regularmente e compartilham experiências.

Madame Reggio comenta que estudou em uma escola mista, da qual ela gostava muito. Para ela, hoje isso está diminuindo porque os brancos vão para as escolas particulares. Então a mistura que para ela é algo muito rico, não acontece tanto. As famílias que podem pagar o privado, vão para o setor privado, porque na escola em que está o nível é baixo, há violência e, como eles não querem isso para seus filhos, eles colocam em outras escolas. Ela comenta sobre o entorno escolar, formado por muitos alojamentos sociais, que são prédios residenciais para pessoas com baixa renda. Assim, a escola recebe muitas crianças vindas dessas moradias sociais. A maioria delas é também imigrante, por isso, tem dificuldades com a língua francesa.

Ela também cita a violência e o comportamento deles, como um fator que faz muitos pais procurarem outras escolas, pois “*eles não querem uma escola com grandes dificuldades*” para os filhos. Mas, apesar desses problemas, ela gosta muito da escola, gosta muito dessa mistura e ela tem a sorte de estar nesse meio.

Madame Reggio diz que prefere trabalhar com os pequenos, não as crianças muito pequenas, mas os que ela tem esse ano, porque quando eles são grandes, nem sempre são agradáveis e como exemplo, ela retoma uma briga que presenciamos pela manhã, no momento do intervalo das crianças maiores. Para ela, quando são grandes, alguns são violentos, eles não querem fazer as coisas e nunca estão motivados. Já os pequenos “eles estão sempre motivados...”

Quanto ao seu trabalho como professora de escola pública, ela diz que diz que eles têm bastante programas e que infelizmente, eles (o governo) muda isso regularmente, “*existem novos programas que datam de 2016, antes tínhamos os programas de 2008, antes os programas de 2003... muda o tempo todo dependendo do governo ... isso é um pouco doloroso, porque leva muito tempo para configurar a distribuição de programas*

ao longo dos anos”. Ela cita como exemplos as etapas de escolarização: “*eu por exemplo, eu tinha CE1 antes, o CE1 é depois do CP, no CP, eles aprendem a ler e depois do CE1, são todas as regras de gramática e ortografia, conjugação, matemática, numeração, fazer adição, subtração ... era demais. Então, agora eles dividiram o programa em 2 anos, eles têm o CE1 e o CE2 para terminar todos os aprendizados, o que é chamado de ciclo 2, é a base do aprendizado fundamental, e então há o pedestal de aprendizagem ... qual é o nome dele? Eu não sei, esqueci (ciclo de consolidação, ela diz com dúvida), depois há o ciclo 3, então do CM1, CM2 até o 6, são duas coisas diferentes... antes, havia a École Maternelle, mas deixamos de lado a École Maternelle, e agora é CP-CE1-CE2, eles têm 3 anos para ler, realmente ler, entender o que leem, saber escrever, fazer uma frase correta com a pontuação e sentido etc ... e a matemática, para dominar a adição, a subtração e a multiplicação. A divisão é depois, mas isso não é fácil (risos)”.*

Ela relata um trabalho que está finalizando com as crianças: um jogo de batalha naval. Reggio diz que os alunos gostam muito: “*eles adoram, eles vão levar para casa seus jogos de batalha naval e vão fazer matemática sem perceber... para eles, eles fazem um jogo de batalha naval, mas a batalha naval é matemática, é o rastreamento baseado em grade (linhas que se cruzam), e então eu faço assim”.* Com o dinheiro vindo das famílias ou do governo, a professora comenta que comprou alguns jogos de batalha naval para sua classe alguns materiais de pintura, para cada um confeccionar o seu jogo, além de livros para a faixa etária que possui esse ano. Então, dependendo da necessidade de cada sala, os professores investem em um tipo de material. Ela também comenta que possui tablets na sala. Quanto à École Maternelle, ela retoma novamente a importância dos jogos: “*fazemos grupos, e então jogamos, fazemos muito disso passamos pelas oficinas, fazemos equipes, a equipe azul, equipe vermelha, amarela e verde, e então a cada 20 minutos: pule de lugar! Nós mudamos, nós voltamos, a criança sai do jogo, pula! Vai para o próximo jogo, e em uma hora, eles participam de quatro jogos diferentes, eles gostam, mais uma vez... eles sentem que estão jogando e na verdade eles aprendem, é isso uma super caminhada. Então, meu orçamento de classe, é para isso, é principalmente para jogos e livros...”*

Ao falar sobre a prioridade da École Maternelle e a questão do ensino da língua, ela diz que eles aprendem rapidamente, mas se não há um eco em casa, fica complicado. Por serem pequenos, absorvem tudo, mas na escola dela, eles se deparam com o problema

da língua materna, ou seja, as famílias que não falam francês em casa. Então, para as crianças é difícil, porque mesmo se ouvem, participam e trabalham bem na sala de aula, em casa ouvem um francês ruim *“eles aprendem estruturas gramaticais que são falsas, ou não falam sempre francês, falam apenas a língua materna deles, e isso é complicado, porque quando chegam CP ou CEI é onde colocamos estruturas das frases e regras de gramática, conjugação, ortografia, então aí, elas ficam perdidos, porque não falam assim”*.

Ela cita como exemplo uma aluna que se confunde quanto ao uso de DANS (na)/SUR (sob). Segundo a professora, a garotinha diz: *“Meu casaco está no cabide”* ou *“Posso usar a cola na minha mesa?”*. A docente corrige e diz: *“Não, ele não está no cabide. Ele está sob o cabide”*. Mas, mesmo corrigindo, a aluna cometeu o mesmo erro o ano todo porque é em casa que eles cometem o erro. Para a professora, isso é algo difícil e há dois anos ela corrige a aluna que diz entender, mas sempre usa da forma errada. Ela ainda continua: *“mas ela não pode assimilar, porque na casa, eles cometem o erro e para ela o modelo principal é a casa ... e é uma garotinha que não lê, então ela não sabe se na frase é na (DANS) ou sob (SUR) porque ela não lê em casa, isso é complicado”*.

Para ela, na École Maternelle o trabalho deve ser com bastante manipulação e jogo, pois tudo passa pela manipulação. Como são pequenos, eles amam os jogos, aprendem, apropriam-se das regras, do espaço. Para Madame Reggio, nessa etapa os professores trabalham muita geometria, ginástica. Os professores podem usar ginástica para trabalhar matemática: *“Trabalhamos muitas coisas na geometria. Na École Maternelle, nós trabalhamos muito com ginástica, fazemos matemática na ginástica. “Você passa embaixo do banco, você passa sob o banco, você vai para a esquerda do banco ou para a direita ... eles amam porque eles têm a impressão de não aprender, eles têm a impressão de que apenas brincam, na verdade eles aprendem brincando, não há nada melhor para a motivação e para a aprendizagem”*. Para a professora, o jogo é algo que deve ser mantido na École Maternelle.

Ela é enfática: *“os jogos, os jogos, os jogos, porque é assim que se investe neles, é assim que eles gostam, porque para eles, eles não estão aprendendo, eles estão brincando, e como eles ainda se importam com um pouco com competição, nós conseguimos fazer isso. Por exemplo, eu os cronometro muito quando lemos, cronometramos ao longo do ano todo, para ler mais e mais palavras, e eles amam porque*

para eles é apenas um desafio: o cronômetro. Eles nem percebem que estão lendo fluentemente, nós temos trabalhado muito com isso por 2-3 anos, porque percebemos que eles estavam realmente progredindo, eles leem, partindo aqui dos textos pequenos, mas eles se corrigem entre eles, eles se cronometram entre eles, e de repente eles têm a impressão de jogar, quando na verdade, eles aprendem a fluência, então... passando pelo jogo, tudo continua. É importante, eles são crianças...”

Quanto à metodologia, Madame Reggio comenta sobre os programas que aparecem com cada mudança de governo. Eles têm um programa oficial e tentam aplicar. Mas, de acordo com o público, eles fazem adaptações, pois têm objetivos a alcançar no final do ano para cada nível. Ela também nos conta sobre os materiais para leitura, matemática e outras disciplinas, pois são os professores que escolhem. Ela diz que há materiais que são muito difíceis para o público deles: *“não vale a pena pegar livros de francês que são muito difíceis porque, eles não têm o nível, então nós escolhemos coisas que correspondem a eles. Em geral, eu não tenho um livro de francês com exercícios, eu deixo livros, um álbum ou uma história, e então procuramos fazer um trabalho em torno disso, de compreensão, reflexão, eu tento imaginar quem está falando, o que o personagem pensa... nós trabalhamos, mas nós partimos de um livro inteiro, não de um texto perdido, sozinho, nós começamos a partir do livro e descobrimos a história, há um sentido, e então nós trabalhamos sobre isso... se eu quero trabalhar os pontos específicos de francês, gramática, conjugação, ortografia, etc ... e em matemática, é muita manipulação, muitos jogos”*. A professora também comenta sobre um método que utiliza e que faz muitas manipulações antes de fazer os exercícios: *“porque os exercícios, se eles não entenderam antes, é inútil, não é nada, é melhor manipular, fazer jogos de construção, porque para alguns a numeração é complicada, unidades, dezenas, centenas, milhares, eles ficam perdidos”*.

Madame Reggio diz que a escola tem um orçamento, porque eles estão na Rede de Educação Prioritária (REP) e, pelas dificuldades que a escola enfrenta, tem um pouco mais de dinheiro do que as escolas clássicas: *“temos cerca de 700 ou 800 € de orçamento para os gastos com material”*. A professora diz que eles compram materiais pedagógicos, jogos, apesar de pedirem a lista de material para cada criança e um envelope que a criança leva todo mês para casa, se a família quiser contribuir com alguma quantia em dinheiro, eles podem comprar o que for conveniente para a sala: jogos, livros. Ela cita os materiais

de uma editora que gosta bastante: a Retz, que possui livros e materiais com dicas para todos os níveis. Ela também comenta que constrói muitos materiais, para ter um banco de imagens e jogos, que são recursos que ela gosta de usar em sala de aula. Além disso, ela cita a internet, que também consulta para encontrar jogos de manipulação, atividades de matemática, gramática.

5.4.3 O trabalho da docente com a língua

Em relação ao ensino da língua, ela diz que: *“nós começamos a partir de imagens e as colocamos em ordem para entenderem, para que isso faça sentido, e depois explicamos o que acontece, e fazemos frases, nós damos significado ... isso é muito com álbuns, a leitura é a mesma, nós trabalhamos muito com álbuns porque tem fotos, que é tranquilo para eles”*. Já no final de CE2, ela começa a dar livros sem imagens, de histórias porque se colocam isso muito cedo: *“eles ficam bloqueados e eles não querem mais ler, então você tem fazer tranquilamente, ajudar as crianças a fazer a leitura com prazer, para não bloqueá-los, a leitura é complicada, eu não entendo porque depois, mais tarde, eles não querem ler mais, e eles chegam na 6ª série, não sabem ler, não entendem e não sabem escrever ... e aqui é complicado ... chegam aos 11-12 anos, eles não leem”*.

Madame Reggio diz que tem uma estratégia, diz a todos os pais na primeira reunião do ano letivo que não importa a dificuldade, é importante e necessário ler, ler quadrinhos, documentários, álbuns com muitas imagens e pouco texto”. Ela argumenta que para o professor não importa o que leem, mas sim a leitura em si: *“Desde que eles leiam o que eles querem, pequenas histórias em quadrinhos, pequenos livros, até livros de bebês ou livros de primeira leitura para iniciantes, não importa quando eles querem e é um prazer para eles..., mas deve ser regular, todos os dias, todos os dias, todos os dias”*.

Ela nos conta que há muitas famílias que não tem isso não está na sua cultura, tem livro em casa e ela sugere a biblioteca, que tem sistema de empréstimo com cartão e é grátis, podendo emprestar até 10 livros e mantê-los por 3 semanas. Segundo ela, os pais dizem “ok”, mas ela não sabe se realmente fazem isso. Mesmo nas férias, quando não vão viajar ou não podem comprar livros, eles têm a biblioteca, mas para Madame Reggio, não

existe o modelo dos pais, que leem, abrem um livro ou uma revista. Então, é tablet, TV, videogames e para ela *“eles não aprendem a ler em videogames, infelizmente...”*

Para Madame Reggio, essa cultura é diferente porque os professores lutam, lutam, tentam dar às crianças o desejo de ler, o gosto, algo que a criança já tem: *“mas se eles não têm o modelo em casa, mesmo que eles tenham na escola, se eles não têm a casa, isso se desintegra, e então eles crescem e menos eles têm o desejo e menos eles se esforçam”*.

A professora diz que alguns chegam motivados e pedindo que ela os leve até a biblioteca e isso acontece porque seus pais, ou irmãs e irmãos mais velhos vão sozinhos. Alguns pais, dizem que fazem isso: *“mas eles nem se esforçam para ir à escola pegar o livro, saber o que está acontecendo, como está seu filho, como está indo a escola, (a professora faz expressão de desapontamento) ... eles têm, eles têm outras preocupações, ou eles pensam que é apenas o papel dos professores, é o nosso trabalho ensiná-los e dar-lhes o gosto e ... mas não podemos fazer tudo, e se não for seguido em casa, se não há eco em casa, assim tem mais sentido para as crianças e então, em algum momento aqui está perdido...”*

Madame Reggio retoma algumas questões sobre o ensino da língua e diz que para as crianças que não falam a língua do país: *“devemos primeiro dar a elas a língua, dar-lhes sinônimos, então isso que é complicado, é que raramente vem deles, porque os pais não são referência em casa para seus filhos, especialmente aqueles que não falam francês em casa”*. Ela nos conta que na École Maternelle em que trabalha há muita diversidade, então as que são estimuladas em casa, estimulam as outras na escola, que não falam francês, porque em casa falam árabe, as línguas indianas ou dos pais.

Para ela, o difícil é: *“tirar o vocabulário delas, então você tem que lhes dar o vocabulário brincando com elas, jogos de sinônimos, como poderíamos dizer para isso, trabalhamos com imagem, por exemplo, vamos descrever uma bruxa, vamos descrever uma palavra, vamos descrever um animal, eles amam. Documentários, cartazes de documentários, vamos ao zoológico, faremos um cartaz de lobo. Aqui esse é o primeiro trabalho dentro de um montante, é isso, é dar-lhes vocabulário, e então poderemos reinvestir na produção escrita. Então temos que trabalhar aqui, as imagens, os livros, lemos muitos livros, muitas histórias ou documentários porque eles adoram, adoram, se interessam por animais. Em geral, na École Maternelle, nós os levamos para a fazenda,*

nós os levamos para o zoológico, nós até trouxemos uma fazenda um ano, eles trouxeram os animais, porque, a partir daí, há uma motivação real, e eles estão ... assim, eles têm gosto em aprender, mas você faz isso também no Brasil, talvez você faça a mesma coisa, eu imagino... é obrigação fazer assim...”

A professora nos diz que para as crianças que não sabem ler nem escrever, a forma de trabalhar a escrita é o ditado para o adulto: *“são as crianças que nos dizem o que escrever, nós escrevemos o que eles nos dizem, nós escrevemos as frases deles, e então nós corrigimos: ‘você entende?’, ‘é isso?’... vemos que existem erros, então, necessariamente é muito oral”*.

Já com os mais velhos, eles conseguem ler e escrever, embora ela tenha alunos que chegam no CEI (sua sala atual) sem saber ler. Então, ela diz que trabalha muito na oralidade. É ela quem escreve para eles para saber o que eles entenderam: *“Tudo passa pelo adulto...como eles não sabem ler e escrever, ou depois fazemos pequenos jogos de construção e quebra-cabeças, quebra-cabeças de frases, quebra-cabeças de palavras e também trabalhamos muito com as imagens, porque elas precisam visualizar alguma coisa, então, ao escrever a produção, por exemplo, partimos de uma imagem ou várias imagens, de 2 imagens, depois de 3 imagens, depois de 4, 5, 6 imagens para fazer uma história ... mas primeiro, ele deve fazer uma frase para descrever uma imagem, primeiro descrevemos os personagens, depois descrevemos as ações, depois descrevemos o local”*.

Nesse momento, com a abertura da depoente, pude contar brevemente minhas angústias porque percebo que aqui, no Brasil, preocupamo-nos muito com a alfabetização, que de certa forma é avaliada, através das hipóteses de escrita das crianças na Educação Infantil (feita como registros escritos). Mas, que também acredito na importância dos jogos nessa etapa escolar. Madame Reggio disse que entende meu comentário porque o registro escrito da criança, de certa forma, tranquiliza os pais. Ela comenta que quando tem reunião com os pais diz que na École Maternelle pode não haver vestígios, mas que também trabalha nisso. Ela cita o contrato semanal que é feito com os alunos do Maternal e eles precisam fazer uma atividade em folha por dia. Eles têm cinco folhas, pois são 5 dias por semana. Na verdade, isso não é obrigatório para as crianças menores, mas a partir dos quatro anos eles avançam nesse trabalho, porque é preciso preparar os alunos para o CP, e lá eles devem saber como segurar um lápis, eles devem saber como escrever seu primeiro nome em letras juntas, em manuscrito e não só em letras

maiúsculas.

Já na Moyenne Section é letra maiúscula, mesmo um pouco na Petit Section, mas na Grand Section, eles aprendem a escrever seu primeiro nome em maiúsculas, eles aprendem a escrever as letras juntas. Eles devem saber escrever, pelo menos, escrever. Antes, a École Maternelle não era obrigatória, agora com o novo governo, será obrigatório. Mas, tem crianças que chegam no CP, chegam aos 6 anos sem ter feito a École Maternelle, pois nunca foram para a escola antes: *“é uma pena, porque aprendemos muitas coisas, é muito importante, são os melhores anos, realmente eles absorvem tudo, e depois nós colocamos as bases do CP, mas deve haver trabalho antes, aqueles que chegam de casa com 6 anos, necessariamente são penalizados, mas agora se tornará obrigatório. Era muito raro, mas talvez 5% crianças chegavam ao PC sem estar escolarizada na École Maternelle, agora aqui, será obrigatório para todos, é importante”*.

5.5 Sintetizando: a constituição das quatro depoentes enquanto professoras de escola pública francesa

Nesta seção, trazemos uma breve síntese sobre a constituição das entrevistadas como professora. Esse item é um dos objetivos específicos da pesquisa e, acreditamos que para analisar as práticas pedagógicas de ensino da língua das docentes, é importante saber como cada uma delas foi, ao longo do tempo, construindo-se como profissional da educação, uma vez que a trajetória de cada sujeito explica e/ou justifica suas práticas de trabalho.

De acordo com o método escolhido, o (auto)biográfico, compreender as experiências dos indivíduos inseridos em uma realidade social, ajuda-nos a entender a suas escolhas de vida.

Nas quatro entrevistas realizadas, é possível perceber a inclinação delas para a área da Educação. Todas elas fazem parte do quadro efetivo de professoras de escolas públicas na França. Madame Freinet, Madame Reggio e Madame Montessori contaram que são filhas de educadores, e talvez isso tenha contribuído para a escolha profissional. Já Madame Froebel, diz que, apesar de inicialmente ter escolhido a área administrativa como campo de trabalho, sempre quis ser professora.

Madame Reggio e Montessori relatam que já trabalharam como babá, antes da universidade. Enquanto Madame Freinet contou-nos que trabalhou como animadora de acampamentos, quando era mais jovem.

Tanto Madame Freinet como Reggio, por terem mais tempo de formação, estudaram em uma época em que os regimentos da universidade prescreviam três anos de estudo para se tornar professor. Já Madame Froebel e Montessori estudaram mais tempo, ou seja, quando as diretrizes para o estudante se tornar professor já haviam mudado e diziam da obrigatoriedade de Graduação e Mestrado, em um período de cinco anos. Esse regime continua até os dias atuais.

Sobre a formação delas, Madame Montessori e Freinet optaram pela graduação em Biologia. Madame Froebel estudou em uma escola de Administração e Madame Reggio não nos contou sobre sua especialidade, embora tenha morado na Inglaterra para estudar inglês, idioma que diz gostar muito. Madame Froebel também morou em outros países, devido ao trabalho que exercia antes.

O que nos chama atenção entre as quatro professoras é que, apesar de todas elas participarem das reuniões de estudo nas escolas em que lecionam, apenas Madame Freinet comenta que participa de um grupo de formação continuada sobre Célestin Freinet, fora do ambiente escolar, ou seja, é uma estudiosa e pesquisadora, que busca aplicar, em sala de aula, a pedagogia do pesquisador francês. Ela relata que sempre foi engajada com atividades culturais da cidade onde mora e leciona, cuidando de espaços públicos como biblioteca e brinquedoteca. Tanto ela quanto Madame Montessori têm metodologias de trabalho bastante definidas: Madame Freinet, como já comentado, é adepta da metodologia freinetiana e, Madame Montessori, do método montessoriano.

Madame Montessori narra o amor que sempre teve pelo universo escolar e as brincadeiras quando criança – ela tinha um pequeno espaço onde brincava de ser professora. Sobre as lembranças escolares, Madame Reggio diz que nunca teve problemas na escola, mas via seu irmão com dificuldades, devido aos vários métodos de alfabetização utilizados na época. Madame Froebel diz se lembrar pouco da época escolar, mas que acha que tem posturas de seus professores em sua prática de sala de aula.

As narrativas das professoras se convergem em um ponto interessante: todas relataram a vontade de seguirem a área educacional. Além de outros aspectos, relativos à

trajetória de cada uma, este é bastante significativo, pois se elas são professoras, foi por ter isso como um projeto profissional de vida.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentamos de forma mais detalhada nossas análises.

CAPÍTULO 6 – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LÍNGUA POR PROFESSORAS FRANCESAS

Neste capítulo, destacamos trechos que evidenciam determinados aspectos narrados pelas depoentes sobre o trabalho com a língua – nosso objeto de pesquisa. Por ser professora do mesmo segmento de escolarização das depoentes, posso dizer que a análise, às vezes, perpassa pela minha perspectiva de trabalho com a língua, a bakhtiniana. O olhar de docente e pesquisadora ecoa nesse processo analítico. Por isso, foi importante fazer um deslocamento e olhar especificamente para o contexto de produção de conhecimento europeu. Assim sendo, selecionamos os trechos das narrativas que evidenciam momentos em que as depoentes comentam questões como: a oralidade, o trabalho do professor como escriba, o ensino da língua, a dificuldade de se ensinar a língua materna para alunos que não falam francês e a complexidade de um código que se apresenta de diferentes maneiras para as crianças, ou seja, os vários tipos de letras e sons da língua francesa. Assim sendo, organizamos essas informações em dois eixos de análise que contemplam os aspectos citados, sendo eles:

- 1) o trabalho com a língua oral e a língua escrita,
- 2) o trabalho das professoras e os documentos oficiais franceses.

6.1 O trabalho com a língua oral e a língua escrita

Nesse tópico de análise, primeiramente, trazemos alguns trechos das narrativas em que as professoras francesas comentam sobre o trabalho com a língua materna em sua modalidade oral. Começamos com a fala de Madame Reggio (“*École des Épinettes*”):

Madame Reggio: com as crianças que não sabem ler nem escrever, para a escrita fazemos (o ditado para o adulto), são as crianças que nos dizem o que escrever, é chamado de "ditado ao adulto", nós escrevemos o que eles nos dizem, nós escrevemos suas frases para eles, e então nós corrigimos, nós vemos com as crianças, “você entende?”, “é isso?”[...] vemos que existem erros, então [...] então necessariamente é muito oral”.

Percebe-se, nessa fala, que o adulto tem papel importante no processo de aquisição da língua materna pela criança. Segundo a professora, quando estão na *École Maternelle*

e ainda não sabem ler, o professor é o escriba, ou seja, é ele quem escreve para a criança. O que nos chama a atenção é que, desde pequenos, ao tentarem escrever, já existe a interferência do adulto, que questiona o que a criança ditou (pedindo que diga o nome das letras e o que escreveu, ou seja, oralize a escrita), na intenção da escrita correta e convencional. Aqui, cabe-nos uma reflexão: como será o ditado sem a apropriação da escrita, uma vez que a criança vai oralizar aquilo que ela não conhece/domina?

Com relação ao ditado para o adulto, estratégia citada por Madame Reggio (“*École des Épinettes*”), procedimento parecido é adotado por Madame Freinet (*École “Le temps de cerises”*):

Madame Freinet: Freinet é o método natural de leitura e escrita, que é chamado, já muito pequeno, é o "desenho narrado" as crianças contam a sua história, o professor faz "ditado para o adulto" é chamado assim, ele escreve para a criança ... Mas antes, ele tem que passar de oral para escrito, então ele deixa a criança contar sua história, por exemplo: "Ontem, fui com Papai procurando por vacas, mas o lixo caiu ... ", na verdade, há muitas coisas acontecendo, não necessariamente em ordem, então tentamos dar a elas palavras de novo, e durante esse tempo isso é o suficiente tentamos enriquecer seu vocabulário, dar-lhes algumas palavras extras, aumentá-las um pouco sobre coisas que elas repetem frequentemente, e então tentamos fazê-las construir as frases corretamente, e escrevemos para eles.

Madame Freinet também é escriba de seus alunos, considerando que estão na *École Maternelle* e ainda não utilizam a escrita de modo convencional. Por isso, as duas professoras priorizam a oralidade e pedem que as crianças oralizem a escrita. A diferença que se nota entre as outras docentes e Madame Freinet é que essa possibilita que o aluno conte, narre algo sobre ou de si, para então ajudá-lo a organizar seu pensamento.

Em outro trecho, Madame Freinet comenta:

Madame Freinet: Então, aqui, no método natural de leitura-escrita, escrevemos o texto com as crianças no início, depois exibimos um texto que o professor escolhe de acordo com o conteúdo, tentamos ler juntos esse texto, tentamos encontrar "Oh bem, eu vejo a palavra mamãe, oh bem aqui, começa como meu nome", e na verdade, nós confiamos nas observações das crianças para estudar a língua e os sons, isto é, não vamos escolher um som por semana, usamos os sons no texto das crianças que foram escritos em seus comentários, por exemplo, se eles disserem: "Mamãe?, Oh, bem sim, é mamãe , começa como Marion, começa como Maddie“.

O que nos chama atenção nessa professora, que diversas vezes durante a narrativa mostrou-se freinetiana, é que em sua fala há um aspecto do desenvolvimento infantil defendido pelo pedagogo francês Célestin Freinet. Quando ela diz “*nós confiamos nas*

observações das crianças para estudar a língua e os sons”, ela considera aspectos da metodologia freinetiana que assume em sala de aula. Ainda nesse trecho, a professora nos dá mais indícios de que os alunos a ajudam a construir os pequenos textos, pois não é sempre ela quem escolhe o que vai ser trabalhado, pois diz “*não vamos escolher um som por semana, usamos os sons no texto das crianças que foram escritos em seus comentários*”. Em outras palavras, o adulto interage com a criança e considera suas vivências extraescolares.

Já Madame Montessori (“*École des Épinettes*”), ao falar sobre o trabalho com a língua oral, comenta que:

Madame Montessori: no nível da linguagem oral, é tanto a construção de frases quanto o vocabulário, de fato. Em qualquer caso, um não vai sem o outro, você deve ter vocabulário para ser capaz de fazer frases complexas, por isso são as duas partes importantes. (...) muito disso é individual. Depois, é coletivo também quando estamos em um grupo e vamos ditar para o adulto, é quando precisamos escrever algo para o livro (fazendo referência ao projeto que estão terminando), por exemplo, quando lemos, quando eu leio um livro, mas há uma grande parte individual também.

Quando nos diz “*você deve ter vocabulário para ser capaz de fazer frases complexas*”, Madame Montessori também vê no trabalho com a oralidade uma possibilidade de explorar o vocabulário das crianças para que aos poucos elas se apropriem de formas mais complexas da língua. Ela cita o ditado para o adulto, como fizeram as professoras Freinet e Reggio. Além disso, comenta a parte individual dessa tarefa, que é feita nos ateliês de leitura, como vemos na imagem abaixo, que ilustra um espaço da sala de aula onde a criança tem contato com os livros:

FIGURA 15: Cantinho da Leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os ateliês (aqui no Brasil chamado de cantinhos) de aprendizagem evidenciam a metodologia montessoriana, explorada por Madame Montessori com seus alunos. É uma estratégia bastante usada nas escolas de Educação Infantil, pois trabalham a autonomia das crianças, que após ter a tarefa explicada pelo professor, podem realizá-la no momento que quiserem, considerando o prazo combinado em sala de aula. Assim, notamos que há espaços para que os alunos manuseiem e tenham contato com diferentes textos (os livros). O que não foi evidenciado na fala da professora é a existência ou não de um trabalho sistemático de leitura nesse ateliê.

A questão da oralidade é também comentada por Madame Froebel (“*École des Épinettes*”):

Madame Froebel: o que é realmente importante para as crianças pequenas na École Maternelle na França é primeiro entrar na vida social. A comunicação e a linguagem são realmente prioridades, quando a criança é capaz de ser entendida na situação diária a partir de sua idade, entre amigos e com os outros também, conseguir fazer frases pelo menos simples e cada vez mais elaboradas, ser capaz de explicar o que eles fizeram, quais ferramentas eles usam e tentar deixá-los entrar em um padrão. O mais importante é se tornar compreensível, e melhorando com precisão.

Madame Froebel nos diz que o objetivo de explorar a oralidade é inserir a criança em contextos sociais de comunicação. Se retomarmos os documentos franceses sobre o ensino da língua – “Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015” (Boletim Oficial Especial, de número 02, datado de 26/03/2005, tradução nossa) –, eles prescrevem que é na interação com os adultos que a criança aprende a língua, sendo tarefa do educador apresentar a ela, progressivamente, palavras e frases. Isso é percebido no trecho narrado pela professora: “*conseguir fazer frases pelo menos simples e cada vez mais elaboradas*”. Para ela, é dessa forma e, aos poucos, que a criança será capaz de construir enunciados mais elaborados e complexos. Temos, então, um trecho que nos faz pensar em um dos métodos de ensino de leitura e escrita, o sintético, que parte de uma estrutura simples para uma complexa, no caso citado, as frases mais elaboradas.

Ainda sobre a questão de exploração do vocabulário, Madame Montessori (“*École des Épinettes*”) comenta sobre um material que utiliza:

Madame Montessori: São pequenos envelopes de vocabulário, para aprender ... as palavras e é isso ... a primeira vez, eu faço com elas, e então elas podem fazer tudo sozinhas ou com um amigo ou com Aurore (seria a nossa auxiliar de classe

aqui), se quiserem. Assim, **podemos apenas aprender o vocabulário**, e então também podemos aprender a ... **podemos associar a imagem à palavra sozinha, então temos que encontrar a palavra que corresponde.**

A seguir, há uma imagem do material que Madame Montessori usou para nos explicar como trabalha o vocabulário:

FIGURA 16: Envelope com cartas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É possível notar na imagem que há um envelope com dois tipos de cartas: cartas com a imagem e a escrita da palavra juntas ou com a ilustração separada da escrita, para a criança relacionar. Ela comenta que utiliza a estratégia que melhor atende à criança que está trabalhando com esse material. Madame Montessori novamente evidencia o trabalho com a pedagogia montessoriana, que defende a ideia de que cada criança tem seu ritmo e tempo de aprendizado. Uma frase da professora nos chama atenção: “*a primeira vez, eu faço com elas, e então elas podem fazer tudo sozinhas ou com um amigo ou com Aurore (seria a nossa auxiliar de classe aqui)*”. Como já dito, em muitos momentos, minha prática ecoa nas narrativas das entrevistadas, assim, nesse trecho, não fica evidente para mim uma interação entre professor x aluno ou entre os alunos para que juntos reflitam e

construam hipóteses sobre a leitura, uma vez que a professora diz que as crianças podem trabalhar sozinhas nesse ateliê.

Porém, como estamos em um contexto de ensino-aprendizagem diferente do nosso, não podemos pensar e esperar que nossa prática será vista nesse lugar. É preciso considerar o contexto da aprendizagem, que tem suas especificidades. Daí, a necessidade de nos distanciarmos de nossa concepção e pensar na realidade que está à nossa frente.

Retomando trechos das narrativas, Madame Reggio (*“École des Épinettes”*) também comenta sobre sua metodologia:

Madame Reggio: na École Maternelle, nós começamos a partir de imagens e as colocamos em ordem para entenderem, para que isso faça sentido, e depois explicamos o que acontece, e fazemos frases ... nós damos significado ... isso é muito com álbuns, com leitura é assim também, nós trabalhamos muito com álbuns porque tem imagens, que é tranquilo para eles.

A depoente comenta sobre a importância do trabalho com álbuns, que, por conter imagens, é um instrumento que auxilia o trabalho de aquisição do vocabulário. Além disso, há o trabalho de ordenação de imagens, para que os alunos entendam a sequenciação de uma história e a narrem para a professora. Madame Reggio nos diz que *“nós começamos a partir de imagens e as colocamos em ordem para entenderem, para que isso faça sentido, e depois explicamos o que acontece, e fazemos frases”*. Parece que a intenção do trabalho com imagens é explorar unidades da língua, as frases. Se retomarmos os métodos de alfabetização, podemos dizer que se trata de um exemplo de uso do método analítico, pois partem de uma unidade que tem significado (o álbum), para fazer uma análise de unidades menores (MENDONÇA; MENDONÇA, 2008, p. 26).

A entrevistada Madame Freinet (*École “Le temps de cerises”*) também utiliza os álbuns com imagens:

Madame Freinet: O trabalho com a língua francesa é essencialmente em torno de álbuns, leituras, lemos álbuns, fazemos séries de exercícios em torno de um álbum ... por exemplo, eu poderia te dar uma revista chamada "A classe da École Maternelle", (e de fato, isso aconteceu) que poderia dar-lhe o tipo de exercícios que podem ser feitos [...] vamos trabalhar na imagem, colocar as imagens da história em ordem, vamos trabalhar com gráficos, colorir uma das figuras do livro, funciona muitas vezes em torno de um álbum.

Madame Freinet mostra nesse trecho um trabalho com os álbuns, que parece não ficar apenas na observação e nomenclatura das imagens, já que a professora comenta

sobre outras atividades que podem ser feitas: ordenação de imagens, gráficos e pintura. Porém, notamos que o objetivo maior é garantir o vocabulário das crianças, uma preocupação constante das professoras.

Quando elas contam sobre o trabalho com os álbuns, notamos um ensino da língua que parte de uma unidade maior (um livro) e explora as ilustrações, na intenção de que as crianças verbalizem melhor suas ideias. Notamos que as depoentes usam diferentes estratégias, porém, sempre com o mesmo propósito: garantir a apropriação do código linguístico oral pela criança.

Embora tenhamos analisado poucos trechos das narrativas das quatro depoentes, é possível perceber que, até então, não podemos dizer que nossa hipótese de pesquisa se confirma: de que havia um trabalho com a língua voltado para as questões de gêneros textuais e letramento. Ou melhor, existe sim o trabalho com o letramento, mas o modelo autônomo, pois associa a escrita à aquisição de habilidades de domínio do código. Assim, enfatizamos que nesses primeiros trechos de análise não percebemos o trabalho com o texto enquanto função social, ou seja, não encontramos traços do trabalho com gêneros textuais através do modelo ideológico de letramento, que considera as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ideia defendida por Street (2014).

O ensino de língua parece se restringir às habilidades individuais do aluno, que Street (2014) chama de letramento autônomo e também às atividades de apropriação do vocabulário e, conseqüentemente, o ensino da língua oral, objetivando a alfabetização. Embora esse termo não apareça nos relatos das depoentes, podemos observar nas narrativas que o trabalho com a língua busca a apropriação do código linguístico pela criança. Porém, é visível e importante considerar o comprometimento do trabalho das professoras, ao utilizarem diferentes metodologias, para que seus alunos, de alguma forma, apropriem-se da língua oral e de suas construções mais complexas.

Quando pensamos nas questões de alfabetização e letramento, que motivam as salas de aulas na Educação Infantil, além dos aspectos fonológicos e comunicativos da língua, estamos diante de um instrumento de poder da classe dominante. Talvez o desafio do professor seja instrumentalizar adequadamente os alunos, ainda pequenos, com essa ferramenta de comunicação.

Observamos agora a fala de Madame Reggio (*“École des Épinettes”*), quanto a outra estratégia de trabalho com as imagens:

Madame Reggio: também trabalhamos muito com as imagens, porque elas precisam visualizar alguma coisa, então, ao escrever a produção, por exemplo, partimos de uma imagem ou várias imagens, de 2 imagens, depois de 3 imagens, depois de 4, 5, 6 imagens para fazer uma história ... mas primeiro, ele deve fazer uma frase para descrever uma imagem, primeiro descrevemos os personagens, depois descrevemos as ações, depois descrevemos o local etc.

Pela fala da professora, nos trechos destacado, percebe-se que a ordenação das imagens é feita de forma gradativa – começa pelo trabalho com poucas imagens e vai aumentando, progressivamente. Retomando a questão da alfabetização, novamente observamos uma estratégia de trabalho parecida com os métodos sintéticos, que vão abordando gradativamente os conteúdos, por grau de dificuldade. Nesse caso, primeiramente apresenta-se uma imagem, forma-se uma frase, mostra-se outra imagem e, aos poucos, juntos, professor e alunos, constroem uma história.

Segundo Kleiman (1995), desde pequenas e sem estarem alfabetizadas, as crianças leem o mundo, daí a possibilidade de um trabalho explorando questões particulares de um texto. Porém, de acordo com os relatos das professoras, o texto, nesse caso as imagens para se construir uma história, é usada como pretexto para a aquisição, progressiva, da língua oral padrão.

Madame Froebel (“*École des Épinettes*”) também tem como estratégia o álbum com imagens para trabalhar questões de vocabulário com as crianças:

Madame Froebel: A leitura é um momento diário para eles, também temos, às vezes, em grandes grupos ou em grupos menores para aprender, por exemplo, a contar uma história. Então, primeiro ajudando-os nas imagens do álbum, ou com fantoches, eu tento misturar tanto quanto possível as ferramentas que usamos para deixá-los falar.

Froebel comenta sobre a leitura, atividade diária em sua sala. Além disso, também comenta do trabalho em torno dos álbuns com imagens e outros recursos que utiliza para estimular as crianças e deixá-las falar. Isso evidencia novamente a importância dada para a oralidade. Abaixo, temos duas imagens dos álbuns que as professoras citam durante a entrevista. Foi possível perceber que são recursos muito utilizados, de modo geral, por elas na *École Maternelle*:

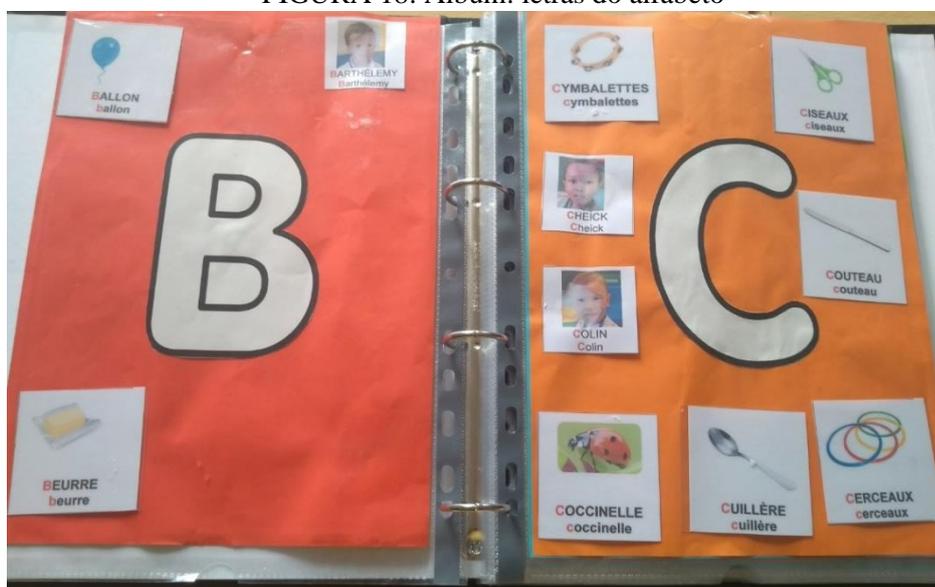
FIGURA 17: Álbum de imagens da classe de Madame Froebel



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No álbum, material pedagógico utilizado pela professora, notamos o trabalho com imagens e seus respectivos nomes, destacando a inicial de cada palavra com a cor vermelha. Assim como Madame Reggio, Madame Froebel também utiliza as imagens para explorar as palavras. A diferença que percebemos pelo material que a professora nos apresentou é o destaque da primeira letra, que seria um indício do trabalho com os sons das palavras. Isso nos leva a pensar no método fônico de ensino de leitura e escrita. Madame Froebel continua a nos explicar sobre o trabalho que faz com álbum e mostra um outro exemplo que utiliza para que as crianças comecem a reconhecer e identificar as letras:

FIGURA 18: Álbum: letras do alfabeto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na imagem, observamos que, no trabalho para reconhecimento e identificação de letras, Froebel utiliza palavras com a inicial da letra que está sendo explorada em destaque (na cor vermelha). A imagem retrata duas páginas do álbum, que já estava completo, com todas as letras do alfabeto francês e imagens correspondentes a cada letra. A estratégia nos faz pensar nas cartilhas de alfabetização. Como comentado no capítulo 2, esse material didático trabalha com diferentes métodos, dependendo da perspectiva teórica de seus organizadores. No trecho narrado, há outro indício do método fônico, pois parte de uma unidade da língua (letra), para chegar à palavração. Ainda sobre essa questão a professora comenta:

*Madame Froebel: Nós também usamos um caderno..(foi buscar na prateleira alguns deles). Eu uso isso para eles também (mostra-me o caderno de alguns alunos), é para a linguagem, quando, por exemplo, trabalhamos em algo específico, **nós temos imagens e toda vez que usamos isso é para aprender a escrever e se familiarizar com as letras**. Assim, as mesmas imagens, por exemplo, são usadas em diferentes contextos, para que assim possam reutilizá-las mais e mais”.*

Nesse primeiro eixo de análise, o que notamos é o trabalho com a língua oral explorando questões de vocabulário, para que as crianças, aos poucos, construam frases mais elaboradas e se expressem melhor. Além disso, as depoentes trabalham as unidades da língua com algum propósito: às vezes exploram as unidades menores para chegarem às frases e textos ou partem de unidades maiores (o álbum) para chegar à palavra. Nos dois casos, elas trabalham com os métodos de alfabetização, pois o objetivo delas é que os alunos tenham um bom vocabulário e saibam se expressar.

Essas questões, para mim, enquanto professora-pesquisadora, em um primeiro momento, trazem certo estranhamento ou uma reflexão sobre o motivo de as professoras francesas adotarem tais práticas. Por isso, novamente comentamos a importância de se olhar para o contexto da pesquisa, uma vez que a forma como uma língua é significada pelos seus falantes depende exatamente desse contexto em que ela foi historicamente contruída e é usada por uma comunidade.

Cabe-nos, porém, uma reflexão diante desse trecho: é possível formar cidadãos que apenas dominam o código? Segundo Kleiman (1995), a alfabetização deve ir além da aquisição da escrita. Assim, acreditamos que isso não basta e que o domínio do código diz respeito a tão somente uma habilidade da língua.

Madame Montessori (“*École des Épinettes*”), ao também comentar sobre o trabalho com os álbuns, afirma:

Madame Montessori: no método Montessori, há todo um trabalho em torno de nomenclaturas, por isso são pequenas imagens com as palavras abaixo para aprender o vocabulário, porque é algo que falta muito para crianças, não francófonas, em particular, para crianças cujos pais estão em situações difíceis, então é muito vocabulário [...] pelo menos para a linguagem oral, minha prioridade é mais falar com eles e prestar atenção ao seu vocabulário e ensinar vocabulário, é isso, é mais minhas prioridades.

O que se pode notar na fala de Madame Montessori é que o trabalho com os álbuns para explorar questões da língua oral tem também um outro objetivo: ensinar a língua francesa para as crianças que vieram ou que têm pais vindos de outros países.

Ela e as outras entrevistadas narram a dificuldade de ensinar a língua padrão, pois muitas crianças não têm o francês como língua materna. Nota-se que há a preocupação das professoras em ensinar as crianças a falarem o francês culto. Isso é ilustrado pela fala da depoente Madame Reggio (“*École des Épinettes*”), ao corrigir insistentemente uma garotinha que não faz uso adequado de preposições:

Madame Reggio: em casa, eles falam um francês ruim, então eles aprendem estruturas gramaticais que são falsas, ou não falam sempre francês, falam apenas a língua materna deles, e isso é complicado, porque quando chegam CP ou CEI é onde colocamos estruturas das frases e regras de gramática, conjugação, ortografia, então aí, elas ficam perdidas, porque não falam assim ... mas eu tenho uma garotinha que vai para a CMI, ela ainda me diz a toda hora: "Posso colocar meu casaco 'no' (DANS) cabide? Meu casaco, está 'no' cabide", e eu falo o tempo todo: "Não, ele não está, ele está 'sobre' o (SUR) cabide ", e ela comete o mesmo erro com sua mesa: "Eu posso usar a cola 'na' minha mesa?", "Não, você não pode usar 'na' mesa, você pode usar 'sobre' a mesa ou 'sobre' o caderno, mas não 'na'", e ela fez isso o ano todo, mesmo se eu a corrijo, ela comete o mesmo erro, é em casa eles cometem o erro ... então ela me diz "sim", ela sabe, ela sabe... muito bem, mas isso não acontece todos eles dizem DANS ao invés de dizer SUR e é assim que nós lutamos, é difícil.

Essa questão é motivo de angústia para a professora, que parece culpabilizar a família pelo francês “ruim” falado pela garotinha. A professora Reggio continua falando dessa questão:

Madame Reggio: No nível da linguagem, de fato, para essas crianças que não têm uma língua, porque não falam em casa, devemos primeiro dar a elas a língua, dar-lhes sinônimos, então isso que é complicado, é que raramente vem

deles, porque os pais não são referência em casa para seus filhos, especialmente aqueles que não falam francês em casa.

Por estarem em uma escola francesa e não falarem o francês padrão, parece que para as professoras isso significa que essas crianças “não têm uma língua”. Essa questão parece desconsiderar o conhecimento, a vivência e a cultura que elas trazem de casa, sugerindo que precisam ser substituídas pelos valores do país em que moram. Se pensarmos na inclusão social que esses alunos, ainda pequenos, já enfrentam, o que eles necessitam é se apropriarem da língua francesa. Então, se isso não acontece em casa, a docente sente-se responsável por fazê-lo na escola, objetivando a interação deles no meio social do qual pertencem agora.

Talvez, enquanto estudiosos da língua e adeptos da perspectiva dialógica da língua, possamos pensar que há uma problemática nessa situação vivida pelas professoras em sala de aula: ao desconsiderar os diferentes idiomas que se misturam na escola devido à imigração (fenômeno visto em várias partes do mundo), diminuem-se as possibilidades das trocas dialógicas – perspectiva de Bakhtin/Volóchinov (2006) sobre a “realidade fundamental da língua” enquanto “fenômeno social de interação verbal”.

Porém, parece haver um argumento plausível para isso: se essas crianças não sabem o código linguístico do meio em que estão inseridas, as trocas dialógicas e a interação delas com os pares ou com os professores também são comprometidas, por isso a preocupação das professoras com a língua oral e o uso de diferentes estratégias para que as crianças aprendam o idioma (álbum, ditado para o adulto, por exemplo). Parece haver uma questão cultural a respeito da língua bastante significativa e que repercute nos documentos educacionais, ao enfatizarem o trabalho da língua em sua modalidade oral e o letramento autônomo. Isso reflete nos discursos das professoras, como se pode ver explicitado no trecho abaixo:

Madame Reggio: temos muitas origens diferentes e elas não falam francês em casa, então é difícil tirar o vocabulário delas, então você tem que lhes dar o vocabulário brincando com elas, jogos de sinônimos, como poderíamos dizer para isso, trabalhamos no retrato (imagem), por exemplo, vamos descrever uma bruxa, vamos descrever uma palavra, vamos descrever um animal, assim eles amam. Documentários, cartazes, vamos ao zoológico, faremos um cartaz de lobo, faremos um cartaz sobre ... aqui, e esse é o primeiro trabalho de um montante, é isso, é dar-lhes vocabulário.

Nesse trecho, Reggio comenta sobre a dificuldade de “*tirar o vocabulário delas*”, ou seja, as variedades linguísticas ou os diferentes idiomas têm um impacto na sala de aula. Então, ela relata que utiliza cartazes e documentários durante as aulas, ou seja, os gêneros textuais aparecem. Apesar de, em suas aulas, ela contemplar esses diferentes textos, esses não são tratados com sua função social, mas como pretextos para o ensino do vocabulário francês, que é a sua prioridade.

Madame Montessori (“*École des Épinettes*”) argumenta sobre a mesma questão ao mostrar sua preocupação em ensinar às crianças o francês culto/padrão:

Madame Montessori: outra coisa sobre a qual eu sou muito cuidadosa é a maneira que eu realmente falo com eles, as palavras que eu vou usar...eu sou muito mais cuidadosa (presto mais atenção) agora do que antes, nas formulações, na ... eu faço frases mais complexas, mais elaboradas do que antes e tenho a impressão de que, na verdade, elas percebem, que elas também prestam atenção ... é isso, eles se apropriam mais facilmente [...] são os pequenos cartões que tenho na minha turma, e depois, nas atividades que temos com as crianças, repetem as palavras, não digam "coisa" o tempo todo, porque é algo que fazemos muito ...

O que se observa no trecho é que, para Madame Montessori, a preocupação parece ser o vocabulário pouco diversificado das crianças. Assim, com a atividade dos cartões, elas têm a oportunidade de nomear os objetos e ampliar o repertório linguístico, ao invés de dizer sempre a palavra “*coisa*”.

Ainda sobre a questão da dificuldade em ensinar o francês em sala de aula, na narrativa de Madame Reggio (“*École des Épinettes*”), encontramos a mesma preocupação:

Madame Reggio: mas ela não pode assimilar, porque no casa, eles cometem o erro então para ela o modelo principal é a casa ... e é uma garotinha que não lê, ela não lê então ela não sabe na frase que é na (DANS/IN) ou sobre (SUR/ON,) porque ela não lê em casa, isso é complicado”. (para me explicar melhor, a professora usa termos em inglês IN/ON do inglês e que foram mantidos na transcrição)

A justificativa de Madame Reggio para os erros da garotinha, mesmo que para nós pareça uma preocupação precoce, pois diz respeito ao uso de preposições, evidencia a concepção da língua enquanto código imutável, com normas e passada de geração para geração, perspectiva defendida por Saussure. Ela insiste que a garotinha deva falar corretamente, seguindo o modelo do adulto, no caso ela, professora, uma vez que, em

casa, muitas crianças por não pertencerem a famílias francesas, não falam a língua oficial do país.

Acreditamos que exercer a profissão nesse contexto é desafiador, pois as professoras precisam ensinar o francês que é língua materna para alguns alunos, mas não é para outros. Assim, além do aspecto pedagógico, há o político, ou seja, não há uma política pública voltada para os professores, com formação específica para os que trabalham com alunos que falam outro idioma ou voltada para essas crianças e sua inclusão no ambiente escolar. Isso impacta diretamente as relações dialógicas e o aprendizado em sala de aula. Também é importante considerar o quanto o francês formal é trabalhado de forma rigorosa nas escolas, pois trata-se de um idioma rígido quanto à gramática e a pronúncia das palavras.

Porém, se retomarmos nossos aportes teóricos, Bakhtin/Volóchinov (2006) “a língua materna não se transmite, mas faz parte de um processo de evolução ininterrupto, de apropriação”. Essa frase nos faz pensar na implicação de se trabalhar a oralidade explorando questões de vocabulário para estimular a criança na ampliação de repertório e o falar corretamente a língua materna. Novamente somos tomados pela nossa perspectiva de ensino da língua materna que é diferente da que nos é apresentada pelas depoentes. Pois, vamos para o campo de pesquisa com uma hipótese que se baseia em nossas práticas enquanto professoras e encontramos concepção diferente da nossa. Isso muitas vezes nos impacta e nos desloca enquanto pesquisadora.

Assim sendo, a perspectiva dialógica que assumimos pode servir de reflexão para olharmos esses dados de pesquisa e, enquanto professoras-pesquisadoras, (re)significarmos-nos através dos discursos dos outros, nesse caso, as entrevistas. (Re)significar não no sentido de mudarmos nossas práticas, mas para perceber que não existe uma única e correta concepção de trabalho com a língua materna, tanto em território brasileiro como europeu. É preciso considerar o contexto, a língua e as possibilidades reais de trabalho do professor, que age de acordo com as circunstâncias que estão diante dele.

Se para Gnerre (1991), a língua é um instrumento de poder, as professoras francesas precisam ensinar a seus alunos o vocabulário e o francês culto para que essas crianças não sejam excluídas socialmente. Isso é uma questão de sobrevivência para elas. Ou seja, em sala de aula, não há espaço para trabalhar as funções sociais de um texto ou

o letramento ideológico, uma vez que as docentes vão se adaptando à realidade que vivem no ambiente escolar. Parece que, pelas narrativas das professoras, as urgências são outras.

Madame Freinet (École “*Le temps de cerises*”), estudiosa da perspectiva de Célestin Freinet, ajuda-nos a entender mais esse contexto francês de construção do conhecimento:

Madame Freinet: A pedagogia Freinet também é muito política, é por isso que é um pouco assustador, porque é... tentamos ter cidadãos, que cidadãos queremos para amanhã, e na pedagogia tradicional, muitas vezes, o que trazemos é crianças, estudantes, que respondem ao que lhes é pedido.

No trecho acima, Madame Freinet não comenta sobre os alunos que não falam francês, mas nos mostra que, pela pedagogia que adota, o enfoque está em desenvolver a cidadania nos alunos: “*tentamos ter cidadãos, que cidadãos queremos para amanhã*”. Assim, fica evidente que se querem formar cidadãos (assim como todos nós professores queremos), primeiramente, as crianças precisam ter domínio do código. Porém, o professor não pode se contentar com isso. Novamente cabe-nos um apontamento: vencida essa etapa – a aquisição do código – o que o professor pode explorar com seus alunos, pensando nas questões da língua?

Voltando à análise, na sequência, a professora continua justificando essa questão e tece uma crítica à pedagogia tradicional, que, segundo ela, não forma cidadãos, mas “*crianças, estudantes, que respondem ao que lhes é pedido*”.

Sobre Madame Freinet é interessante destacar que, ela é a única entre as quatro depoentes que nos conta durante a entrevista que participa de um grupo de estudos sobre a Pedagogia Freinet. Dessa forma, a fala dela ao querer formar cidadãos implica pensar na questão política da pedagogia freinetiana: a inclusão e a atuação de todos os alunos na sociedade – talvez isso seja trabalhado na sala da professora, pois ela procura colocar em prática o que estuda com os colegas freinetianos. Além disso, essa mesma fala justifica as estratégias que as quatro professoras compartilham conosco sobre o ensino da língua oral. Acredito que o objetivo delas é formar cidadãos, mas para isso, é preciso “*dar a elas a língua*”, como comenta Madame Reggio.

No segundo momento desse eixo de análise, apresentaremos alguns trechos das depoentes em que elas comentam mais especificamente sobre o trabalho com a língua escrita. Madame Froebel nos mostra um dos cantinhos de sua sala, separado exclusivamente para o trabalho com a língua escrita. É um espaço que oferece uma

variedade de imagens, a fim de dar possibilidades às crianças de terem contato com as letras, como se vê na imagem:

FIGURA 19: Cantinho da linguagem



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Notamos o alfabeto ilustrado acima da lousa, os cartões de chamada, com os nomes das crianças e uma mesa para que elas possam trabalhar em duplas, como explicou a professora. Nota-se que há uma preocupação e atenção em disponibilizar um espaço na sala para que as crianças possam trabalhar questões da linguagem nos pequenos grupos.

Madame Montessori (“*École des Épinettes*”) também comenta sobre o trabalho com a língua escrita:

Madame Montessori: Em Montessori, há as letras ásperas, aprendemos os sons das letras, então foi o que fiz com alguns, então o mesmo, Layana, Chahinez, Marta, eles aprenderam muitos sons assim. Com os outros, fiz mais etapas onde era necessário ouvir um som, por exemplo, coloquei vários objetos, e depois foi necessário encontrar a palavra em que se ouvia o som "A" por exemplo.

No trecho acima, a professora nos relata o trabalho com as “letras ásperas”, estratégia própria da metodologia montessoriana para que as crianças saibam o nome e o traçado das letras. Além disso, ela comenta sobre como trabalha o aspecto fonológico da língua: “era necessário ouvir um som, por exemplo, coloquei vários objetos, e depois foi necessário encontrar a palavra em que se ouvia o som ‘A’ por exemplo”. No trecho que

destacamos, observamos a utilização do método fônico, pois a docente comenta que parte de uma unidade menor (letra e som) para chegar ao reconhecimento da palavra. Mesmo seguindo o método da estudiosa Montessori, a entrevistada recorre também a outras metodologias. Na imagem a seguir, temos exemplo de dois desses cantinhos/ateliês de linguagem que Madame Montessori faz em sala de aula todos os dias:

FIGURA 20: Cantinho da escrita



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na primeira imagem e na seguinte, é possível perceber que a professora elabora atividades para atender aos diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos:

FIGURA 21: Cantinho da escrita II



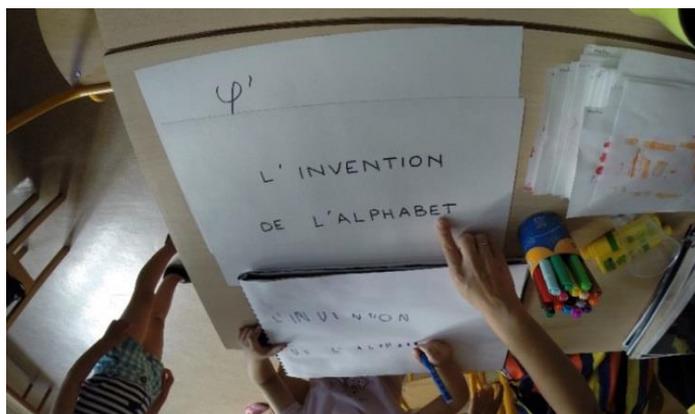
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sobre o trabalho com a língua escrita, Madame Montessori comenta:

Madame Montessori: Em geral, todos começam a escrever em letras maiúsculas, mas não é algo que eu realmente estabeleço/determino, é algo que eles reproduzem porque viram outros escreverem, e porque, geralmente adultos ao seu redor, fazem com que escrevam seu primeiro nome em letras maiúsculas, e depois do sim, assim que eles querem e estão prontos, escrevemos em letra cursiva na verdade, então há crianças que, na Moyenne Section, começam a escrever em letra cursiva.

No trecho narrado, novamente aparece uma questão da língua que destoa de nossa experiência profissional: o uso da letra cursiva nessa etapa de escolarização. É mais um momento em que vemos reverberar nossa prática diante da fala de professoras que ocupam a mesma função que a nossa. Contudo, reiteramos que esse trabalho é exercido em outro contexto e que, lá, talvez seja oportuno explorar os diferentes tipos de letra. Cada espaço de conhecimento traz consigo justificativas ao adotar determinadas práticas. Assim, estando na mesma posição profissional que as entrevistadas, não podemos descaracterizar as concepções de língua que elas têm. Nas imagens a seguir, temos outros registros dos ateliês de escrita, na sala de Madame Montessori:

FIGURAS 22 e 23: Ateliê de escrita



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na imagem, é possível observar uma atividade de escrita com letras cursivas e bastão. Como as salas de aula apresentam os três níveis da École Maternelle, para cada nível ou dependendo do interesse da criança (como comenta a professora), é solicitado

por ela uma atividade, a fim de fazê-los progredir na escrita. Pelas imagens e pela fala da entrevistada, podemos retomar o método analítico de alfabetização, que prioriza o traçado correto das letras e trabalha com a escrita cursiva desde o início da alfabetização.

Madame Freinet (École “*Le temps de cerises*”) também já trabalha a letra cursiva na École Maternelle, mas é atenta à complexidade de se aprender uma língua e nos diz que, em alguns momentos, recorre a alguns instrumentos como o computador, sendo uma possibilidade de trabalho:

Madame Freinet: nós escrevemos em letra cursiva, de forma é um pouco complicado, pode ser feito naturalmente, e às vezes é necessário fazer correspondência especialmente no computador, eu faço no computador, quando eles escrevem em maiúsculas, quando nos conectamos depois é a letra minúscula, então eu toco um pouco sobre isso também, nós podemos mudar a escrita que queremos no computador.

No trecho acima, a professora está narrando a dificuldade de os alunos compreenderem as letras maiúscula, minúscula e cursiva. Para isso, ela utiliza o computador e explica para as crianças a correspondência das letras, que ela diz ser mais fácil para eles fazerem a relação entre as diferentes grafias. No dia da entrevista com Madame Freinet, encerrava-se o ano letivo. Por essa razão, as salas de aula não estavam organizadas em ateliês, como ela diz preferir trabalhar, assim como Madame Montessori. Assim, não foi possível registrar alguns momentos de trabalho da professora. Mas, podemos ver na foto, um registro na lousa, com letra cursiva:

FIGURA 24: Sala de aula de Madame Freinet



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Madame Montessori (“*École des Épinettes*”) nos conta mais sobre a língua escrita e o trabalho com as diferentes letras:

Madame Montessori: na França, você tem que aprender os 3 de fato, e de repente, eles têm o alfabeto lá e as correspondências, e você tem que aprender os 3, e lá em cima (mostrando a lousa), não é isso, mas foi Marta (uma aluna) quem me perguntou no ano passado, já que ela queria fazer as belas letras maiúsculas e, de repente, eu coloquei para todos.

A professora, ao narrar sobre o trabalho com os três tipos de letras: bastão, imprensa e cursiva, mostra-nos o quadro de chamada. É possível notar que os nomes estão em letra cursiva, embora a classe comporte crianças dos três níveis da *École Maternelle*: *Petite Section*, *Moyenne Section* e *Grande Section*.

Dessa forma, notamos outra característica de concepção de língua escrita: Madame Montessori, assim como Freinet (*École “Le temps de cerises”*) trabalham a questão gráfica, ou seja, como representar as letras do código linguístico, no caso, o alfabeto. Assim, o discurso das professoras está mais próximo da perspectiva de alfabetização e das práticas de letramento autônomo, ou seja, nossa hipótese para essa pesquisa não está sendo confirmada ao longo da análise dos dados, que é o ensino da língua na perspectiva do letramento ideológico, para que os alunos possam fazer uso da língua em diferentes situações comunicativas.

Abaixo temos a imagem de um painel, espaço onde Madame Montessori coloca os crachás de chamada, para que os alunos visualizem os nomes dos alunos presentes e os que faltaram:

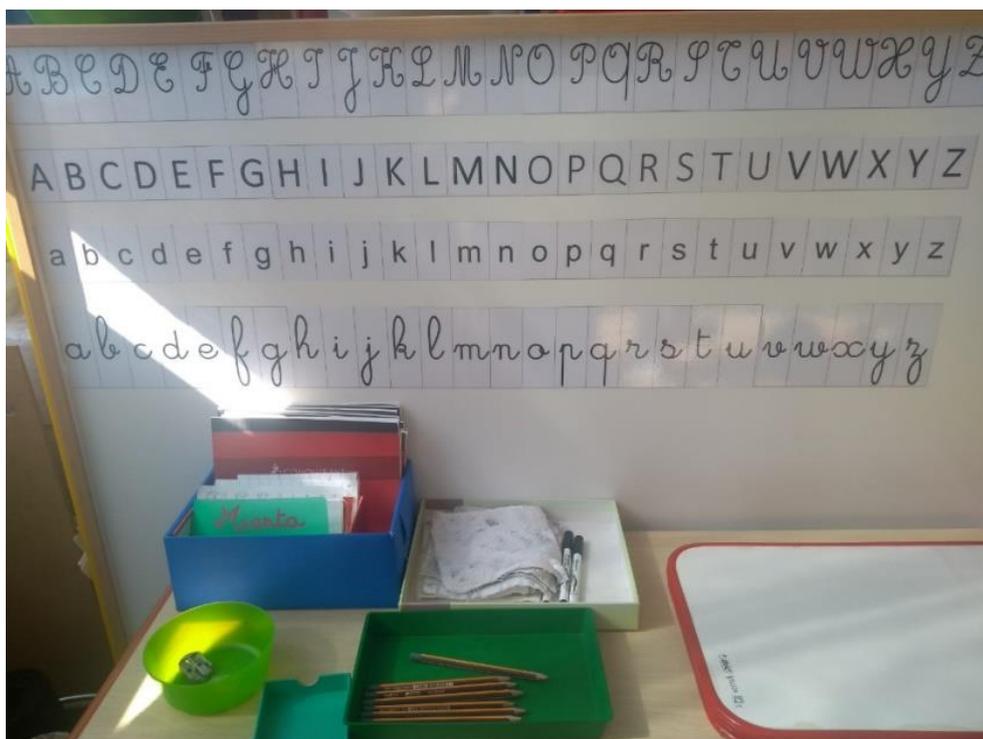
FIGURA 25: Quadro de Chamada



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Madame Montessori também nos mostra o mural com vários tipos de letras e diz que geralmente trabalha a bastão, a imprensa e a cursiva minúscula. Mas, durante o ano, alguns alunos a questionaram sobre a letra cursiva maiúscula (como ela comenta no trecho da entrevista ao citar a aluna M.), então ela resolveu mostrar a eles e incorporar no quadro, para as crianças consultarem quando quiserem usar essas letras. É possível ver o alfabeto escrito com diferentes letras na imagem a seguir:

FIGURA 26: Alfabeto



Fonte: Acervo da pesquisadora.

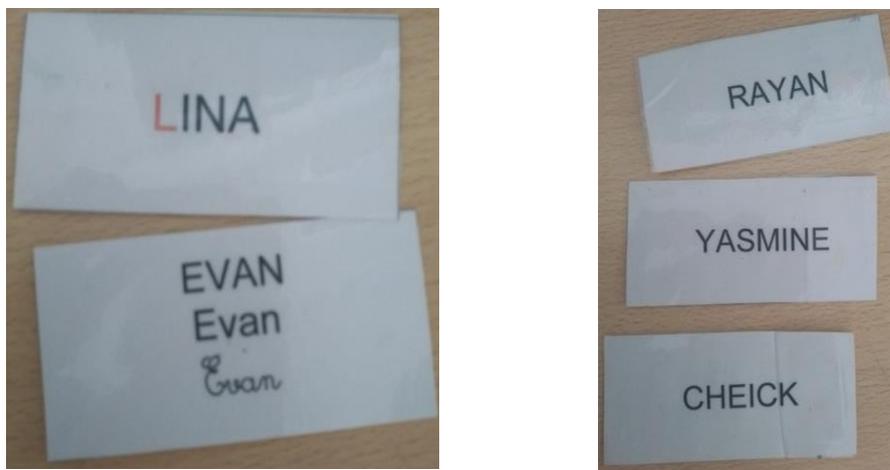
Froebel (“*École des Épinettes*”) também nos narra sobre o trabalho com as letras em sua classe, que também é formada por Petite Section, Moyenne Section e Grande Section:

Madame Froebel: Eu estava hesitando quando eu implementei para mim (falando sobre os diferentes tipos de letras). Eu decidi finalmente usar porque eu queria ajudar os mais novos ou os menos à vontade com as letras. Às vezes eles têm problemas para entender o que significa a primeira letra, eles têm que ver... dessa maneira é visual e eles podem participar do grupo. Dessa forma, eles podem focar sua atenção um pouco mais na primeira letra. [...] porque há um com letra maiúscula para os pequenos (Ela mostra o crachá de uma criança com nome e atrás tem a foto), porque no começo do ano eles todos têm a sua foto e o nome para se familiarizarem com ela. A maioria deles reconhece seu nome (ela mostra outro tipo de letra), mas mantenho para poderem checar se precisam, e para os

mais velhos ou de outro nível, como todos reconhecem seus nomes, começamos a trabalhar na correspondência letras maiúsculas e minúsculas, e isso é o que eles vão trabalhar ainda mais no próximo ano, é mais para se acostumar com as imagens, mas eu sei, alguns dos meus colegas por exemplo, usam as três letras desde o início ...

No trecho acima, a professora explica como explora as letras com as crianças. É interessante dizer a estratégia utilizada por ela: no início do ano, utiliza o cartão de chamada com o nome em letra bastão e a foto 3x4 da criança, para facilitar o reconhecimento. Progressivamente, vai trocando os crachás e as letras, na medida em que percebe que as crianças estão interessadas por outros tipos de escrita. Podemos ver exemplos dos crachás nas imagens abaixo:

FIGURA 27: Crachás de chamada



Arquivo: Acervo da pesquisadora.

Nas imagens, é possível perceber a variedade de letras utilizadas nos crachás de chamada. Como já comentado, a professora oferece um tipo de letra dependendo do interesse das crianças por outros tipos de letras. Assim sendo, podemos dizer que para Madame Froebel, o uso de outras letras, além da bastão, embora não seja prioridade na École Maternelle (como ela nos diz), também é trabalhado em sua sala de aula.

Nas narrativas de Madame Froebel (“*École des Épinettes*”) e Madame Reggio (“*École des Épinettes*”) aparecem, em alguns momentos, o trabalho com diferentes textos. Madame Froebel nos diz:

Madame Froebel: mas é verdade que ambos têm que ser combinados (ela se refere à linguagem oral e à escrita) e entendendo porque deveríamos escrever, ter que

lembrar tipos diferentes de suportes que não são as mesmas coisas, livros para histórias, documentário para aprender, jornais para dar informações.

A professora narra sobre a importância de se trabalhar diferentes textos para que os alunos saibam que cada suporte traz um conteúdo e tem finalidade. Mas, o que se observa é que o trabalho com a leitura de um texto é pretexto para explorar questões de alfabetização, especificamente de escrita, como ela afirma no trecho “*porque deveríamos escrever*”.

Esse trabalho também é realizado pela professora Reggio:

Madame Reggio: “Eu digo a todos os pais que vejo na Reunião, eu digo a eles, não importa as dificuldades, é necessário ler, leio quadrinhos, documentários, álbuns com muitos imagens e muito pouco texto...nós não nos importamos desde que eles leiam o que eles querem, pequenas histórias em quadrinhos, pequenos livros ... até livros de bebês ou livros de primeira leitura para iniciantes, não importa quando eles querem e é um prazer para eles ... mas é regular, todos os dias, tudo os dias, todos os dias ... E há muitas famílias que isso não está na sua cultura, não há o livro em casa, então eu digo a eles que você tem que ir à livraria, à biblioteca, você pega um cartão para ser usuário, é grátis, você pode emprestar dez livros, você mantém os livros por três semanas, e os filhos, eles podem usar como eles querem ... eles dizem: "Oh, sim, sim, sim ..." mas não sei quantos vão à biblioteca.

Embora o trabalho com diferentes textos não pareça uma prática constante, Madame Reggio mostra-se também sensibilizada com esse aspecto da língua, porém comenta que o hábito de leitura deve emergir na cultura familiar. Há nesse trecho indícios do trabalho com o letramento. Talvez superficial, pois na fala da professora apenas fica evidente que “*é necessário ler*”.

A preocupação delas ao fazer as crianças lerem e falarem bem, como já comentado, retoma a questão da língua enquanto instrumento de poder. Kleiman destaca as formas de manifestação da escrita e enfatiza “o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Dessa forma, não se pode dizer que tais práticas não estão adequadas, pois é perceptível a adequação das professoras à política pública, explicitadas nos documentos oficiais. Então, vemos novamente um movimento das entrevistadas para que os alunos, tendo domínio do código linguístico oral e escrito, sejam incluídos socialmente. Se retomarmos a questão da imigração, além de saber falar o

francês, é preciso que as crianças também saibam escrever para que não vivam à margem da sociedade. Assim, as docentes francesas têm uma grande e importante tarefa: ensinar as crianças não francófonas e as nascidas na França a falar e a escrever o idioma francês padrão.

Sobre o trabalho com a parte fonológica da língua, Madame Montessori (“*École des Épinettes*”) nos conta que:

Madame Montessori: É isso, mais coisas pequenas assim para começar a ouvir os sons, na verdade. Mas, isso é algo que é feito em outras classes, quando não estamos trabalhando Montessori também, nós trabalhamos fonologia na École Maternelle, na verdade, já começa na École Maternelle. tentando identificar um som em uma palavra, ver as palavras que rimam, que terminam da mesma forma, aqui estão as sílabas, conte quantos sons, quantas sílabas em uma palavra, tudo isso já é trabalhado em Moyenne e Grande Section grande parte disso, de fato.

No trecho narrado pela professora, percebemos que para a Moyenne Section e Grande Section, a estratégia utilizada se baseia na exploração dos sons através das sílabas da palavra. Isso é feito através das rimas, contagem de sílabas e sons de uma palavra. Já Madame Freinet (École “*Le temps de cerises*”) relata que:

Madame Freinet: começamos pelo global e, em seguida, vamos para o silábico, nós colocamos os sons juntos, fazemos sílabas e lemos sílabas para formar palavras, é o que é mais representado por nós, o método silábico é misto aqui...

Observando as falas das duas entrevistadas, Madame Montessori e Madame Freinet (École “*Le temps de cerises*”), convém dizer que novamente vemos um trabalho voltado para a alfabetização, que, segundo Tfouni (1995, p. 9) é a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita”. Essas práticas, muitas vezes, não consideram os contextos de comunicação nos quais as crianças estão inseridas, dentro e fora da escola e aparecem como práticas isoladas de aquisição do código. Mas, a decifração do código parece ser muito importante para as crianças francesas e as imigrantes. Recorrendo a Gnerre (1991), nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso à variedade padrão da língua. Assim sendo, podemos dizer que ela pode ser um instrumento de segregação.

Madame Froebel (“*École des Épinettes*”) também nos narra sobre como trabalha a apropriação do código linguístico escrito em sua sala:

Madame Froebel: [...] durante o ano passado (o ano letivo deles começou em setembro de 2017), eles começaram dependendo do seu nível, porque nós trabalhamos muito com fonologia e sons, então eles começam a construir uma noção do que uma palavra é, letra T faz som «T», então eles começam e isso é até o fim da École Maternelle para ter ideias de como escrever, quando eles podem... e ler as letras e associar o som, mas só fundamentos... aprender a ler começam realmente na École Élémentaire. Nós trabalhamos com letras manuscrita, mas não para escreverem, apenas para reconhecimento, porque é o que eles realmente usam depois, no primeiro ano do Ensino Fundamental, e também porque é esse tipo que usamos para escrever. É bastante, não?

Novamente, percebemos que o trabalho com a língua se volta para a apropriação da letra e som, apesar da professora nos dizer que esse processo, a alfabetização, acontece ao longo da École Maternelle. Há dois aspectos a serem pontuados nesse trecho: primeiro a questão do uso do método sintético para ensinar às crianças, partindo da menor unidade da língua: o som para chegar a unidades maiores, como ela comenta: “*porque nós trabalhamos muito com fonologia e sons, então eles começam a construir uma noção do que uma palavra é*”. O segundo item é sobre o trabalho com os diferentes tipos de letras, ou seja, o método analítico que defende o uso da letra cursiva na primeira etapa de escolarização, como podemos ver em: “*Nós trabalhamos com letras manuscrita, mas não para escreverem, apenas para reconhecimento*”.

Notamos que embora exista uma mesma concepção de língua, há uma mescla de métodos de alfabetização para o ensino da língua escrita na fala de Madame Froebel: o sintético e o analítico. É importante dizer que, diante do contexto de sala de aula, as professoras recorrem sempre à concepção estruturalista da língua, com práticas parecidas e que estão prescritas nos documentos oficiais. Assim como acontece com qualquer professor que frequentemente faz adequações em suas aulas e propostas para atender com eficácia seus alunos.

Na sequência, a professora continua nos explicando sobre o ensino da língua escrita:

Madame Froebel: Sim, quantas sílabas (Ela bate palma) em uma palavra, DO-GS⁷⁰ (Ela bate 2 palmas para mostrar), E-LE-PHANT (Ela bate 3 palmas para mostrar), e reconhecer, ser capaz de saber onde o som está em uma palavra: começo, meio ou final. Então há um trabalho sobre o som, oral e escrita tem que estar trabalhando juntos para que façam sentido, entendendo por que escrevemos.

⁷⁰ Em alguns momentos da narrativa, a professora usava a língua inglesa.

Em outras palavras, Froebel desenvolve um trabalho de escrita, explorando os sons das palavras, parecido com Madame Montessori, pois as duas docentes priorizam o ensino da língua escrita e a apropriação do código através das sílabas.

Mais um aspecto narrado por uma das professoras sobre a língua escrita é o uso do caderno na École Maternelle, como vemos abaixo:

Madame Montessori: Depois, para a linguagem escrita, eu não sei se te interessa também a linguagem escrita, é o mesmo, eu tenho um plano de progressão, digamos, na minha cabeça, e aqui, eu sei que vamos começar por escrever na lousa, e depois, haverá o caderno sem as linhas e, em seguida, o caderno com uma linha e, em seguida, o caderno quadriculado, é isso, então há tudo o que é ao mesmo tempo a linguagem... linguagem oral, escrita, com atividades que são individuais também.

No trecho acima, notamos que além de atividades para que as crianças passem a dominar o código, há também um trabalho com o caderno, para que as crianças, gradativamente, passem a escrever em um espaço limitado e organizado, ou seja, o caderno com linhas. Vejamos o que diz Madame Freinet (École “*Le temps de cerises*”) sobre a exploração da oralidade e da escrita ao mesmo tempo:

Madame Freinet: Nós também trabalhamos muito com fonologia, todas as sílabas no início e no final (da palavra), por isso também trabalho muito com cantigas que rimam, em seguida, trabalhar para fonologia, existem exercícios explorando quando você ouve o som, há também coisas onde mostramos imagens e temos o dedo...se ouvimos o som, então é: onde você ouve o som?...coloque o som na palavra, porque até CE1, CE2 (Ensino Fundamental), até 7-8 anos, às vezes é mais complexo em língua francesa, o « oeil, ail, eille », que é difícil, « è ». Há muitos deles, deve haver 7 ou 8 maneiras de escrever o "è", há um monte de sons que são complicados e quando você chegar à Grande Section, você tem que vincular isso à ortografia, isto é, o som « è », se você conhece todos, ok, mas quando você escreve, qual você usa?

Madame Freinet, embora estudiosa da metodologia do pedagogo francês Célestin Freinet, que destaca o trabalho com o texto, traz traços em sua fala de um ensino de língua pautado também na alfabetização através do método sintético, como podemos ver em “*Nós também trabalhamos muito com fonologia, todas as sílabas no início e no final (da palavra)*”. Outro ponto importante que Freinet destaca é a complexidade da língua francesa “*deve haver 7 ou 8 maneiras de escrever o "è", há um monte de sons que são complicados*”.

Isso evidencia para nós que as docentes priorizam a alfabetização porque possuem uma língua complexa de se falar e escrever devido à quantidade de sons para determinadas letras. Além disso, é preciso ensinar uma língua para alunos que, às vezes, só tem contato com a modalidade formal na escola e ensinar a língua francesa para aqueles que não falam o idioma.

Novamente retomamos o autor italiano Gnerre (1991, p. 22): “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Sendo assim, se não pudemos observar traços do trabalho com letramento ideológico, o que era nossa hipótese de pesquisa, reconhecemos um trabalho bastante desafiador. As professoras ensinam a língua materna para os nativos e para os que não são. Porém, em nenhum momento nos narraram que possuem formação inicial ou continuada e recebem orientações para ensinar a língua às crianças não francófonas, pois seria como ensinar uma segunda língua, já que para eles o francês não é a língua materna.

Além disso, estão diante de uma língua complexa, com diferentes sons para uma mesma letra e tradicionalmente formal, o que faz com que as entrevistadas se preocupem em ensinar a variedade culta para que nenhuma criança seja privada de acesso à sociedade francesa, pois muitos vivem em confinamentos e, por isso, privados de conhecimento e interação social. Ou seja, a sensação de pertencimento a um grupo ou território, nesse caso, não existe.

Assim sendo, podemos dizer que a pesquisa impacta nossa prática enquanto professoras-pesquisadoras. O deslocamento físico e intelectual que foi possível fazer durante esse estudo nos faz pensar em o quanto nós, educadoras, procuramos diferentes meios de trabalho a fim de tentar suprir as lacunas em sala de aula e o quanto nosso cenário de trabalho é complexo e desafiador. Esses aspectos nos fazem muitas vezes mesclar estratégias e metodologias, mesmo que tenhamos muito bem definida nossa perspectiva de trabalho. Isso não descaracteriza nosso trabalho, ao contrário, evidencia a nossa preocupação em oferecer aos alunos um gama de conhecimento para que ele seja, de fato, atuante e competente enquanto cidadão e profissional.

Após essas reflexões sobre a língua oral e escrita, comentaremos um pouco sobre os regimentos que prescrevem como deve ser o trabalho do professor da *École Maternelle* em território francês. Nossa intenção é tentar entender melhor as razões pelas quais as depoentes pautam suas práticas na alfabetização. Dessa forma, no segundo eixo de

análise, trazemos alguns trechos das entrevistas em que as docentes comentam sobre os documentos oficiais.

6.2 O trabalho das professoras e os documentos oficiais franceses

Nesta seção, procuramos compreender o trabalho com a língua e que foi narrado pelas quatro professoras. Diante das informações que elas nos passaram durante as entrevistas, era preciso ler as normativas oficiais francesas para a *École Maternelle*, a fim de contextualizar e entender as práticas relatadas pelas entrevistadas.

Um primeiro aspecto interessante para nós, narrado pelas depoentes, é a premissa de “Educação Libertária” na França, explicitada nos documentos oficiais e nas narrativas das professoras. Destacamos a fala de Madame Freinet (*École “Le temps de cerises”*):

Madame Freinet: Todo mundo faz o que quer, na França é uma grande riqueza, em geral o que acontece, a escrita e a leitura estão realmente fixadas no CP (Curso Preparatório), no início da École Élémentaire, então toda a École Maternelle é preparação para ler e escrever.

No trecho, Madame Freinet diz que a *École Maternelle* tem função preparatória para o CP (o que seria nosso Ensino Fundamental) e cada professor tem autonomia para escolher seu método de trabalho. Porém, os documentos norteadores do ensino francês, conforme apontamos, prescrevem como deve ser o processo educativo. Por exemplo, quando determina que o ensino da língua deve ser realizado na modalidade oral e escrita, através da decodificação do código linguístico.

A segunda questão observada na fala da professora é sobre a função da *École Maternelle*. Segundo ela, “*toda a École Maternelle é preparação para ler e escrever*”. Agora, fica evidente o motivo pelo qual as docentes se preocupam com o ensino do código: é prescrição oficial do sistema educacional francês, que também não mostra indícios de trabalho com a língua voltado para o letramento ideológico.

Ao serem questionadas sobre o que esperam que os alunos tenham desenvolvido até o fim da *École Maternelle* – item destacado no documento oficial – Madame Montessori (*École des Épinettes*) argumenta:

Madame Montessori: Na verdade, normalmente, nos programas, eles têm que saber escrever um pouco em cursiva, é isso, eles começam, eles não precisam

saber como escrever perfeitamente na verdade, é um aprendizado que é feito mais no CP. Mas lá, na minha classe, há crianças que escrevem muito bem em letra cursiva, Marta, há mais de um ano, escreve em letra cursiva, eu tenho outros alunos, Chahinez, Layana, Idris, eles escrevem muito bem em letra cursiva, e então eu tenho outros, bem, é mais difícil porque eles começaram não faz muito tempo, mas eles fazem isso.

Pela fala da entrevistada, é possível perceber que ela segue o que é prescrito pelo Ministério de Educação do país, como se vê em “*Na verdade, normalmente, nos programas, eles têm que saber escrever um pouco em cursiva*”. Então, o ensino da letra cursiva quando se trabalha questões de escrita que foi nos mostrado pelas professoras, também segue orientação do governo nacional do país e não é um aspecto que faz parte da metodologia que a docente adota, a montessoriana.

Madame Froebel (“*École des Épinettes*”) também nos diz do que espera de seus alunos ao fim da *École Maternelle*:

Madame Froebel: A comunicação e linguagem é realmente uma prioridade, sendo capaz de ser entendido na situação diária a partir de sua idade, entre amigos e com os outros também, conseguir fazer frases pelo menos simples e cada vez mais elaboradas, ser capaz de explicar o que eles fizeram, quais ferramentas eles usam e tentar deixá-los entrar em um padrão. O mais importante é se tornar compreensível, e melhorar a precisão (da fala). Com relação às letras e à escrita, é suposto que eles conheçam a maioria das letras maiúsculas, reconhecendo pelo menos o primeiro nome em três escritos diferentes e também, sejam capazes de escrever seu nome em letras maiúsculas. Então nós damos a eles esses 3 anos para alcançar esses objetivos. [...] Também está construindo sua postura de aluno, compreendendo a coletividade, como funciona um grupo, regras ...

Madame Froebel também comenta sobre o trabalho com as letras cursivas, como parte do que é prescrito em documento oficial. Além disso, ela nos diz “*A comunicação e linguagem é realmente uma prioridade, sendo capaz de ser entendido na situação diária a partir de sua idade, entre amigos e com os outros também, conseguir fazer frases pelo menos simples e cada vez mais elaboradas*”. Ou seja, a língua em sua modalidade oral é uma questão relevante que o documento traz, uma vez que tendo domínio dela, as crianças podem interagir com os colegas e serem entendidas.

Sobre a obrigatoriedade de a *École Maternelle* passar a ser aos três anos, a partir do ano letivo de 2019-2020, que iniciou em setembro/2019 e também consta nos novos documentos, Madame Froebel comenta que:

Madame Froebel: Sim, eles decidiram para o próximo ano, a École Maternelle será obrigatória e você deverá enviar seu filho. O objetivo é reduzir as desigualdades, porque a linguagem e todas as outras coisas é algo importante.

Madame Froebel novamente destaca o trabalho com a linguagem ao justificar o motivo de o governo francês ter mudado a idade mínima para as crianças irem à escola. Como vimos, segundo ela, essa mudança é na tentativa de reduzir a desigualdade. É interessante perceber que o primeiro exemplo que ela cita é a questão da língua: “O objetivo é reduzir as desigualdades, porque a linguagem e todas as outras coisas é algo importante”. Essa fala da entrevistada evidencia que a linguagem tem papel importante para a diminuição da desigualdade.

As professoras entrevistadas apresentam falas que em muitos momentos se convergem. Mesmo apresentando contextos de trabalho bastante diferentes: Paris e a região da província francesa de Bretagne, elas procuram as metodologias que mais se adaptam às concepções de língua enquanto código a ser ensinado à criança por um adulto, no caso os pais e professores. Além disso, como os documentos franceses prescrevem, há um trabalho de língua escrita que passa pelo ensino de diferentes tipos de letras para que as crianças passem a usar a língua escrita de modo convencional. O processo para aquisição do código se dá, como vimos de forma recorrente na fala das entrevistadas, pela exploração do vocabulário (para falar e escrever o francês padrão) e da fonologia (para a compreensão da relação som/letra).

Os documentos trazem elementos que nos mostram um ensino estruturalista da língua e isso fica evidente nas narrativas das professoras. E, como vimos, existem algumas razões: os alunos não falam bem o francês padrão ou tem outra língua materna, por serem imigrantes.

Embora as depoentes comentem que o país possui uma “educação libertária”, (aspecto comentado no início desse item), pois elas têm liberdade de escolher qual método preferem seguir em sala de aula, no discurso delas notamos, sim, traços da Pedagogia de Montessori, Freinet, mas também durante a entrevista e após consultar os documentos, percebemos que elas seguem as normativas do Currículo da École Maternelle no que concerne ao ensino da língua, nosso foco de pesquisa, ou seja, os documentos oficiais têm efeito nos discursos e práticas das professoras.

Em muitos momentos das entrevistas elas diziam “*no programa oficial*”, “*nos documentos oficiais*”. Assim, ao colocar lado a lado as entrevistas e os apontamentos oficiais do governo, vemos o reflexo deles nas falas das professoras. Se ao longo da pesquisa estávamos curiosas e talvez impactadas pelo que encontramos durante a produção de dados, agora é possível afirmar que as práticas das docentes francesas refletem os documentos nacionais, ou seja, o trabalho delas com a língua, resulta de como esse instrumento de comunicação e poder foi construído historicamente em território francês: pela perspectiva estruturalista, através do letramento autônomo. E elas, sabendo que a língua pode incluir ou excluir, tentam de diferentes maneiras passar o código linguístico para todos os alunos, porque esse é o papel da escola: dar condições para todos os alunos lutarem por seus direitos e serem inseridos na sociedade e, essas condições, com certeza, passam pela apropriação da língua. Outras questão a se considerar é que, ao mesmo tempo em que se tem um discurso materializado de “Educação Libertária”, há os documentos que, de algum modo, prescrevem como deve ser o trabalho das professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “EXPERIÊNCIA – ISSO QUE PASSA POR MIM”:⁷¹

“O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro.”⁷²

(Mikhail Bakhtin)

Nosso projeto intitulado “*Concepções de ensino de língua materna a partir de narrativas de professoras de educação infantil na escola pública francesa*” fez um longo percurso até chegar a possíveis respostas para a pergunta de pesquisa: o que as professoras francesas priorizam em relação ao ensino da língua materna na *École Maternelle*? Além das entrevistas realizadas em duas escolas francesas com quatro docentes, foi necessário um estudo dos documentos oficiais do país para entender melhor o que elas nos relataram nas entrevistas.

Bakhtin (2006) nos diz que somos constituídos pelas vozes dos outros e a oportunidade de estar em contato com um contexto de produção diferente proporcionou-nos essa sensação. A princípio, acreditávamos que o ensino da língua materna na *École Maternelle* francesa, pautava-se em uma perspectiva dialógica, partindo da exploração dos gêneros textuais, pela perspectiva do letramento ideológico. Fazíamos essa suposição, pois no contexto europeu há pesquisas que norteiam o ensino da língua no Brasil e também a prática de nossa sala de aula, como dissemos em outro momento do texto, os estudos do grupo de Genebra e os de letramento, do britânico Brian Street.

Diante dessa hipótese, nosso objetivo geral era investigar como é o ensino de língua materna na *École Maternelle*, com crianças de quatro anos. Optamos pelo método (auto)biográfico, utilizando as entrevistas narrativas como dispositivo de produção de dados, uma vez que através delas é possível analisar a constituição dos sujeitos e suas singularidades, permitindo-nos entender suas práticas e concepções de trabalho.

⁷¹ Conceito defendido por Larrosa (2002).

⁷² Trecho retirado do livro “*Estética da criação verbal*”, de Mikhail Bakhtin (1997).

Além do objetivo geral, elencamos objetivos específicos para esse estudo. O primeiro deles era compreender como as depoentes foram se constituindo enquanto professoras da Educação Infantil. As narrativas das entrevistadas nos mostraram que três delas são filhas de professores, o que foi fator motivador para também seguirem a carreira docente. Além disso, em vários momentos das entrevistas, ficou evidente o interesse de todas, desde criança ou em algum momento da vida, pela profissão. Exceto uma das depoentes que é docente há dois anos, pois era gerente de negócios, as outras três, em algum momento relataram vínculo com crianças, quando ainda eram adolescentes. Um aspecto importante de se comentar é que através das quatro narrativas, observamos que apenas uma professora é pesquisadora e continua em formação, já que participa de um grupo de estudos sobre o pedagogo Célestin Freinet.

Já, o segundo e o terceiro objetivos eram buscar indícios de como as depoentes compreendem o conceito de língua, a partir de suas narrativas; e identificar as concepções e práticas de ensino de linguagem das professoras. Nos trechos narrados pelas professoras, encontramos vários indícios de um trabalho de alfabetização dos alunos que frequentam a *École Maternelle*. O francês é um idioma com rigorosidade no que se refere à gramática e pronúncia das palavras. Na escola, elas ensinam a variedade padrão para crianças francesas e para aquelas que, por serem imigrantes, vivem em uma cultura que não é a do país.

Além disso, após uma breve análise dos documentos oficiais francesas, ficou clara a concepção de língua abordada neles e que norteia a Educação francesa: a concepção estruturalista, defendida pelos seguidores do objetivismo abstrato. É evidente que nós, enquanto professores, preocupamo-nos com o domínio do código, porque queremos alfabetizar nossos alunos, mas acreditamos que isso não basta, pois é preciso, através de uma relação dialógica, auxiliar as crianças a darem sentido aos textos que têm acesso, daí o nosso trabalho com a língua, enfatizando práticas sociais que envolvam a escrita e a leitura, ou seja, trabalhamos também com o conceito que Street (2014) classifica como letramento ideológico.

Era o ensino da língua inclinado para esse tipo de letramento que supostamente pensávamos encontrar. Tendo em vista a influência que os estudos europeus exercem no contexto brasileiro, logo acreditávamos que o ensino da língua na França refletia as questões dos gêneros e do letramento, considerando as relações de poder e ideologia que

os textos têm em diferentes contextos. Porém, a cultura francesa que tanto inspira e, de certa forma, formata nosso trabalho em sala de aula, tem outra orientação para o ensino da língua em suas escolas.

Conforme fomos compreendendo como é o contexto francês, pelo viés social e educacional, fomos percebendo que nossa hipótese de pesquisa não se confirmava e isso impactou nosso olhar de professora-pesquisadora. Se não encontramos um trabalho dialógico com a língua materna, as relações de dialogicidade que procuramos fazer com os relatos das entrevistadas, deslocou-nos de lugar para entender as concepções de língua do outro através do contexto e da singularidade de cada um, que é o objetivo da entrevista narrativa.

Dessa forma, as docentes francesas nos fizeram refletir sobre a concepção de língua dos outros, que resulta do contexto no qual eles estão inseridos e da forma como cada sociedade a concebe. Se existem uma concepção e uma intenção de atuação enquanto professor, não existe certo ou errado. Como diz Freire⁷³: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

Ao nos distanciarmos de nossas práticas para olhar o contexto francês de educação, a fim de compreender as prioridades do ensino de língua materna na *École Maternelle*, percebemos um trabalho com a oralidade, através da exploração e aquisição gradativa do vocabulário pela criança, além das questões de fonologia, destacando as unidades menores (sons e sílabas) para se chegar às composições maiores da língua (palavra e frase) e assim iniciar as práticas de escrita, momento em que as docentes colocam os alunos em contato com diferentes tipos de letra, e não apenas a bastão, realidade vivida e experienciada por nós, enquanto profissionais da Educação Infantil.

Assim sendo, pudemos refletir como é o ensino da língua materna na escola francesa pela voz de quatro professoras e, ao olhar para a cultura francesa e suas especificidades, repensar, em um primeiro momento, a definição de modelo necessário de língua. Pois, ao nos inserirmos em uma cultura diferente, observamos que para a organização social francesa, a concepção estruturalista de língua e o letramento autônomo é um modelo de ensino para atender alunos franceses e imigrantes. Talvez, essa mesma concepção seja defendida também em algumas escolas brasileiras e se fizéssemos a mesma pesquisa em uma região de nosso país, encontraríamos concepção de língua e

⁷³ Trecho retirado do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987).

condições de trabalho parecidos com o que observamos em território francês, mas nossa prática e experiência contempla a alfabetização, porém com a premissa do ensino da língua através da interação social entre os falantes para explorar os gêneros textuais, através do letramento ideológico, ou seja, buscamos alfabetizar letrando. Concepção essa, que não foi encontrada nas narrativas das professoras entrevistadas.

Observando o ensino da língua em contexto francês e o quanto a questão cultural está atrelada a ela, podemos dizer que o ensino de língua é determinado pela situação, contexto e grupo de alunos que nós, professores, temos. Isso nos leva a considerar que há diferentes possibilidades para o ensino da língua materna, uma vez que, ela é contexto e poder. Então, primeiramente, é preciso saber de que lugar estamos falando e que condições temos quando estamos ensinando ou contando sobre nossa prática enquanto professora.

Considerando que a língua é o maior bem simbólico de uma nação, a apropriação dela não é apenas questão de viver em uma determinada posição geográfica, mas de pertencer a esse espaço. Para que a variedade culta não se torne oculta e segregue os alunos, as professoras tentam democratizar o ensino da leitura e escrita e, para isso, utilizam diferentes estratégias a fim de que ninguém fique ou viva à margem da sociedade e possa romper com esse arame farpado que é a língua, como comenta Gnerre (1991).

Dessa forma, as entrevistadas francesas nos mostraram que, mesmo estando um continente diferente do nosso, elas têm grandes desafios em sala de aula e são enfáticas ao dizer sobre o papel delas: desejam oferecer um ensino que possibilite a apropriação do francês padrão a crianças de diferentes classes sociais.

As narrativas das professoras francesas são reflexo das normativas educacionais que regem o país e a formação de cada uma. Melhor dizendo, elas atuam entre o que é prescrito pelos documentos oficiais do país e o que é decorrente da constituição profissional de cada uma. Como toda formação implica o lado humano, elas são subversivas ao sistema, pois alfabetizam e, além disso, dão formação social aos alunos, pois querem incluí-los. O lema francês “Igualdade, Liberdade, Fraternidade” apresenta-se como um discurso para a minoria que, (in)felizmente, hoje é maioria, devido ao impactante fenômeno de imigração que a França vive.

Pelos relatos das depoentes, a partir de setembro de 2019, quando se iniciou o ano escolar francês, a *École Maternelle* passou a ser obrigatória aos três anos. Talvez, a nova

configuração que essa etapa escolar ganhou garante a aquisição oral do código, principalmente para as crianças imigrantes. Como vemos, mesmo um país desenvolvido como a França, não resolveu alguns problemas de alfabetização e isso fica-nos evidente na mistura de métodos que as professoras, como estratégia, fazem uso. É notório também que, embora se tenha documentos específicos que norteiam o trabalho para que o docente possa desempenhar seu papel em sala de aula, eles não orientam para o ensino da língua na perspectiva do letramento ideológico.

O estudo trouxe-nos algumas indagações: se em 2018, época da pesquisa, as crianças da *École Maternelle* poderiam ou não frequentar a escola antes dos seis anos, pois esse segmento tinha matrícula facultativa, agora com a obrigatoriedade a partir dos 3 anos, o currículo continuará com as mesmas prescrições em relação ao ensino da língua e a alfabetização se destacará nas práticas das docentes ou haverá espaço para, depois de as crianças adquirirem o código linguístico e falarem o francês culto, as professoras pensarem no trabalho com a língua em situação real de uso, o que seria o letramento ideológico? Ou ainda, é possível e viável, em território francês, alfabetizar letrando, pensar em letramento autônomo e ideológico com tantas premências, vindas da cultura, dos documentos e da formação das professoras? Talvez essas questões possam ser pesquisadas em outro momento...

Esse trabalho também reafirma a certeza de que é na escola e responsabilidade do professor fomentar e estimular seus alunos, de diferentes formas e dentro das possibilidades, para que se apropriem da língua em prol de minimizar as diferenças sociais. Como vimos, essa questão é perseguida pelas depoentes. E que trabalho complexo elas realizam na tentativa de incluir todos ao invés de excluir alguns. Talvez elas, assim como nós, concordem com Paulo Freire ao dizer que “palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos”.⁷⁴

⁷⁴ Trecho retirado do livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987).

REFERÊNCIAS

ANJOS, D.D.; NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P. de. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**.22(2):204-213, abril-junho 2018. Disponível: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.222.10/60746> 213.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARROS, Diana L. Pessoa de. FIORIN, José Luiz (org). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119. (Obras Escolhidas, Volume 1).

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. (Obras Escolhidas, Volume 1).

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Conceitos-Chave, São Paulo: Editora Contexto, 2005. Beth Brait (org.). Ed. Contexto.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p 9-30.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/09 / Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília, CNE, 2009

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. V. 4, n. 2, 2002, p. 1-26.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, Jorge et. Al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

DENY, M.; PIGACHE, A.C. **Le grand guide des pédagogies alternatives**. Paris: Eyrolles, 2017.

ÉDUSCOL. Ministère de l'Éducation nationale. **Carte des plans académiques de formation**. Disponível em: Acesso em: 20 mai. 2018.

ÉDUSCOL. Ministère de l'Éducation nationale. **Formation Professionnelle Continue.** Disponível em: <http://eduscol.education.fr/cid46906/plan-national-de-formation-2015-2016.html>. Acesso em: 14 mai. 2018.

ÉDUSCOL. Ministère de l'Éducation nationale. **La formation continue pour les personnels du ministère de l'éducation nationale.** Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid1104/la-formation-continue-pour-les-personnels>. Acesso em: 21 mai. 2018

ÉDUSCOL. Ministère de l'Éducation nationale. **Présentation de l'école maternelle : une école de l'épanouissement et du langage.** Disponível em: <https://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html>. Acesso em: 20 mai. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul.-dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.

MACHADO, I. A. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro, Imago, 1995.

MARCHUSHI, Beth. **Escrevendo na escola**. Disponível no material do REDEFOR.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização - **Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2008.

Ministère de l'éducation nationale. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos, Pedro & João, 2015. (p.51-127)

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEBRA, Alessandra Gotuzo e DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização:** delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Rev. psicopedag. [online]. 2011, vol.28, n.87, p. 306-320.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.