



EDUCAÇÃO em FOCO

e-ISSN 2447-5246
ISSN 0104-3293

Creative Commons license



NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA ÉCOLE MATERNELLE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA

NARRATIVES OF TEACHERS FROM ÉCOLE MATERNELLE ABOUT LANGUAGE TEACHING

Fabiana Aparecida dos Reis¹

<https://orcid.org/0000-0001-8238-1393>

Milena Moretto²

<https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>

Resumo:

A oportunidade de conhecer algumas práticas de ensino em uma escola de Educação Infantil, em Paris/França, motivou o interesse em realizar uma pesquisa nesse território para entender melhor como o ensino da língua tem ocorrido. Por isso, o presente artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado, pretende analisar o que as professoras francesas priorizam em relação ao ensino da língua materna com crianças de quatro anos. Tem-se ainda como objetivos específicos: 1) identificar as concepções e práticas de ensino da língua das professoras e 2) buscar indícios de como as depoentes compreendem o conceito de língua, a partir de suas narrativas. Pautando-nos na perspectiva bakhtiniana enunciativo-discursiva, assumindo as considerações de Gnerre sobre a linguagem, bem como dos Novos Estudos sobre o Letramento, realizamos entrevistas narrativas com duas professoras que lecionam em uma escola pública localizada no centro de Paris. A análise dialógica-discursiva realizada mostra que as docentes priorizam o aprendizado do código linguístico e da língua padrão francesa, ou seja, o ensino objetiva a alfabetização das crianças francesas e daquelas que vieram de outros países, para que, assim, como imigrantes, elas possam ser inseridas no contexto francês.

Palavras-chave: Educação Infantil; entrevista narrativa; ensino de língua materna.

Abstract:

The opportunity to get to know some teaching practices in a École Maternelle, in Paris/France, motivated the interest in conducting research in this territory to better understand how language teaching has taken place in this country. Therefore, the present article, the result of a master's research, intends to analyze what French teachers prioritize in relation to the teaching of the mother tongue with four-year-old children. There are also specific objectives: 1) to identify the teachers' conceptions and practices of language teaching and 2) to seek evidence of how the interviewees understand the concept of language, based on their narratives. Based on the Bakhtinian enunciativo-discursive perspective, assuming Gnerre's considerations about language, as well as the New Studies on Literacy, we conducted narrative interviews with two teachers who teach at a

1 Doutoranda, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, Brasil

2 Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, Brasil

public school located in the center of Paris. The dialogic-discursive analysis carried out shows that the teachers prioritize the learning of the linguistic code and the standard French language, that is, the teaching aims at the literacy of French children and those who came from other countries, so that, as immigrants, they can be placed in the French context.

Keywords: École Maternelle, narrative interview; mother tongue teaching

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um recorte de uma pesquisa realizada durante o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Mestrado, e foi motivado pelas indagações da autora deste texto, acerca de suas experiências com o ensino de língua materna na Educação Infantil, por ser professora desse segmento escolar.

Dessa forma, tendo como referência as leituras sobre letramento e alfabetização, bem como sobre o ensino de língua pautado nos gêneros textuais, uma proposta de trabalho bastante utilizada em território brasileiro, sempre observou que as escolas indagavam se o ensino da língua, na Educação Infantil, deveria priorizar a codificação e a decodificação do código linguístico ou se as crianças entre 4 e 5 anos já conseguiriam reconhecer as especificidades dos textos. Além disso, também havia o questionamento se a função da Educação Infantil seria apenas alfabetizar ou já seria possível pensar em questões de letramento nessa etapa.

Diante desses questionamentos que também permeavam a prática da professora-pesquisadora, a autora deste texto teve a oportunidade de visitar uma escola em Paris/França³, o que proporcionou o contato com uma configuração de ensino, até então, desconhecida por ela, pois tratava-se de um segmento escolar estruturado com documentos e currículo próprios, mas com matrícula facultativa até 2018, ano de realização da pesquisa. Esses aspectos despertaram o interesse em investigar como seria o ensino de língua materna nas escolas francesas, na intenção de entender o que as professoras francesas priorizavam em relação ao ensino da língua na *École Maternelle*, que seria a Educação Infantil no Brasil.

Esse anseio se deu, também, porque algumas teorias adotadas no Brasil procedem de estudos europeus, a saber: as pesquisas sobre gêneros textuais, do grupo de Genebra, e a perspectiva de letramento, do britânico Brian Street (2014). Assim, estando a autora deste texto em território europeu e há quilômetros de distância do Brasil, em contato com um diferente contexto de produção de conhecimento, talvez pudéssemos, pela sua vivência e interações com as professoras francesas, compreender melhor o trabalho com a alfabetização e o letramento na Educação Infantil.

Por isso, o objetivo principal deste artigo é analisar o que as professoras francesas priorizam em relação ao ensino da língua materna com crianças de quatro anos. Para tanto, utiliza-se das entrevistas narrativas como dispositivo de produção de dados, pois, por meio delas, é possível considerar o contexto em que cada professora entrevistada está inserida.

³ Esse contato se deu, de forma muito singular, a partir de uma única visita a uma escola francesa que atende crianças entre dois e dez anos.

Cabe esclarecer que a intenção, de forma alguma, era comparar as práticas europeias com as brasileiras, considerando os diferentes contextos, mas refletir sobre os relatos das professoras entrevistadas e em que medida elas poderiam trazer contribuições de suas práticas para compreendermos um pouco mais o trabalho com o ensino da língua.

Considerando esse cenário, pautamo-nos nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, que enfatizam a natureza social e dialógica da linguagem; nas considerações sobre alfabetização e letramento discutidas por Kleiman (1995, 2005), Mortatti (2006) e Street (2014), além das contribuições de Gnerre (1991), que discute sobre a língua e o status de poder que ela confere aos sujeitos. Temos, também, como subsídio teórico para as entrevistas narrativas, as considerações do método (auto)biográfico a partir das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2005), como também os pressupostos de Brait (2016) para a realização de uma análise dialógica do discurso de nosso *corpus* de análise.

Nesse sentido, estruturamos o artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Na sequência, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados e, em seguida, trazemos a análise que foi realizada a partir das entrevistas com duas professoras de uma escola pública francesa. Para finalizar, a última parte do trabalho apresenta algumas considerações.

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E PODER

O conceito de linguagem que embasa a pesquisa é o proferido pelo Círculo de Bakhtin. Apoiamo-nos nessa perspectiva por acreditarmos que a linguagem é dialógica e se faz na/através/com e pelas interações sociais. No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, (VOLÓCHINOV, 2017) contrapõem-se a duas concepções de linguagem de sua época: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Individualista.

No Objetivismo Abstrato, ideia defendida por Ferdinand Saussure, há uma distinção entre 3 aspectos da língua: a linguagem (*language*), a língua (*langue*) e a fala (*parole*). Para essa corrente, a linguagem não pode ser objeto da linguística porque tem leis independentes e autônomas, é heterogênea, de composição contraditória e difícil de compreender. A fala também não poderia, uma vez que é individual e ocasional. Já a língua, para essa corrente, é um sistema de formas normativas, estáveis e autônomas. Por isso, o objeto de estudo no Objetivismo Abstrato é a língua. Todavia, por ter as leis linguísticas, é um produto acabado que não considera a perspectiva social e histórica.

Já no Subjetivismo Individualista, a realidade efetiva da língua não é o sistema abstrato de formas linguísticas, o enunciado monológico isolado ou o ato psicofisiológico de sua realização, mas essa é uma atividade de criação individual e subjetiva. Diante dessas duas correntes filosóficas da época é que o Círculo elabora a sua concepção de linguagem. De acordo com Volóchinov (2017, p. 200):

O objetivismo abstrato, ao considerar o sistema da língua como único e essencial para os fenômenos linguísticos, negava o ato discursivo – o enunciado – como individual. Nisso [...] está o *proton pseudos* do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista considera justamente o ato discursivo – o enunciado – como único e essencial. No entanto, ele também define esse ato como individual

e por isso tenta explicá-lo a partir das condições da vida psicoindividual do indivíduo falante. Nisso está o seu *proton pseudos* (grifos do autor).

Diante disso, Volóchinov (2017) e o Círculo de Bakhtin defendem uma concepção de linguagem fundamentalmente social e dialógica. Para eles, o enunciado é de natureza social, pois só existe dentro de um contexto social e de interação. Dessa forma, “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 9). Há sempre o outro e a(s) voz(es) do(s) outro(s) que, estando ao nosso redor, nos constituem. Assim, pode-se conceber a língua por meio das interações sociais, considerando que sempre há um locutor e um interlocutor atuando sobre ela.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a língua considera os enunciados e esses apenas funcionam a partir das relações sociais, uma vez que, a todo momento, somos afetados e afetamos os enunciados dos outros. Além disso, para os autores russos, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96), sendo que o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto, uma vez que, assim como a sociedade, a língua também evolui. Desta forma, se a palavra tem caráter ideológico, logo, a língua também é marcada por traços ideológicos.

Para eles, “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Por isso, cada época e cada grupo social têm seus repertórios discursivos que permitem a comunicação ideológica cotidiana. Desse modo, ao longo do desenvolvimento social, existem conjuntos específicos e limitados de objetos, que, ao se destacarem na sociedade, recebem ênfase valorativa. Isso se deve às premissas socioeconômicas essenciais da existência de determinado grupo. Melhor dizendo, somente o que adquiriu um valor social entra no mundo da ideologia, toma forma e se consolida. É o que acontece com a língua, na perspectiva bakhtiniana: ela é resultado das interações sociais entre os falantes, em um determinado momento e contexto social.

Além disso, Bakhtin e o Círculo consideram que em todo signo ideológico cruzam-se interesses sociais multidirecionados, o que faz com que o signo se transforme em um palco de tensões e de luta de classes, uma vez que a classe dominante tenta atribuir a ele um caráter eterno e superior. Assim, a particularidade do signo ideológico refrata, reflete e distorce a realidade dentro dos limites da ideologia dominante (VOLÓCHINOV, 2017).

Seguindo esse raciocínio, pode-se destacar o aspecto valorativo e a posição social que ela confere (ou não) aos falantes durante a interação. Para Gnerre (1991), a função central da linguagem é comunicar algo, mostrando, assim, a posição que o falante ocupa ou acha que ocupa.

Porém, a crítica que o linguista italiano faz sobre a linguagem é que nem todos os membros da sociedade têm acesso às variedades, como por exemplo, à norma culta ou padrão, considerada a de prestígio social. Para ele, “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade” (GNERRE, 1991, p. 6). Sendo assim, a língua é um indicativo e reflexo de poder. O autor ainda comenta que o motivo que coloca uma variedade em posição hierárquica superior às demais é a associação à escrita e o uso dessa variedade para a transmissão de informações de ordem política e cultural.

Dessa forma, associar uma variedade da língua à escrita provoca um processo de reflexão e elaboração dessa língua, como se vê nos dicionários e compêndios que expõem a língua em sua

modalidade culta ou padrão. Nesse sentido, o autor traz outra problematização, uma vez que, para ele, há “distância entre a língua codificada na gramática e a realidade da variação” (GNERRE, 1991, p. 16). Ou seja, a gramática trazida nos manuais é a variedade padrão e que está distante da usada pela maioria dos sujeitos.

Gnerre (1991) ainda continua a discussão sobre a variedade padrão afirmando que a ela são introduzidos conteúdos ideológicos que favorecem a comunicação entre alguns grupos que sabem o referente conceitual de determinadas palavras ou expressões, mas deixa as grandes massas privadas do conteúdo associado a essa ideologia. Para ele, até mesmo uma estrutura sintática mais elaborada pode ser suficiente para restringir a mensagem a um determinado grupo. Nesse raciocínio, Gnerre (1991, p. 22) afirma que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”

Sendo assim, questões ideológicas e linguísticas permeiam a linguagem, conferindo poder aos usuários que dominam a variedade de prestígio da língua. Aqueles que não têm esse domínio podem ser privados de atuar para assumir seus direitos. Portanto, a linguagem pode ser um mecanismo de segregação ou inclusão social e também de poder e emancipação.

Assumindo o conceito de língua e sua natureza social, dialógica e ideológica, bem como evidenciar a apropriação do código linguístico pelos sujeitos no contexto escolar e fora dele, pretende-se, a seguir, discutir as implicações do termo alfabetização e letramento, que são tópicos relevantes e coadunam com esta pesquisa.

QUESTÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Nas práticas sociais escolares da contemporaneidade, ainda nos deparamos como uso das nomenclaturas: aluno alfabetizado, sendo aquele discente que sabe ler e escrever convencionalmente e aluno não-alfabetizado, aquele que não sabe ler e escrever. Esses termos são associados apenas ao domínio do código linguístico, ou seja, ao ato de ler e escrever numa concepção mais cognitivista.

Mortatti (2006) 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), pois, diante das urgências de cada momento social-político-histórico, sempre surge uma nova proposta ou método de trabalho de alfabetização. Assim sendo, como forma de organizar o ensino nos anos iniciais, surgiram, ao longo do tempo, diversos métodos de alfabetização que se mantêm nas práticas docentes, conforme expõe Mortatti (2006).

Segundo a autora, o método sintético se divide em dois: 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. 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 raciocínio: parte-se de uma unidade menor para se chegar à maior, que é o texto, explorando a decodificação e a decifração dos sons.

Com a introdução do pensamento construtivista no Brasil, na década de 1980 e os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), houve um redirecionamento das discussões sobre os métodos de ensino, passando a considerar o processo de

aprendizagem das crianças. Assim, novamente, emerge uma nova perspectiva de trabalho para a alfabetização.

Nesse contexto, a concepção de Ferreiro e Teberosky (1985) traz uma teoria sobre as fases de escrita pelas quais, segundo os adeptos dessa teoria, as crianças precisam passar para se apropriarem do sistema alfabético convencional. Para eles, em um primeiro momento, elas começam a fazer distinção entre o material gráfico icônico e o não-icônico. Mais tarde, as crianças percebem que coisas diferentes devem ser lidas e escritas de formas diferentes. Depois, elas tentam dar valor sonoro para as letras que formam as palavras, formulando suposições sobre o que escrevem. Surge, então, a noção de fonetização da escrita. Os adeptos dessa concepção acreditam que a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita, como por exemplo, sobre a escolha e a quantidade de letras de uma palavra.

Mais recentemente, para além dessas concepções de alfabetização, que exploram as letras, as sílabas, as palavras e as frases, surge uma proposta que tem a centralidade de trabalho nos textos socialmente usados ou produzidos pelos sujeitos em momentos de comunicação variados. São os estudos sobre letramento, concepção assumida neste trabalho e norteadas pelos Novos Estudos do Letramento que levam em consideração as práticas sociais de uso da língua. Essa mudança de concepção acontece porque, segundo Kleiman (2005), quando a criança está aprendendo a ler e a escrever ou até mesmo antes disso, ela já lê o mundo. Isso significa dizer que ela está em processo de letramento, embora não tenha se apropriado na forma convencional da leitura e da escrita. Nesse raciocínio, pode-se dizer que a alfabetização está associada ao letramento, uma vez que, no processo ensino-aprendizagem, a criança está em processo de apropriação da escrita convencional e, para isso, ela vai testando e formulando hipóteses sobre a escrita, em situações reais de uso da língua.

Nessa perspectiva, é importante afirmar que considerando as concepções e usos da linguagem, a escola pode possibilitar dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico. 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).

Para Street (2014), em direção diferente, 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. Kleiman (2005) enfatiza explicitamente que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Assim como Gnerre (1991), a autora também confere o status de poder à língua, ou seja, os sujeitos que a dominam – destacando-se aqui a variedade padrão legitimada socialmente – tendem a ser mais aceitos e participarem mais de práticas sociais que envolvem a língua, porque entendem as possibilidades de uso desta. Da mesma forma, aqueles que não a dominam, tendem a ficarem excluídos e participarem pouco das práticas sociais de linguagem.

Por isso, é importante que a escola tenha um olhar atento a essas concepções. As crianças não chegam sem repertório linguístico-discursivo e é preciso aproximar essas práticas das que

circulam no ambiente escolar. Acreditamos, nesse sentido, que a interação dos alunos com diferentes textos pode ser uma estratégia de trabalho durante o processo de alfabetização e que contribui para que dominem as possibilidades de uso da língua em diferentes situações de comunicação.

Assim, 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 as intencionalidades comunicativas e a interação entre os sujeitos.

Diante desses construtos, discorreremos, a seguir, sobre os procedimentos metodológicos que possibilitaram a investigação.

UM CAMINHO INVESTIGATIVO-ANALÍTICO DE AÇÃO E REFLEXÃO

Para a realização da pesquisa e, conseqüentemente, para a produção de dados, optou-se em levar em conta as considerações do método (auto)biográfico, que valoriza as singularidades dos sujeitos histórico e socialmente construídos. Por meio das narrativas, podemos compreender como os sujeitos dão sentido às suas histórias de vida. Por isso, assumimos as entrevistas narrativas como instrumento de trabalho, apoiando-nos nas considerações de Jovchelovitch e Bauer (2005).

Para os autores (2005, p. 93) “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”. Inicialmente, elaboramos um roteiro de questões exmanentes, que são as perguntas que norteiam a pesquisa e de interesse do pesquisador.

QUADRO 1 – Roteiro de questões a nortearem a investigação

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.

Após a construção do roteiro, Jovchelovitch e Bauer (2005) sugerem as seguintes etapas para a realização de uma entrevista narrativa: a primeira – da “iniciação” – exige que o pesquisador apresente aos entrevistados, de forma geral, as fases da investigação e peça a eles permissão para a gravação.

Na sequência, vem a fase da “narração central”. O pesquisador faz a questão central e deixa com que o entrevistado narre a partir dela. Durante a narrativa, o depoente não deve ser interrompido pelo entrevistador, pelo menos até que se tenha alguma indicação do informante para fazê-lo. Esse é o momento da escuta cuidadosa do entrevistador para, se necessário, transformar as questões emanentes em imanentes, isto é, questões que surgem a partir da história dos sujeitos e que serão realizadas na próxima etapa, denominada pelos autores como “fase de questionamento”.

A última etapa é a “fase conclusiva”, em que acontecem as discussões em forma de comentários que podem 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, no qual, muitas vezes, obtemos outras e relevantes informações não comentadas, antes, na entrevista.

No momento da entrevista, 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, pois as narrativas evidenciam o que os documentos não conseguem mostrar, uma vez que são papéis frios, distantes da realidade e sem a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Para a análise das entrevistas realizadas com as professoras, apoiamo-nos na perspectiva bakhtiniana, que oferece ferramentas para se pensar em uma análise dialógica do discurso. De acordo com Brait (2016, p. 13):

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá (...) na possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados.

Em outras palavras, para uma análise dialógica do discurso não são aplicados conceitos para entender o discurso, pois ele, por si só, revela sentidos, a partir da dialogicidade dos falantes, uma vez que, como argumenta a autora, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, “o ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’.” (BRAIT, 2016, p. 27).

Desse modo, a narrativa quando compartilhada e como objeto de análise e reflexão, permite o (re)posicionar e o (re)pensar sobre a prática docente. Além disso, a interação possibilita que novas práticas passem a fazer parte da rotina dos professores ou que as mesmas estratégias sejam (re)significadas por eles.

Assim, depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas e traduzidas. A tradução é tarefa complexa, uma vez que muitas palavras traduzidas pareciam não ter toda a significação que tinham na língua de origem e, no momento de interação, com as depoentes. O conceito de língua defendido por Volóchinov (2017) e o Círculo de Bakhtin e por nós assumido, ajuda-nos a entender essa questão, afinal, a palavra é carregada de um sentido ideológico e vivencial, além de que, para os autores, cada enunciado é único e irrepitível.

Para os trechos analisados, optamos, por trazer pseudônimos para as professoras entrevistadas. Desse modo, em conversa com as depoentes, foram adotados, para cada uma, um nome de estudioso da área da Educação que a entrevistada dizia que gostava e simpatizava. Assim, as entrevistadas são Madame Reggio e Madame Montessori, esta última estuda e trabalha com o método montessoriano em sala de aula.⁴ No próximo item, trazemos alguns trechos das narrativas das depoentes e que foram analisados considerando os objetivos da pesquisa.

⁴ O artigo trata de um recorte de uma dissertação de Mestrado, por isso, nele trazemos dados de apenas duas das cinco professoras entrevistadas, que trabalham em regiões diferentes da França, mas todas em escolas públicas. É importante dizer que os dados trazidos, neste texto, denotam situações comuns observadas na fala das professoras.

AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: QUESTÕES DE PODER E EMANCIPAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA

Antes de discorrermos sobre as narrativas das professoras entrevistadas, torna-se importante trazer algumas considerações acerca do currículo francês. Na França, há algumas normativas que devem ser seguidas pelos professores e o documento norteador⁵ aponta para um ensino da língua pautado em cinco domínios de aprendizagem para a École Maternelle, sendo esses explorados na rotina de sala de aula e essenciais para o desenvolvimento das crianças. Entre os cinco, o eixo “mobilizar a linguagem em todas as dimensões”, traz especificações a respeito do ensino da língua. Nesse domínio, a palavra “linguagem” refere-se a um conjunto de atividades realizadas por um indivíduo: falar, ouvir, pensar, tentar entender e, gradualmente, ler e escrever. Desse modo, a linguagem oral e a escrita são simultaneamente exploradas, com destaque para a oral, que é apresentada, progressivamente, aos alunos, por meio de palavras, frases, conjunto de frases a fim de que a criança passe a produzir enunciados mais complexos e organizados de forma coerente, articulados com discursos mais longos e mais adaptados às situações em que é solicitada.

Além disso, o documento aponta para os termos “aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica”, pois, de acordo com o que é prescrito, para ler e escrever, a criança deve identificar as unidades de som usadas ao falar a língua francesa (consciência fonológica) e entender que a escrita é um código em que os sons são transcritos (princípio alfabético). Para tanto, o professor trabalha a sonoridade das sílabas, já que, conforme esse regimento, ela é a unidade mais facilmente perceptível.

Assim, o que se percebe e é afirmado no documento, é que a exploração da língua, abordada na École Maternelle, é uma preparação para a série seguinte, momento em que a língua escrita será mais explorada, para que o aluno comece a fazer uso da escrita convencional, já que se supõe que exista, para a criança, a consciência fonológica e o princípio alfabético. É também importante destacar que, desde o Maternelle, o estudante já tem contato com diversos tipos de letra: a bastão, a imprensa e a cursiva, que são exploradas de acordo com o interesse da criança e aprofundadas e consolidadas nas séries seguintes.

Diante desse contexto, passaremos à análise das narrativas das professoras e que evidenciam como o trabalho com a língua é realizado pelas depoentes. A análise contempla apenas alguns trechos em que as depoentes comentam questões como: o ensino da língua e a dificuldade de se ensinar a língua materna para alunos que não falam francês.

Começamos por observar um trecho de Madame Montessori:

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. É isso, mais pequenas coisas assim para começar a ouvir os sons, na verdade⁶

5 Foram consultados documentos que fazem parte do Currículo da École Maternelle, decreto de 18/02/2015, disponível em: https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940. Acesso em 10 jun 2022.

6 Alguns trechos das entrevistas estão em destaque para enfatizar informações relevantes da análise.

Nesse trecho da fala da professora, ela narra o trabalho que faz com as letras, para que as crianças passem a relacioná-la ao som correspondente. Se retomarmos os métodos de alfabetização (MORTATTI, 2006), podemos identificar traços do método sintético que explora a decodificação e a decifração dos sons das letras, na intenção de ensinar a criança a ler e a escrever. Quando analisamos um trecho da fala de madame Reggio sobre essa mesma questão, a professora comenta que:

Madame Reggio: (...) nós escrevemos o que eles nos dizem, nós escrevemos as sentenças deles para eles, e então nós corrigimos, nós vemos com as crianças, você entende isso, é isso? Que existem erros, então ... então é muito oral, necessariamente... então vai muito pela oral, por... **sou eu quem lê, tudo passa pelo adulto... como eles não sabem ler e escrever, ou assim depois fazemos pequenos jogos de construção e quebra-cabeças, quebra-cabeças de frases, frases de quebra-cabeças de palavras.**

A fala de Madame Reggio nos revela uma prática que envolve a ludicidade, já que ela explora um jogo que é o quebra-cabeça, mas a finalidade dela é trabalhar as letras com as crianças, por meio das palavras e das frases. Novamente, o trabalho parte de uma unidade menor (frases e palavras) para se chegar, depois, a uma unidade maior. Além disso, mesmo as crianças estando em fase da descoberta das letras do sistema alfabético, a professora já mostra a preocupação com o que ela chama de erro na construção oral de sentenças delas e corrige-as quando necessário. Destaca-se assim, nesse trecho, o trabalho com a língua oral, sendo a professora a responsável por corrigir as construções sintáticas que a criança elabora e ensiná-la a falar corretamente.

Se assumimos a perspectiva do Círculo de Bakhtin sobre o caráter dialógico da língua, cabe, aqui, uma questão sobre a interação que a professora estabelece com os alunos e como ela se posiciona diante disso: ela é quem possui o saber correto sobre a língua oral e as crianças, passivamente, recebem o idioma. Madame Montessori, também nos fala sobre a exploração da língua oral em sua sala de aula:

Madame Montessori: Mas, isso é algo que é feito em outras classes, quando não estamos trabalhando Montessori também, **nós trabalhamos fonologia na École Maternalle, na verdade, já começa na École Maternalle.** 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, de fato.**

Nesse trecho, fica explícito o trabalho com a consciência fonológica. Madame Montessori diz partir do trabalho com as palavras, explorando a quantidade de sílabas, os sons, as rimas, para que as crianças, mais tarde, apropriem-se da língua escrita e, como ela diz, é um trabalho que acontece nas diversas etapas da École Maternalle-Moyenne e Grande Section (o que equivale às idades de 4 e 5 anos no Brasil), explicado por ela.

Pelos trechos narrados pelas duas professoras, o ensino de língua parece se restringir à exploração da oralidade, para que as crianças, ao falar, elaborem enunciados corretamente, além do trabalho fonológico para que elas passem a adquirir consciência de som e, assim, comecem a identificar letras, sílabas, palavras e frases, gradualmente. Embora as depoentes não explicitem, há um trabalho de alfabetização com as crianças, através da codificação e decodificação do código.

Nesse raciocínio, uma outra questão aparece para nós, enquanto professoras-pesquisadoras: é possível formar cidadãos que apenas dominam o código linguístico? Segundo Kleiman (1995), a alfabetização deve ir além da aquisição da escrita. Recorrendo a Jovchelovitch e Bauer (2005) que falam que o objetivo da entrevista é encorajar os depoentes para que narrem fatos da vida dentro de um contexto, as professoras foram questionadas, ao final das questões exmanentes, sobre qual seria, então, a prioridade da educação pública francesa no ensino da língua materna. A professora, mais uma vez, foi enfática ao falar do trabalho com a língua oral:

Madame Montessori: Bem, é um pouco o que eu disse de fato, não é, não há atividades, 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 minha prioridade (...) na verdade, quando se está em um funcionamento mais tradicional, **fazemos ateliers de linguagem**, vamos conversar, vamos pegar um pequeno grupo de crianças e depois tentar uma troca, vamos trabalhar no vocabulário da casa, no vocabulário da classe, coisas assim, algo que não necessariamente no método Montessori, mas eu, achei artificial trabalhar assim. Havia muita distância, na verdade, mesmo se estivesse falando sobre a escola, havia muito distância, e não era concreto o suficiente para as crianças, e **eu percebi que, na verdade, falando, sendo mais cuidadoso, “fale comigo, fale melhor na classe, não diga “coisas” o tempo todo, porque muitas vezes, quando eu percebi isso, percebi que os adultos estavam dizendo muito “passe para mim” ou “pegue”, ou “dê para mim”, enquanto aqui agora eu tenho cuidado quando falo com uma criança, e mesmo em minha vida adulta, eu percebo, eu digo: “Bem, eu lhe dou o tubo de cola”, e coloco mais palavras de fato, e percebo que isso tem um grande impacto sobre as crianças, no vocabulário e na linguagem...**

Nesse trecho, Madame Montessori fala de sua prioridade quando trabalha a língua oral: aumentar o vocabulário das crianças. Para isso, ela realiza dinâmicas que envolvem palavras do cotidiano dos alunos: objetos da casa, da classe e por meio de “ateliês”⁷, além de perceber que é necessário elaborar enunciados mais completos, pois tem notado que isso impacta (n)a linguagem das crianças. Se retomarmos nossos aportes teóricos, com Volóchinov (2017) compreendemos que “a língua materna não se transmite, mas faz parte de um processo de evolução ininterrupto, de apropriação”.

Desse modo, através da narrativa das professoras, não temos indícios de que os processos ideológicos de letramento, defendidos por Street (2014), aparecem na escola. Ao contrário, o que observamos, no relato da professora, é uma concepção estruturalista em que os alunos são receptores passivos das regras e às exigências externas da língua quando, na verdade, a escola poderia ser espaço para explorar o letramento ideológico, através da participação ativa dos falantes.

A princípio, isso pareceu-nos estranho, uma vez que dadas as diversas possibilidades de trabalho com a língua e, como já dissemos, os diversos estudos de letramento que vêm do território europeu, por que explorar apenas questões fonológicas e de vocabulário na École Maternelle? Novamente, voltando para nossa proposta de fazer uma análise dialógica do discurso (BRAIT, 2016), observamos um trecho relatado por Madame Reggio e que talvez nos faça entender melhor esse contexto:

⁷ Ateliês: são os “cantinhos” na Educação Infantil no Brasil.

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.

Madame Reggio relata que as “crianças não tem uma língua”. Nesse trecho, ela está se referindo às crianças que chegam ao país, filhos de imigrantes e que não falam a língua francesa. Novamente, considerando o caráter dialógico e social da língua, a professora parece desconsiderar o conhecimento, a vivência e a cultura que elas trazem de casa, sugerindo que esses aspectos precisam ser substituídos pelos valores e língua do país em que passaram a estabelecer moradia. Aqui, cabe ressaltar que o fenômeno da imigração é cada vez mais frequente na Europa. A depoente continua narrando essa questão:

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**.

No trecho, Madame Reggio comenta sobre as diferentes nacionalidades que têm em sala de aula. Com isso, costumes, culturas e línguas se misturam. Pela perspectiva bakhtiniana, poderíamos pensar em um momento valoroso de aprendizagem, mas a professora nos diz que é preciso dar a esses alunos um vocabulário, que seria o idioma francês. Apesar de ela citar o uso de diferentes gêneros textuais (imagens, documentário e cartazes), esses não são explorados em sua dimensão enquanto textos que circulam socialmente e fazem parte do cotidiano de muitos alunos, mas são pretextos para o ensino do vocabulário francês, pois é a prioridade de Madame Reggio. Melhor dizendo, não se percebe um trabalho na perspectiva do letramento ideológico. Assim, há grande enfoque para o trabalho com o letramento autônomo.

Por meio de uma análise dialógica do discurso (BRAIT, 2016), parece haver uma questão cultural bastante significativa a respeito do uso correto da língua em sua variedade padrão, pois é uma questão bastante considerada pelos franceses, já que o idioma francês carrega a herança de ter sido a língua de prestígio para o mundo. Por isso, a preocupação das professoras com o trabalho de oralidade e o letramento autônomo. Isso reflete, também, no discurso de Madame Montessori, como se pode ver explicitado no trecho abaixo:

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, e outra coisa sobre a qual eu sou muito cuidadosa é a maneira que eu realmente falo com eles, as palavras que eu vou usar, as coisas assim. 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**. É trabalhar menos com noções/conceitos...é mais sobre a maneira e o tempo que eu falo com eles ... que me apoio nisso.

Madame Montessori, que possui uma sala de aula montessoriana e segue a perspectiva desse método, também comenta sobre as crianças não francófonas que têm em sala de aula e a preocupação em trabalhar o vocabulário e a construção de frases, na intenção de que os alunos passem a dominar o idioma francês para se comunicarem. Além disso, ela nos relata que presta atenção na forma como fala com os alunos, para que eles também se apropriem dessas construções mais complexas. Aqui, observamos uma inclinação para as interações dialógicas entre professora e alunos, pois segundo Bakhtin (2017), somos constituídos pelas vozes dos outros. Um trecho que comprova a afirmativa é *“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”*.

Por outro lado, se pensarmos nas problemáticas de inclusão social, e olharmos os relatos das professoras, por meio de uma ótica dialógica do discurso (BRAIT, 2016), fica explícito que é urgente que esses pequenos estudantes se apropriem da língua francesa. Como isso não acontece em casa, as docentes sentem-se responsáveis por fazê-lo na escola, objetivando a integração e interação deles no meio social do qual pertencem agora – o território francês.

A princípio, assumindo a perspectiva dialógica da língua, por um momento, o trabalho com a língua quase que restrito e explorando o vocabulário e a fonologia causou-nos certo estranhamento, mas os discursos das professoras foram revelando o porquê dessa prioridade. Retomando Gnerre (1991), a língua(gem) é o arame mais farpado da sociedade. Logo, se essas docentes não ensinam o código para as crianças, como elas poderão participar ativamente das práticas sociais comunicativas em um país que legitima tanto a norma padrão francesa?

Sendo assim, a educação se torna um ato político quando as professoras buscam oferecer um ensino a seus alunos imigrantes que lhes dê a oportunidade de emancipação, ao serem inseridos na sociedade e de inclusão, pois para as crianças não-francófonas, não podemos pensar que a oportunidade de vivenciar práticas sejam igualitárias, porque não são.

Na intenção de acolher os alunos, quando ensinam o francês, as professoras fazem com que as crianças se sintam participantes daquele e de outros espaços. Portanto, a língua passa a ser para elas, o idioma de acolhimento, para que possam atuar nas estruturas sociais, pois ela confere poder aos seus usuários – nesse caso, as crianças imigrantes –, além de fazê-las se sentirem pertencentes àquela nova nação. Talvez, somente após esse trabalho será possível, para elas, pensar nas possibilidades de interação e nas trocas dialógicas que os alunos podem ter – perspectiva de Volóchinov (2017) sobre a “realidade fundamental da língua”, sendo essa um “fenômeno social de interação verbal”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando o conceito de experiência sugerido por Larrosa (2011), como aquilo que nos passa e nos transforma, podemos dizer que a pesquisa realizada em um território diferente do nosso, foi, de fato, algo que nos atravessou. No início da pesquisa, imaginávamos e acreditávamos que o ensino de língua em território europeu tinha suas bases na perspectiva dialógica, pautando-se na exploração dos gêneros textuais e nas questões de letramento ideológico, uma vez que há estudos e pesquisas vindos da Europa e que embasam as práticas e estudos brasileiros.

Porém, a análise dialógica discursiva feita, tendo como referencial as entrevistas narrativas, evidenciou-nos uma outra realidade. Dessa forma, encontramos, na escola em que realizamos a

pesquisa, a concepção estruturalista da língua, explorando o letramento autônomo, as questões de alfabetização e a aquisição do vocabulário. Bakhtin (2010) argumenta que somos constituídos e nos constituímos através do outro e pelas relações sociais que estabelecemos, e a pesquisa nos mostrou, *in loco*, exatamente isso.

Por meio das vozes das professoras fomos compreendendo como é o contexto educacional e social francês e percebendo que nossa expectativa de trabalho pedagógico com a língua não se confirmava porque nos deparamos com um outro contexto. Essa confrontação de práticas deslocou-nos de lugar para olhar para esse outro cenário e entender as concepções de língua do outro através do contexto e da singularidade de cada um, e isso foi possível por meio das entrevistas narrativas das professoras.

As professoras francesas entrevistadas mostraram que, mesmo estando um continente com condições aparentemente mais propícias ao trabalho educacional que o nosso, tendo em vista os estudos europeus sobre desenvolvimento e práticas de linguagem (o grupo de Genebra, por exemplo) e as pesquisas sobre letramentos sob a perspectiva dos Novos Letramentos, as condições para a realização do trabalho docente também são desafiadoras. Como relatado, elas recebem, em sala de aula, alunos franceses e não franceses, por isso, sentem-se responsáveis em fazer com que os alunos, em especial, os imigrantes se apropriem da língua francesa, objetivando a melhor comunicação de todos no ambiente escolar e, em especial, sejam inclusos e aceitos na sociedade. Com isso, as crianças de diferentes classes sociais e nacionalidades têm acesso à língua, que é o maior bem simbólico de uma nação e, em contrapartida, pode ser um mecanismo de segregação social, se dela os estudantes não se apropriarem. Afinal é a língua legitimada socialmente, ainda mais em um país que valoriza tanto o padrão.

É evidente que muitos professores se preocupam com o domínio do código, porque querem alfabetizar os alunos, mas tendenciam o trabalho com a língua, enfatizando práticas sociais que envolvam a escrita e a leitura, ou seja, o letramento ideológico. Porém, diante do contexto apresentado por Madame Montessori e Madame Reggio, há outras questões prioritárias a serem pensadas e exploradas em sala de aula.

Se, como enfatiza Gnerre (1991), língua é poder, essas professoras estão, através de um gesto pedagógico, político e de cidadania, fazendo a inserção social dessas crianças para que elas não fiquem à deriva e cresçam marginalizadas. Por mais que muitos métodos de trabalho se misturem na escola, elas objetivam a assertividade do trabalho pedagógico diante da pluralidade cultural de sala de aula.

Apesar de não se ter encontrado práticas dialógicas de ensino da língua, as professoras parecem ter consciência de que é necessário acolher esses alunos para que eles tenham a sensação de pertencimento e passem, de fato, a fazerem parte da sociedade. Pois, como se sabe, a sociedade, por si, não fará isso, uma vez que um povo dominador não considera a língua, os saberes e a cultura trazidos pelos imigrantes. Dessa forma, enquanto para alguns há o ensino da língua francesa, para muitos alunos, o francês se torna a língua de acolhimento, a língua do imigrante. Nesse cenário, ser é resistir. Por isso, elas resistem a inovações ou outras perspectivas de trabalho e, por outro lado, as crianças e as famílias resistem quando permanecem nesses espaços em busca de vez e voz.

O território francês confirmou o quanto é desafiador ser professor em qualquer lugar. Além disso, mostrou o quanto as formações docentes precisam considerar as particularidades de cada

lugar, pois as professoras não receberam formação para trabalhar com crianças imigrantes e trabalhar linguagem como sendo a segunda língua. Se, retomando Bakhtin (2010), “Ser significa comunicar-se pelo diálogo”, ao dialogar com as narrativas das docentes, é possível entender que a concepção e perspectiva de língua dependem do contexto social, histórico e cultural. Assim, o que nos toca em relação às escolhas das professoras francesas por estes métodos é a preocupação delas com a constituição social desses sujeitos, um dos ideais da Revolução Francesa e bastante sustentado por elas: o “*Égalité*”.⁸

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- 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.
- 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.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- 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.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **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.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

⁸ *Égalité*: em português, significa igualdade.

Recebido em: 28/10/2022

Aceito em: 03/04/2023