



O que as narrativas das professoras da École Maternelle nos dizem sobre o ensino da língua materna

Fabiana Aparecida dos Reis ¹
Milena Moretto ²

RESUMO:

O presente artigo traz um recorte dos dados analisados em uma pesquisa de Mestrado em que se objetivou analisar o que as professoras francesas priorizavam em relação ao ensino da língua materna com crianças de quatro anos. O contato com uma escola de Educação Infantil francesa motivou o interesse em realizar uma pesquisa nesse território para entender melhor como o ensino da língua ocorre nesse contexto. Assim, esse texto tem como objetivos específicos: 1) identificar as concepções 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 enunciativo-discursiva, em autores que discutem sobre linguagem e ensino, bem como nas considerações dos Novos Estudos dos Letramentos, foram realizadas entrevistas narrativas com duas professoras que lecionam em duas escolas públicas localizadas em Paris. A análise dialógico-discursiva realizada evidencia o olhar das docentes para o letramento autônomo, ou seja, o falar e o escrever corretamente o idioma francês, para que assim, todas as crianças – sejam elas francesas ou imigrantes - possam ser inseridas no contexto social.

PALAVRAS-CHAVE:

École Maternelle;
Entrevista narrativa;
Ensino;
Língua materna;
Contexto social

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

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

1 Introdução

O presente texto é um recorte de uma pesquisa realizada durante o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Mestrado, que foi motivada pelas inquietações da autora deste texto no que se refere às suas experiências e seus questionamentos acerca do ensino de língua materna na Educação Infantil, por ser professora desse segmento escolar e também, professora de Língua Portuguesa no Brasil.

Assim, tendo as leituras sobre letramento e alfabetização como referência, bem como o trabalho com gêneros textuais para explorar a língua em diferentes contextos de comunicação, haja vista que é uma perspectiva de trabalho utilizada e conhecida em território brasileiro, o questionamento sempre foi se o ensino da língua, na Educação Infantil, deveria se pautar na apropriação do código linguístico ou se as crianças entre 4 e 5 anos já conseguiriam reconhecer as particularidades, bem como a função social dos diferentes textos. Ainda, havia o questionamento sobre a função da Educação Infantil: apenas alfabetizar ou também inserir as crianças nas práticas de letramento.

Essas inquietações que sempre permearam a prática da professora-pesquisadora, somadas à oportunidade de visitar uma escola em Paris/França³, 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. É importante destacar que, no ano de realização da pesquisa, 2018, a *École Maternelle* era um segmento escolar estruturado com documentos e currículo próprios, mas com matrícula facultativa.

Outra questão motivadora foram algumas teorias adotadas no Brasil que têm como referência os 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 em território europeu, há quilômetros do Brasil e em contato com um diferente contexto de ensino e aprendizagem, por meio da interação com as professoras francesas, buscávamos compreender como se dá 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 as singularidades e as vivências de cada professora entrevistada.

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

Cabe evidenciar que a intenção não 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 para compreendermos um pouco mais o trabalho com o ensino da língua materna no Brasil.

Apresentado o contexto da pesquisa, passamos à discussão que se baseará nos pressupostos de Valentin Volóchinov, que enfatiza 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) e Bourdieu (1998), que discutem 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 que pudesse ser realizada uma análise dialógica do discurso de nosso corpus de análise.

Desse modo, o artigo está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, são discutidos os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Em seguida, destacamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados e fazemos a análise das entrevistas com duas professoras de uma escola pública francesa. Por fim, a última parte do trabalho apresenta algumas das considerações a que chegamos com os dados produzidos.

2 LINGUAGEM: UMA DISCUSSÃO SOBRE DIALOGICIDADE E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

A perspectiva de linguagem que subsidia esse trabalho e que também é nossa perspectiva de trabalho é a defendida por Volóchinov (2017). Nessa perspectiva, circunscrita no materialismo histórico-dialético, a linguagem é dialógica e se faz por meio das interações sociais. Essa teoria surge em contraponto a tendências de linguagem vigentes no início do século XX: o Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Individualista.

Segundo Volóchinov (2017), para o Objetivismo Abstrato, a linguagem não pode ser objeto da linguística porque tem leis independentes e autônomas, o que leva essa corrente a considerar a língua e defini-la como um sistema imutável, estável, autônomo e de formas normativas. Já para o 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. Em outras palavras, a língua é produto de criação individual, pois se centra nos atos individuais da fala.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2017) se contrapõe a essas ideias, defendendo uma concepção de linguagem essencialmente pautada no social e na dialogicidade, aspectos que, para ele, são intrínsecos à interação. Para o autor, o enunciado deveria ser o objeto da linguística, pois é de natureza social, só existindo 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, 2018, p. 9). Há sempre o outro e a(s) voz(es) do(s) outro(s) que, estando ou em algum momento estiveram ao nosso redor e nos constituem/constituíram. Assim, pode-se pensar a língua por meio das interações sociais, considerando que sempre há um locutor e um interlocutor atuando sobre e por meio dela.

Na perspectiva do autor russo, a língua considera os enunciados e esses apenas fazem sentido e ganham significação a partir das relações sociais, uma vez que, a todo momento, somos afetados e afetamos os enunciados uns dos outros. Além disso, para ele, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Volóchinov, 2018, p. 96), pois o sentido dela é concebido pelo contexto de utilização. Desta forma, se a palavra tem caráter ideológico, logo, a língua, conseqüentemente, também é marcada por traços ideológicos.

Portanto, “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (Volóchinov, 2018, p. 109). Por isso, cada momento histórico e cada grupo social têm seus repertórios discursivos que possibilitam a comunicação, que é ideológica. 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 aos princípios socioeconômicos primordiais da existência de determinado grupo. Melhor dizendo, somente o que adquiriu um valor social pertence ao mundo da ideologia, adquire forma e se consolida. Nesse raciocínio, é o que acontece com a língua nessa perspectiva, já que ela é resultado das interações sociais entre os falantes, em um determinado momento e contexto social.

Ademais, Volóchinov (2018) considera que em todo signo ideológico entrelaçam-se interesses sociais que circulam em diferentes direções, o que faz com que o signo se (trans)forme em um palco de tensões e de luta entre as classes, uma vez que a classe dominante tenta atribuir a ele um caráter superior. Assim, a particularidade do signo ideológico refrata, reflete e distorce a realidade dentro e de acordo com os limites da ideologia dominante.

É por meio desse viés que se pode destacar o aspecto valorativo e a posição social que a língua confere (ou não) aos falantes durante os processos de interação. Para Gnerre (1991), a função central da linguagem é comunicar algo, mostrando, assim, a posição e o status que o falante ocupa ou acha que ocupa.

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 um reflexo de poder socialmente conferido aos sujeitos. O autor ainda comenta que o que coloca uma variedade em posição hierárquica superior às demais é a associação dela à escrita e ao uso dessa modalidade para a difusão de informações diversas. Contudo, o linguista italiano faz uma crítica sobre a linguagem: nem todos os membros da sociedade têm acesso às variedades e modalidades da língua, como por exemplo, à norma culta ou padrão, considerada a de prestígio social e à escrita.

Dessa forma, relacionar uma variedade da língua à modalidade escrita implica 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. O autor ainda problematiza uma outra questão inerente à linguagem, 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 descrita nos manuais é a variedade padrão, mas está distante da usada e da conhecida pela maioria dos sujeitos.

Outro autor que pensa a língua junto à sociedade é o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Para ele, a língua está inserida em um contexto social, exercendo poderes dentro da sociedade resultando em segregações de caráter linguístico e social, sendo que essa seletividade, que se faz entre os indivíduos, advém da forma como ela é significada e conduzida em alguns setores da sociedade (Bourdieu, 1998).

O sociólogo francês argumenta que a linguagem é um campo de tensões e disputas, pois, por ser estruturada por meio e nas relações sociais, traz consigo a dialética entre os agentes ou aqueles que se comunicam. Nessa direção, é possível pensar que há sentidos e valores sociais díspares, pois os grupos se configuram e se comportam de maneiras diferentes em relação à língua. Por exemplo, uns utilizam a linguagem escolarizada, outros; a popular; para alguns, as gírias têm papel relevantes; já outros, se apropriam da linguagem do momento porque cada qual tem um referencial de conhecimento linguístico diferente.

Para isso, podemos citar a metáfora de Bourdieu (1998) sobre a economia das trocas linguísticas. Ela se refere ao fato de que a linguagem tem o poder de unificar grupos, como também separá-los, pois, o mundo social é organizado por meio dos bens linguísticos, que têm diferentes usos e estilos. Essas características aparecem e marcam os discursos dos sujeitos, que são avaliados de forma positiva ou negativa, considerando os espaços sociais que esses ocupam.

A essa questão, podemos acrescentar as ideias de Gnerre (1991). O autor também discute a variedade padrão, argumentando que a ela são introduzidos aspectos ideológicos que favorecem a comunicação apenas entre determinados grupos que sabem o referente conceitual de determinadas palavras ou expressões,

mas deixa à deriva as grandes massas, que são privadas do conteúdo associado a essa ideologia. Para o linguista, um enunciado com estrutura sintática mais elaborada já é capaz de restringir a mensagem a um determinado grupo. Por isso, 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 àqueles usuários que dominam a variedade de prestígio da língua, ou seja, a norma-padrão, nas modalidades falada e escrita. Assim, possivelmente, aqueles que não têm esse domínio, podem viver às margens da sociedade e serem privados de atuar socialmente para assumirem seus direitos e seus deveres. Portanto, a linguagem pode representar um mecanismo de segregação ou inclusão social, como também de poder e emancipação social.

Desse modo e por assumirmos a perspectiva de língua como sendo de natureza social, dialógica e ideológica, bem como destacar a apropriação do código linguístico pelos sujeitos no contexto escolar e fora dele, pretende-se, a seguir, trazer algumas reflexões sobre as implicações dos termos alfabetização e letramento, que são aspectos relevantes e estão em consonância com nossas pesquisas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

No contexto escolar, é muito comum o uso de nomenclaturas, como: aluno alfabetizado e aluno não-alfabetizado, que estão associados apenas ao domínio do código linguístico, ou seja, ao ato de saber ou não ler e escrever, tendo como base uma concepção mais cognitivista.

Nesse sentido, Mortatti (2006) mostra em seus estudos 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 tendência ou método de trabalho de alfabetização. Assim sendo, como forma de organizar o ensino nos anos iniciais e garantir a aprendizagem, ou seja, o ensino da leitura e da escrita, surgiram, ao longo do tempo, diferentes métodos de alfabetização que se mantêm, ainda hoje, nas práticas docentes, conforme argumenta Mortatti (2006). Dentre os métodos, a autora menciona que, no processo histórico, se destacam o método sintético e o silábico. O 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 a mesma premissa: parte-se de uma

unidade menor da língua para se chegar à unidade maior, que é o texto. Isso acontece por meio da exploração da decodificação e da decifração dos sons.

Posteriormente, 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 uma mudança nas discussões sobre os métodos de ensino, passando a considerar o processo de aprendizagem das crianças e não qual método seria mais eficiente. Assim, novamente, surge uma nova perspectiva de trabalho para a alfabetização.

Nesse momento, a concepção de Ferreiro e Teberosky (1985) traz um estudo sobre as fases de escrita pelas quais, segundo os adeptos dessa teoria, as crianças precisam passar para se apropriarem do sistema alfabético convencional para lerem e escreverem. Para eles, em um primeiro momento, as crianças começam a distinguir o material gráfico icônico e o não-icônico. Em seguida, as crianças percebem que objetos diferentes são lidos e escritos 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. De acordo com os construtivistas, a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita, como por exemplo, sobre a escolha e a quantidade de letras usadas para escrever uma palavra.

Mais recentemente, para além dessas concepções de alfabetização, que partem do estudo progressivo de letras – sílabas – palavras e, por fim, frases – que são elaborações mais complexas, por se constituírem em enunciados – surge uma proposta que tem a centralidade de trabalho nos textos socialmente usados ou produzidos pelos sujeitos em momentos diferentes de comunicação. Esses são os estudos sobre letramento, uma concepção de língua que leva em consideração as práticas sociais de uso da língua.

Essa mudança de concepção acontece porque, segundo Kleiman (2005) apoiando-se em Paulo Freire, antes mesmo de a criança ler e escrever convencionalmente, ela já lê o mundo, uma vez que ela participa de práticas de letramento – dentro e fora da escola, apesar de não ter se apropriado da forma convencional da leitura e da escrita. Desse modo, pode-se dizer que a alfabetização está associada ao letramento, uma vez que, no processo de ensino e aprendizagem, a criança está em processo de apropriação da escrita convencional e, para isso, ela vai formulando hipóteses sobre a escrita, em situações reais de uso da língua.

Nessa perspectiva do letramento, que considera as diferentes situações e usos da linguagem, a escola pode possibilitar dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico, ideias defendidas por Street (2014). Para o autor, no modelo autônomo de letramento, tem-se uma língua desvinculada de seu contexto de produção, uma vez que há o distanciamento entre a língua e os sujeitos, sendo que esses são sempre receptores passivos das regras e exigências externas e intrínsecas 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 outra direção, há o modelo ideológico que contempla a interação social entre os indivíduos e leva em consideração a participação dos falantes em uma sociedade com culturas variadas e distintas. 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 o linguista Gnerre (1991), Kleiman (2005) também evidencia o status de poder conferido aos sujeitos que dominam a língua de prestígio – destacando-se aqui a variedade padrão legitimada socialmente. Esses, tendem a ser mais aceitos e a participar de mais práticas sociais que a envolvem, porque entendem as possibilidades de seu uso real. Na mesma proporção, aqueles que não a dominam ou a desconhecem, tendem a ficar excluídos e participam pouco das práticas sociais de linguagem, ou seja, vivem, socialmente, à deriva das interações que exigem o uso da língua normativa, a padrão-culta.

Por isso, é necessário que a escola tenha um olhar atento a essas concepções de linguagem, pois as crianças, quando passam a frequentar a escola, não chegam desprovidas de repertório linguístico-discursivo. Por isso, é preciso aproximar as práticas que elas trazem das que circulam no ambiente escolar. Desse modo, julgamos que a interação dos alunos com diferentes textos é uma estratégia de trabalho significativa durante o processo de alfabetização e que contribui para que os alunos dominem as diversas possibilidades de uso da língua – nas modalidades escrita e falada – em diferentes situações de comunicação.

Dessa forma, mesmo na etapa inicial de escolarização, é possível pensar o trabalho com a língua por meio 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 realizada.

3 O MÉTODO: UM MOMENTO DE INVESTIGAÇÃO-ANÁLISE-REFLEXÃO-FORMAÇÃO

Para a produção de dados da pesquisa realizada, optou-se em adotar o método (auto)biográfico, que valoriza as narrativas dos sujeitos, que estão inseridos em contextos histórico e socialmente construídos. Nesse sentido, por meio de entrevistas, podemos compreender como os sujeitos dão sentido às suas histórias de vida – pessoal e profissional – (re)significando-as. Assim, assumimos as entrevistas narrativas como

mecanismo de produção de dados, 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”. Em um primeiro momento, elaboramos um roteiro de questões exmanentes, que são as perguntas que norteiam a pesquisa e de interesse do pesquisador. Para este artigo, trazemos uma das questões que foram lançadas às professoras:

Conte-me, um pouco, como você desenvolve o trabalho de linguagem com as crianças de quatro anos, qual ou quais são as metodologias e os recursos que utiliza para explorar a linguagem na Educação Infantil.

Após a construção do roteiro, Jovchelovitch e Bauer (2005) sugerem algumas 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 entrevista, bem como o que se objetiva, além de pedir permissão para a gravação dela.

Na sequência, está 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 é interrompido pelo entrevistador, até que se tenha alguma indicação do informante para fazê-lo. Esse é o momento da escuta atenta por parte do entrevistador para, se necessário, reformular as questões emanentes e transformá-las em imanentes, isto é, seguir a entrevista com questões que surgem a partir da história que os sujeitos contam. Essa é a 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 melhor interpretação dos dados da narrativa, através de comentários dos depoentes. Esse pode ser o momento do “por quê?” ou “o que você quis dizer naquele momento?”. Em outras palavras, são momentos até então não questionados durante a entrevista, nos quais obtemos outras significativas e relevantes informações não comentadas durante a entrevista.

Para os autores, no momento da entrevista, nosso papel enquanto pesquisadores não é apenas fazer anotações de aspectos que julgamos relevantes da fala do depoente, mas tentar decifrar aspectos relevantes da vida dos sujeitos e situar, entender o contexto de produção de conhecimento em que eles estão inseridos, pois as narrativas evidenciam o que os documentos não conseguem mostrar, ao reconstruírem acontecimentos a partir da perspectiva dos informantes. Com as entrevistas narrativas feitas, para a análise delas, apoiamo-nos nos constructos da perspectiva do Círculo de Bakhtin, que nos oferece ferramentas para se pensar em uma

análise dialógica do discurso, uma vez que os diálogos estabelecidos são responsivos e construídos por meio da dialogicidade. 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.

Melhor dizendo, para uma análise dialógica do discurso não são aplicados conceitos para entender apenas 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 de Volóchinov (2018), “o ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’.” (Brait, 2016, p. 27). Desse modo, para o autor, o estudo da língua, enquanto sistema com categorias gramaticais, não é suficiente para a análise do enunciado em sua dimensão social, já que é a partir da relação entre o linguístico e o extralinguístico que se constrói a significação do discurso. E sem a unicidade da análise, o discurso teria uma interpretação mecânica e artificial, desconfigurando a perspectiva dialógica assumida por nós enquanto pesquisadoras. Além disso, Brait (2006, p. 61) sinaliza que 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 (Brait, 2006, p. 61).

Dito de outra forma, há o compromisso entre o pesquisador e o que foi narrado e/ou contado. Por isso, ética, empatia e responsividade devem acompanhar a dinâmica da análise, que é um momento de enriquecimento mútuo, pois é provido de alteridade entre os textos e o pesquisador e entre pesquisador e depoentes.

Nessa perspectiva, 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 (2018) 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 irrepetível.

É importante ressaltar que, embora os autores tragam etapas a serem seguidas para a realização da entrevista narrativa, é preciso que esse tipo de ferramenta seja dinâmico, pois considera os sujeitos em processo de interação comunicativa. Caso contrário, desconfiguraria a proposta da pesquisa que é qualitativa e de caráter

dialógico. Assim, as etapas funcionam como um guia e/ou uma referência para a construção do processo dialógico, estabelecido com o outro.

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 Fröbel e Madame Freinet, essa última estuda e trabalha com o método frenetiano em sala de aula.

No próximo item, trazemos alguns trechos das narrativas das depoentes e que foram analisados considerando os objetivos da pesquisa.

AS NARRATIVA DAS PROFESSORAS FRANCESAS: UM MOMENTO DE DIALOGICIDADE SOBRE A LÍNGUA

Antes de discorrermos sobre as narrativas das professoras entrevistadas, é importante destacar algumas considerações acerca do currículo francês, uma vez que, após a produção dos dados, era preciso estabelecer uma dialogicidade com eles, e isso incluía conhecer um pouco do contexto educacional francês. Na França, há algumas normativas que devem ser seguidas pelos professores e o documento norteador⁴ aponta para um ensino da língua pautado em cinco domínios de aprendizagem para a École Maternelle, que devem ser explorados na rotina de sala de aula e são 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, aprender a ler e a escrever. Assim, 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

⁴ 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 04 jun 2023.

transcritos (princípio alfabético). Para tanto, o professor trabalha a sonoridade das sílabas, já que 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 Maternalle, é uma preparação para o ano escolar subsequente, 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 Maternalle, 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.

Em um primeiro momento, o documento causou-nos estranhamento, haja vista nossos referenciais que propõem um ensino de língua mais dialógico e interativo. Contudo, durante interação com as professoras, fomos compreendendo as razões de o documento francês apontarem direcionamentos mais sistemáticos e estruturalistas quanto ao ensino da língua, uma vez que a modalidade padrão faz parte de muitos contextos naquele território, além do alto índice de famílias imigrantes que o país recebe e que não falam o idioma francês.

Por isso, neste momento, passemos à análise das narrativas das professoras e que nos mostram como o trabalho com a língua é realizado por elas. A análise contempla apenas alguns trechos nos quais as docentes comentam a questão da complexidade de se ensinar a língua oral e escrita. Para Madame Freinet:

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, o livro é sobre a lagarta e então, é trabalhamos os dias da semana, por isso vamos trabalhar lendo os dias da semana, vamos trabalhar na imagem, colocar as imagens da história em ordem, elas funcionam muitas vezes em torno de um livro, e então, eles têm atividades em torno do livro, ou então de um projeto, este ano foi "O mar", eles foram ver o aquário, e de repente eles leram muito livros sobre o mar, eles aprenderam o vocabulário do mar, os animais, os pássaros, as ondas, esse tipo de coisa, um pouco por temática, e depois há o ensino de escrita para os mais velhos.

No trecho da fala da professora, ela nos conta sobre o trabalho lúdico com a língua, que envolve as duas dimensões: a oral, que parece ganhar centralidade nas aulas e a escrita, apresentada aos alunos maiores (já que a sala da professora conta com alunos de 3 a 5 anos). A professora cita a leitura, mas ainda a faz de modo não convencional, já que as crianças ainda não sabem ler. Ela também diz sobre o trabalho de ordenação de imagens, que, segundo ela, tem como objetivo que as crianças passem, no dia a dia, a apresentarem uma fala ordenada e coerente em relação ao que vivenciam e verbalizam. Recorrendo aos métodos de alfabetização (Mortatti, 2006),

podemos identificar traços do método sintético que explora a decodificação e a decifração da língua, na intenção de ensinar a criança a ler (por meio da leitura não convencional: leitura de álbuns e livros) e a escrever (modalidade que é apresentada aos alunos mais velhos, como vimos no trecho narrado pela professora). Quando analisamos um trecho da fala de madame Fröbel sobre essa mesma questão, a professora comenta que:

Madame Fröbel: **a linguagem, eu penso que há duas vertentes principais, a 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**, quando eles estão prontos para jogar, por exemplo, tentar reforçar, **aprender um novo vocabulário, fazendo perguntas de uma forma educada** e tudo mais, então dizemos que **é um caminho informal, mas há muito mais momento formal**. Alguns deles são baseados em **leituras de diferentes tipos de escritos**, que são **álbuns, documentários, aprendemos dessas diferentes maneiras ... ouvindo, observando e reformulando**. **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.**

Madame Fröbel nos conta que o trabalho com a língua é dividido por ela em dois momentos: informais e formais. Os momentos informais dizem respeito às situações em que as crianças interagem umas com as outras, por meio de brincadeiras, quando chegam à sala de aula e se cumprimentam ou quando precisam “se comunicar de forma educada”, como disse a professora. Porém, segundo ela, os momentos formais com a língua acontecem com mais frequência: por meio do trabalho com álbuns, assim como acontece na classe de Madame Freinet, ou outras ferramentas que a docente utiliza para que as crianças, ajudadas por ela, desenvolvam, gradativamente a oralidade.

Se assumimos a perspectiva de Volóchinov (2018), sobre o caráter dialógico da língua, cabe, aqui, uma questão sobre a interação que as professoras estabelecem com as crianças: mesmo com um trabalho que parece evidenciar a ludicidade (passeio, álbuns), na fala das professoras fica claro que são elas quem possuem o saber correto sobre a língua oral e as crianças, passiva e gradativamente, aprendem o idioma, objetivando o falar bem a língua francesa, o que a princípio, no início da pesquisa nos causou certo incômodo considerando que, para nós, os sujeitos são inacabados e o conhecimento é construído na relação eu-outro.

Assim como Madame Freinet, Madame Fröbel, narra mais sobre a exploração da língua oral em sua sala de aula, mostrando o trabalho com projeto:

Madame Fröbel: geralmente **começo lançando a temática no projeto**, por exemplo, **assim as faço falar**, às vezes de forma informal, mas para ver o que elas entendem, por exemplo, **trabalhamos no vocabulário, o que**

sabem, o que não conhecem e existe uma enorme diferença entre os dois processos (falar e escrever) [...] É muito rico, por exemplo, este ano, eu tenho algumas crianças aqui, que não estavam falando quando entraram na sala de aula, e agora, conversam, participam, até porque todas as pequenas regras e tudo ... agora elas conversam!

Nesse trecho, ressaltamos o trabalho com a oralidade na intenção de trabalhar a exploração do vocabulário para que as crianças falem, como se a linguagem fosse uma questão passada do adulto para a criança e de modo progressivo. Porém, uma outra questão também nos chama atenção: é a distinção que a professora faz entre o ensino da língua oral e da língua escrita, como dois processos diferentes. Madame Fröbel continua nos contando sobre os dois processos da língua:

Madame Fröbel: eles começam, 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 escola maternal para ter ideias de como escrever, quando eles podem... ler as letras e associar o som, mas só fundamentos... aprender a ler começam realmente na escola primária. Nós trabalhamos com letras manuscrita, mas não para escreverem, apenas para reconhecimento, porque é o que eles realmente usam depois, no primeiro ano do Élémentarie, e também porque é esse tipo que usamos para escrever.

Neste trecho, Madame Fröbel comenta sobre a leitura e a escrita, enfatizando que o trabalho se dá para que os alunos, aqueles que estão no nível para aprender a relação entre som e escrita, tenham conhecimento disso, já que a língua escrita é explorada na École Élémentarie (no Brasil, 1º ano do Fundamental I). Com relação ao ensino da língua escrita, ela diz que trabalha com letra cursiva (manuscrita) porque é o que de fato ele veem e utilizam depois. O que nos chama atenção aqui é que o trabalho com som e letra é feito apenas com alunos que estão no momento de aprender esse conceito e aprender o uso da língua cursiva, considerando que Madame Fröbel também tem, em sua sala de aula, alunos de 3 a 5 anos.

Em um primeiro momento, por nos propormos a realizar uma análise enunciativo-discursiva das narrativas, pois era preciso considerar para além das entrevistas, ou seja, era necessário olhar para o contexto social de ensino e aprendizagem, bem como os documentos oficiais educacionais, para entender a concepção de desenvolvimento da linguagem das entrevistadas, que se restringe à aquisição da língua, como continuamos a observar, agora na fala da Madame Freinet, em relação ao trabalho com a língua nas dimensões oral e escrita:

Madame Freinet: nós também trabalhamos muito com fonologia, sílaba no início, no final, por isso também trabalho muito com palavras que rimam, em seguida, trabalho com as fonologias, existem exercícios em torno de quando você ouve, há coisas que mostramos, são imagens... e mostramos com 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 o som, **em língua francesa, o « oeil, aïl, eille », que é difícil (fala-se « 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 aos grandes, você tem que vincular isso à ortografia, isto é, o som « è », se você conhece todos, ok, mas quando você escreve, qual você pega? **E isso é realmente um hábito de leitura e escrita.**

Neste trecho, Madame Freinet comenta, por meio de um exemplo, o trabalho com a oralidade, entendida por elas como a exploração do vocabulário, como já vimos em outros trechos e também da fonologia, como citado acima: no trabalho realizado por ela, a criança ouve os sons e tenta identificar a letra que corresponde a ele e que está em um material impresso, composto por imagens e palavras. Além disso, ela comenta sobre a complexidade do idioma francês, por possuir, às vezes, muitas escritas para um único som. Ela finaliza essa afirmativa com o enunciado:

Madame Freinet: mas **na França é complicado ensinar**, é muito complicado ... **somos um pouco relutantes**, não sabemos como aprendê-lo bem, e além do mais, **nossa linguagem é muito difícil.**

Aqui, Madame Freinet nos mostra o desafio de se ensinar a língua francesa, porque, além de ser um idioma complexo, há a resistência cultural em relação à manutenção do idioma padrão, como prestígio social para àqueles que dele se apropriam.

Considerando essa questão sobre a apropriação do código, Madame Fröbel narra um exemplo de seu trabalho com a língua:

Madame Fröbel: (...) **quantas sílabas (ela bate palma) em uma palavra, DO-GS⁵ (Ela bate 2 palmas para mostrar), E-LE-PHANT (ela bate 3 palmas para mostrar), 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 a escrita tem que estar trabalhando juntos para que façam sentido, e as crianças entendam porque escrevemos.** E também, a grande parte que eu não mencionei anteriormente, talvez óbvio demais para mencioná-lo, mas é verdade que ambos têm que ser combinados 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.**

Novamente, nesse trecho da professora, o ensino de língua dá ênfase ao trabalho fonológico para que elas passem a adquirir consciência dos diferentes sons que representam as diferentes letras e, assim, comecem, gradualmente, a escrever. Embora não fique evidente e não apareça a palavra “alfabetização” na narrativa, a

⁵ Madame Fröbel, a fim de nos ajudar e, por falar francês e inglês, preferiu fazer a entrevista em inglês.

depoente realiza um trabalho de codificação e decodificação do código. O que parece ficar evidente é que a visão ou conceito que ela tem de criança é que essa precisa de um adulto para auxiliá-la a aprender a falar e a escrever, sempre partindo das estruturas simples para as mais elaboradas. Se recorrermos a nossa perspectiva, que defende a concepção de linguagem pautada no social e na dialogicidade, esse trecho narrado por Madame Fröbel nos intriga, uma vez que defendemos as trocas dialógicas para que os sujeitos signifiquem suas aprendizagens.

Essa perspectiva de que o adulto é o responsável pela aprendizagem da língua(gem) nas crianças, também é evidenciado em uma fala de Madame Freinet:

Madame Freinet: **sobre 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 nessa 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, aumentar um pouco o vocabulário sobre coisas que elas repetem frequentemente, e então tentamos fazê-las construir as frases corretamente, e escrevemos para elas.** Então, o que acontece é que **elas também desenharam muito para trabalhar a escrita, e isso é apresentado aos outros alunos.**

Nesse trecho, Madame Freinet fala novamente do trabalho com a língua oral, que mesmo partindo de uma situação típica familiar e do contexto da criança (como preconiza Freinet) é feito para aumentar o vocabulário das crianças e para que elas sejam capazes de construir enunciados elaborados e com ordem cronológica. Se retomarmos nosso aporte teórico, compreendemos que a língua materna não é transmitida, mas faz parte de um processo ininterrupto de apropriação que se dá por meio das relações sociais.

Em um primeiro momento, essas questões nos trouxeram estranhamento, uma vez que dadas as diversas possibilidades de trabalho com a língua, principalmente em contexto europeu, de onde advém os diversos estudos de letramento, uma pergunta nos incomodava: por que explorar apenas questões fonológicas e de vocabulário na École Maternelle? Novamente, era preciso retomar nossa perspectiva de análise: a dialógico-discursiva (Brait, 2016) e observar a materialidade desses enunciados produzidos pelas professoras e o contexto de produção que se apresentava a nós. Por isso, trazemos outro trecho de Madame Freinet bastante significativo e que nos ajuda a entender as questões que estão para além das narrativas:

Madame Freinet: os professores escolhem seu método. **Existem métodos ... o que é chamado silábico, métodos globais, 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 do global, 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 e por nós, o método silábico é misto, aqui...**

No trecho de Madame Freinet, ela nos conta que os diferentes métodos de alfabetização podem ser utilizados pelos professores e também nos fala da complexidade de se seguir apenas um método para alfabetizar os alunos, por isso os professores mesclam os métodos a fim de garantir a apropriação da leitura e da escrita. A insistência delas em nos contar sobre o trabalho que realizam com a língua, garantindo o falar e o escrever bem é estruturada em uma sociedade que preconiza o idioma padrão e o legitima como modelo. Assim, elas se sentem na responsabilidade de fazerem isso em sala de aula, além de ser uma prescrição curricular. Retomando Mortatti (2006), existem muitas tensões no “complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa” e isso, pela fala de Madame Freinet, pode ser percebido no contexto francês.

Contrapondo essa questão, trazemos um questionamento nosso, 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.

Depois de dialogar com elas e entender um pouco do contexto francês de ensino, é possível dizer que o domínio do código é questão primordial nesse território, considerando que conforme o sociólogo francês Pierre Bourdieu aponta, a língua, enquanto mecanismo de poder, pode unificar ou separar sujeitos e grupos sociais. Isso pode acontecer inclusive nas instituições escolares como comenta o autor. Desse modo, e a fim de que isso não aconteça, as professoras, por acreditarem que o adulto é responsável pela linguagem da criança, usam diferentes estratégias para garantir os direitos das crianças, pois, como argumenta Gnerre (1991), a língua pode segregar. E, durante as entrevistas narrativas, o que nos ficou claro é a preocupação das docentes em garantir aprendizagem para todos, como destaca Madame Freinet, estudiosa do pedagogo francês:

Madame Freinet: o método frenetiano é um tipo de **sociedade pequena com democracia**, com leis dentro da **escola**, as leis eram adaptadas como regras. Mas, também **era para todos**, ou seja, até mesmo os **filhos dos trabalhadores, até mesmo as crianças socialmente angustiadas, tinham que ser capazes de florescer e trabalhar como qualquer outra criança e ter as mesmas oportunidades que em qualquer outro lugar...** na verdade... isso é o que me deixa um pouco atraída nessa pedagogia. E

havia também a **pedagogia da vida, isto é, que 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...**

Nesse trecho, fica bastante evidente que, mesmo preocupada com a questão da língua, há uma perspectiva teórica que atravessa o trabalho dela em sala de aula. Considerando o caráter dialógico e social da língua, a professora parece, de certa forma, considerar o conhecimento, a vivência e a cultura que as crianças trazem de casa, uma vez que ela se preocupa com a aprendizagem de todos os alunos e, para isso se efetivar, deixa “a vida entrar na sala de aula”. E ela continua:

Madame Freinet: **a escola pública deve aceitar todos...**

Considerando as normativas que regem o sistema educacional francês, é notório que elas precisam ser seguidas, mas como bem disse Madame Freinet, há a liberdade para se seguir um método e, possivelmente, as professoras o fazem de acordo com o que acreditam ou com o que se faz urgente em sala de aula, como por exemplo, a grande quantidade de crianças imigrantes que frequentam as salas de aulas, observadas nas classes de Madame Freinet e Madame Fröbel.

Enquanto isso, embora não tenha nos evidenciado uma perspectiva teórica de trabalho, até mesmo pelo pouco tempo como docente (3 anos), Madame Froëbel faz um comentário relevante em relação ao ensino da língua na École Maternalle e também nos mostrou a preocupação em atingir todos os alunos, desde os de 3 anos até os maiores:

Madame Fröbel: **É bastante, não?** (referindo-se ao extenso trabalho com a língua oral e escrita que realiza com as crianças).

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, mas complexa de ser explorada em sala de aula, como aponta as duas professoras, já que o idioma francês traz consigo a herança de ter sido (e ainda é em alguns contextos) a língua de prestígio para o mundo. Por isso, a preocupação das professoras com o trabalho de oralidade e o letramento autônomo.

Nos trechos das duas docentes não podemos dizer que encontramos um trabalho essencialmente estruturalista da língua, nem essencialmente interacionista, pois, de diferentes maneiras, as professoras tentam dialogar e interagir com os alunos, ou seja, observamos uma inclinação para as interações dialógicas entre professora e alunos, pois segundo Bakhtin (2010), somos constituídos pelas vozes dos outros. Dois trechos que comprovam a afirmativa é “nós colocamos os sons juntos”, de Madame Freinet e “geralmente começo lançando a temática no projeto, por exemplo, assim as faço falar”, de Madame Fröbel. Mas, podemos notar que o que prevalece é uma

perspectiva que considera a consciência fonológica e o princípio alfabético, por isso dizer que prevalece o letramento autônomo.

Portanto, se pensarmos nas problemáticas de inclusão social – o crescente número de imigrantes – e do poderio conferido ao idioma francês 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, objetivando a integração e interação deles no meio social do qual pertencem.

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 e as condições de trabalho apresentadas foram revelando o porquê dessa prioridade: existe uma intencionalidade em possibilitar momentos de troca, ainda que não como as que conhecemos aqui, no Brasil, porque lá o responsável pelo ensino e a aprendizagem é o adulto/professor.

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? Recorrendo também a Bourdieu (1998), língua é poder, inclusive na instituição escolar e, se as professoras não explorarem o idioma padrão, os alunos, franceses ou imigrantes, poderão ser marginalizados e ficarão nos cantos das salas de aula, isolados nos pátios e espaços de recreação, melhor dizendo, à deriva da sociedade.

Sendo assim, a educação francesa parece um ato político e de resistência, pois as duas professoras perseguem uma metodologia de trabalho que tem como objetivo garantir a apropriação do código linguístico por parte de todos os alunos, sejam eles nativos ou imigrantes, considerando que o país recebe muitas famílias vindas de outros países. Trata-se da oportunidade de emancipação e liberdade dada aos estudantes, pois na sociedade, não podemos pensar que a oportunidade de vivenciar práticas sejam igualitárias, porque não são. Daí a necessidade de resistir, como elas fazem.

Dessa forma, a língua pode ser para essas crianças, um idioma consolidado nas regras e convenções sociais francesas, para que elas possam atuar nas estruturas sociais, pois ela confere poder aos seus usuários. Talvez, somente após esse trabalho será possível, para as docentes, pensarem nas possibilidades de interação e nas trocas dialógicas que os alunos podem ter – o trabalho com os gêneros do discurso - perspectiva do Círculo (2017) sobre a “realidade fundamental da língua”, sendo essa um “fenômeno social de interação verbal” e de caráter ideológico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A intenção deste artigo foi trazer um recorte de uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo analisar o que as professoras francesas priorizavam em relação ao ensino da língua materna com crianças de quatro anos. Para isso, realizamos a produção de dados por meio de entrevistas narrativas com professoras da École Maternelle francesa.

Assumimos uma postura dialógica, que é a proferida pelo Círculo de Bakhtin, no que concerne à concepção de língua(gem) e, conseqüentemente, para a análise de dados, utilizamos a enunciativo-discursiva.

Por ter sido realizada em contexto europeu, acreditávamos que iríamos encontrar na pesquisa um trabalho com a língua materna essencialmente voltado para os gêneros de texto e em práticas sociais de letramento ideológico, em virtude dos estudos europeus tão explorados em território brasileiro e no qual também nos apoiamos.

É importante salientar que, alguns pontos da pesquisa nos chamaram a atenção. Praticamente, o ensino da língua, na França, pauta-se no estruturalismo e no letramento autônomo, prescrito nos documentos oficiais, pois a aquisição do código tem grande importância para as professoras entrevistadas e, conseqüentemente, para os alunos.

Se as professoras dizem que elas têm liberdade para usar a perspectiva, o método e a metodologia que mais se adequam à realidade de cada uma, é justo, então, dizer e perceber que essas questões se misturam em sala de aula. Isso se deve porque, assim como nós, no contexto brasileiro, temos nossas urgências, as docentes francesas também as têm, ou seja, as entrevistadas têm desafios e questões desafiadoras quanto ao ensino da língua.

Ouvimos, vemos e vimos que a língua francesa padrão é uma herança que a sociedade francesa insiste em fazer permanecer, de forma estruturada e consolidada, ao longo dos tempos entre os cidadãos. Para eles, a língua padrão é um bem cultural que perpassa as gerações.

Por essa razão, as docentes são resistentes quanto ao trabalho com a oralidade, no que tange ao falar bem o idioma, já que a língua segrega ou aproxima, pune ou agracia, ou seja, ela confere ou não poder àqueles que dela se apropriam. Desse modo, as professoras, ao trabalharem a língua, talvez diferente do que propomos aqui ou buscávamos encontrar lá, é entendida como um ato político e de resistência para se fazer cumprir um dos ideais contrários ao Estado absolutista e que propunha uma democracia, ou seja, a “*liberté*”, (liberdade em português), dos cidadãos franceses ou imigrantes, que não se restringe ao ato de ir e vir, como também ao ato de participarem de diferentes contextos sociais de comunicação. E, por meio da linguagem, participar ativamente como cidadãos, não ficando à margem da sociedade

ou reféns de políticas excludentes. Se a língua(gem) é poder para alguns, ela pode ser o caminho para a liberdade de todos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói-RJ, n. 20, p. 47–62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo, EDUSP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 10. ed. São Paulo: Zouk; Edusp, 2007.

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. 2023.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].



What the narratives of École Maternelle teachers tell us about mother tongue teaching

ABSTRACT:

The present article brings a clipping of the data analyzed in a Master's research in which the objective was to analyze what the French teachers prioritized in relation to the teaching of the mother tongue with four-year-old children. The contact with a École Maternelle, in Paris/France motivated the interest in carrying out research in that territory to understand better how language teaching occurs in this context. That way, this text has the following specific objectives: 1) to identify the teachers' conceptions of language teaching and 2) to seek evidence of how the deponents understand the concept of language, based on their narratives. Based on the enunciative-discursive perspective, on authors who discuss language and teaching, as well as on the considerations of New Literacies Studies, narrative interviews were conducted with two teachers who teach at two public schools located in Paris. The dialogic-discursive analysis carried out evidences the teachers' view of autonomous literacy, that is, speaking and writing the French language correctly, so that all children - whether French or immigrants - can be inserted in the social context.

KEYWORDS:

École Maternelle;
Narrative interview;
Teaching;
Mother tongue;
Social Context