

## Professora Dra. Anne-Marie Chartier\*

## Entrevistadoras

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira<sup>I, II</sup>Eliane Marta Teixeira Lopes<sup>III, IV</sup>Mônica Maria Farid Rahme<sup>V, VI</sup>

\* Esta entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2015, manhã de calor e chuva, no Pouso da Typographia, em Mariana, Minas Gerais. Agradecemos enormemente a Anne-Marie Chartier pela convivência, disponibilidade e disposição. A entrevista foi transcrita e traduzida do francês para o português pelas entrevistadoras.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/403314607>

<sup>I</sup> Professora do Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead) da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* carlajatobaferreira@gmail.com

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Professora visitante sênior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* emtlopes@gmail.com

<sup>IV</sup> Doutora em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>V</sup> Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* monicarahme@hotmail.com

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

No mês de outubro de 2015, a historiadora Anne-Marie Chartier passou um mês em Mariana (MG), depois de já ter estado muitas vezes em Belo Horizonte, Recife e algumas outras cidades do Brasil. A pesquisadora veio a convite do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), e do Museu da Música de Mariana. Nesse breve espaço de tempo, Anne-Marie fez palestras, reuniu-se com grupos de pesquisa, visitou escolas de ensino fundamental em Mariana e em seus arredores, esteve em ensaios de bandas de música e participou, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de reuniões com o Grupo de Cultura do Escrito e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação. Anne-Marie Chartier foi aluna da École Normale Supérieure (1965-1970); defendeu sua tese de doutorado em Paris V (Sciences de l'éducation); foi professora no Institut Universitaire de Formation de Maîtres (1990-1996); pesquisadora e *maître de conférences* no Service d'Histoire de L'Éducation – Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP). Mesmo aposentada desde 2009, viaja pelo mundo discutindo a prática na formação de professores e professoras e também seus suportes teóricos e metodológicos. Sempre inovando no campo das pesquisas sobre a leitura e a escrita, atualmente

tem pesquisado a possível relação entre o ensino da leitura da música e o ensino das primeiras letras e a alfabetização. É autora, entre outras obras e artigos, de *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade* e de *Discursos sobre a leitura* (em parceria com Jean Hébrard). Sua abordagem desses temas (filosófica, histórica ou pedagógica) põe em xeque nossas próprias práticas, convidando-nos a novas leituras e reflexões.

- 1) Sabemos que a senhora é uma estudiosa de Michel de Certeau. Com base nesses estudos e nas suas estadias no Brasil, como percebe os/as professores/as brasileiros/as e suas práticas?

**A.M.C.:** Eu posso responder em dois momentos. Primeiro, temos que ir em direção ao sentido no qual as análises de Michel de Certeau foram geralmente interpretadas, no que diz respeito ao mundo da escola. O aspecto importante que elas produziram foi dissociar a cultura do saber, pois, normalmente, nos estudos universitários há uma confusão total entre ambos, já que a transmissão dos saberes e a constituição de novos saberes são os objetivos prioritários da universidade: o saber tem um valor, e a apropriação do saber é cultura. Michel de Certeau nos obrigou a considerar que pode haver saber sem cultura e cultura sem saber legítimo. Isso, para mim, foi extremamente importante, pois quando segui os seminários de Certeau, nos anos 1970 a 1975, havia uma grande expansão das didáticas, das didáticas científicas, sobre cada disciplina de ensino. Foi o momento da sociologia, da psicanálise, da linguística e de todas as ciências humanas, que eram altamente consideradas pelos professores e estudantes. Mas ele, de certa maneira, tomou essa discussão pelo avesso, a contrapelo, e colocou em questão o modelo que tínhamos de cultura como uma biblioteca mental, na qual cada novo saber a enriqueceria, somando sempre novos livros, novas prateleiras dessa biblioteca. Feita essa crítica, que novo olhar foi produzido sobre esta realidade? O saber sem cultura, o que seria? Enfatizado como lugar de aprendizagem, lugar obrigatório para passar nos exames, isso não significa que esse saber faça algum sentido para as pessoas que o adquirem. Percebe-se aí a possibilidade de hierarquizar de outro modo a classificação de saber. Mas, quais são as culturas sem saberes legítimos? É nesse aspecto que a questão das práticas escolares foi prioritária para mim, pois, nessa época, essas práticas não eram consideradas lugares de produção do saber nem de sentidos pelos indivíduos, mas sim lugares de eficácia dependentes de uma boa aplicação da teoria. Eu via, e todo mundo via, que isso não levava a lugar nenhum. Mas o discurso que valorizava o caminho da teoria à prática era tão forte que era quase impossível desfazê-lo sem, eu diria, uma autorização de alguém que tivesse autoridade, como Michel de Certeau. Pôde-se, assim, começar a inverter o modo de se apropriar do saber. Por exemplo, o que seria importante para um professor de matemática quando ele observa um professor da escola primária dar uma aula dessa disciplina? Ali a questão não é a matemática, mas sim o que faz sentido na relação entre ele e seus alunos por meio da matemática ou da

gramática. Para mim, o modo de observação da aula e do julgamento sobre os professores, os jovens professores, foi profundamente transformado. A segunda parte da resposta é perceber que a cultura – se é aquilo com que todos os indivíduos dão sentido às suas vidas –, pode remeter a coisas que, *a priori*, não têm valor. Dar sentido e dar valor são duas coisas diferentes. Dar sentido a uma atividade não significa que essa atividade tenha um valor socialmente reconhecido por todo mundo. Podemos dizer, ao contrário, que há domínios da cultura legítima que não fazem sentido algum para muitas pessoas, e há domínios da cultura ilegítima que fazem muito sentido para muitas pessoas. Eu me interessei recentemente, por exemplo, pelo jogo de *videogame* para os jovens, que não faz parte da cultura legítima, mas da prática de centenas de milhões de pessoas no mundo. O que essas pessoas encontram? Por que lhe atribuem sentido? E mais, quando vejo manifestações pentecostais no Brasil, que me desconcertam, qual o sentido a elas conferido? Podemos até discutir tudo isso intelectualmente, condenar politicamente, mas é parte da cultura de pessoas que seguem esses rituais, essas festas, essas manifestações. Então, essa segunda dimensão que é a cultura dos outros, que é a cultura que não compartilhamos, faz sentido para o outro, mas não faz sentido para mim; ou, mais, isso tem um valor para ele, isto não tem valor para mim. De Certeau nos obriga a repensar como fatos culturais questões que analisamos como conflitos políticos, econômicos ou como fatos sociais, sociológicos ou psicológicos.

- 2) Mesmo sem ter tido muito tempo para conhecer as pesquisas que estão sendo feitas por alunos/as e professores/as, a senhora consegue fazer uma apreciação geral sobre elas?

**A.M.C.:** Conheci as pesquisas que estão sendo feitas em Mariana de duas maneiras: em discussões informais e durante os seminários, quando as pessoas apresentaram seus trabalhos e depois levantei questões. Digamos que há duas coisas que me tocam. De um lado, há uma grande quantidade de projetos de pesquisa durante o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado com orientações com as quais não estou acostumada. Nas apresentações que me foram feitas, colocou-se como evidente o fato de que a mudança seria uma melhora e, para mim, isso não está assegurado, pois penso que, muitas vezes, o fato de fazer uma pesquisa sobre um assunto, de colocá-lo em evidência, de explicitá-lo, de descrevê-lo produz efeitos que reforçam a situação. Por exemplo, todas as vezes que pesquisamos a inclusão, já trabalhamos com a discriminação. Para poder incluir, é preciso definir os excluídos. Os efeitos da pesquisa que são extremamente fortes talvez não sejam suficientemente discutidos e tematizados no grupo. Quando o objetivo é melhorar a situação, é preciso saber quais são as melhorias razoáveis com as quais se pode contar. Se não conseguimos precisar a melhoria, a pesquisa pode se tornar sem fim, pois não há razão para terminá-la já que não se chegou a um resultado. Eu penso que é necessário distinguir o que concerne à militância daquilo que é relativo a uma pesquisa universitária.

O que me ajudou a distinguir a militância da pesquisa científica foi ter sempre, ao menos, dois objetos a comparar, similares, mas distantes, para saber o que se passa num caso e o que se passa em outro. Para ter um duplo olhar. Se estamos num estudo de caso único, somos prisioneiros do nosso estudo de caso e, de uma certa maneira, é muito difícil abstrair. Comecei por observar na análise de campo o que se passa numa sala de aula e o que se passa na sala de aula ao lado: mesmo nível, mesmo professor, mesmo perfil de professor, mesmo meio social. Podemos escolher uma situação, com uma coisa que muda fortemente, para entender o que produz uma coisa e o que produz outra, mesmo se não estivermos em uma situação de laboratório – na vida nunca estamos em um laboratório. Eu me lembro de um trabalho que fiz com uma jovem colega, que consistia em comparar professores muito experientes, que tinham uma boa reputação junto aos pais, mas que tinham opções pedagógicas completamente diferentes. Havia uma professora, com quem eu concordava plenamente, que trabalhava na linha Freinet. E havia outro professor, um homem, que adotava uma posição inversa, um professor que parecia muito rígido, muito bem organizado, as crianças em silêncio completo na sua sala, mas os dois trabalhavam num ambiente social popular e os dois eram muito amados pelos pais e pelas crianças. Eu posso dizer que foi a comparação que me permitiu mudar meu ponto de vista e compreender o professor. Sair da minha ideologia militante, que era favorável à professora Freinet, para compreender uma prática ideologicamente contrária àquilo que eu pensava: um professor que obtinha os mesmos resultados da professora de orientação Freinet. Isso quer dizer que em tudo que dizia respeito ao conhecimento individual das crianças, à programação de muitos trabalhos, ao registro dos trabalhos realizados e à concentração das crianças nas atividades, eles tinham pontos de vista diferentes, entretanto, do ponto de vista afetivo, cognitivo e relacional, eles alcançavam os mesmos resultados. Para mim foi uma lição, uma lição enorme.

- 3) Em que a visitação ao arquivo e as discussões no Museu da Música de Mariana poderão, ou não, contribuir para o desenvolvimento da reflexão que a senhora recentemente iniciou sobre o cruzamento, na história da leitura e da escrita, da educação musical e da alfabetização?

**A.M.C.:** Uma das razões que me trouxeram a Mariana foi conhecer o trabalho do Museu da Música dessa cidade, que muito me interessou. Eu ainda não trabalhei o suficiente com os arquivos, mas as discussões me fizeram avançar muito nessa reflexão. Quando voltar à França, vou retornar à Universidade de Tours, ao laboratório de Xavier Bisaro,<sup>1</sup> que trabalha com o estudo da história da formação musical das crianças. Mas o ponto que mais me inquietava era a possibilidade de encontrar no arquivo daqui elementos que colocassem em dúvida minha intuição sobre a ligação entre a alfabetização literária e a alfabetização musical. Depois será preciso

<sup>1</sup> BISARO, Xavier. *Chanter toujours: plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVIIe-XIXe siècle)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

comparar, pois haverá diferenças no tempo. No que concerne à Europa, a questão está localizada, sobretudo, nos séculos 16 e 17 e no Brasil, nos séculos 18 e 19. A música mudou entre os tempos, pois ela viaja, mesmo que os músicos não viajem. O material do patrimônio musical mineiro poderá ser estudado numa perspectiva não apenas dos especialistas da música. Há uma lição que aprendi com Bisaro: mesmo que exista uma música erudita que se tornou objeto de estudo da história da música até agora, há uma música que podemos chamar de “popular”, seja ela escrita ou religiosa, porque é praticada num meio em que não há profissionalismo de alto nível; é praticada por muitos amadores, como o caso de Mariana e Ouro Preto. Esse ponto de vista me interessa tanto quanto a questão da alfabetização elementar que também tem relação com a alfabetização popular. A ideia de que há uma ligação forte entre os métodos de aprendizagem praticada pelos professores de primeiras letras que seriam, ao mesmo tempo, professores de música me encanta. Em todo caso estou muito feliz por ter passado este período no Museu da Música e espero poder continuar o trabalho.

- 4) Nas suas pesquisas, a senhora também tem adotado a perspectiva da comparação internacional enquanto uma forma de abordar a história da leitura e da escrita, como focalizado na Conferência realizada na Ufop na semana passada.<sup>2</sup> Quais cuidados o pesquisador deve incorporar ao seu trabalho ao adotar essa vertente de pesquisa?

**A.M.C.:** Não se começa uma pesquisa fazendo comparação internacional. É o resultado de um processo muito longo de trabalho, graças a uma equipe internacional na qual há colegas com quem podemos trabalhar e por meio da qual essa comparação pode ser feita. É impensável que um pesquisador possa fazer uma comparação internacional séria se ele não tem o apoio de colegas que conhecem bem o campo em questão. Sobre a comparação de manuais de alfabetização que foram *best seller* na América do Norte e na França, por exemplo, minha sorte é que havia um número enorme de estudos, com os quais eu pude trabalhar em um segundo momento, tendo os elementos de informação contextual, as análises de editores e todo o trabalho que as americanas – porque, geralmente, são mulheres – haviam feito desde os anos de 1900, e que pude comparar com os abecedários franceses, que eu conhecia bem. Então, no caso dos Estados Unidos, os termos da comparação estavam de certo modo bem enquadrados, porque tivemos duas revoluções ao mesmo tempo, duas transformações em um ensino muito religioso, protestante de um lado e católico de outro, que se tornavam, nos dois casos, ensinos laicizantes, ensinos profanos, sendo, então, uma evolução mais fácil de se traçar. Nós paramos a pesquisa nos anos de 1950, 1960; não quisemos entrar na discussão, nos conflitos, na guerra de métodos contemporâneos. Pode-se chamar a isso uma pesquisa interdisciplinar. Não posso ser um professor polivalente em todas as disciplinas, mas devo permanentemente poder contar com a confiança de

<sup>2</sup> Conferência intitulada “História da Leitura e da Escrita”, realizada pela professora no Auditório Francisco Iglesias do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS)/UFOP, na cidade de Mariana (MG), no dia 20 de outubro de 2015.

colegas que podem ler o trabalho que estou fazendo, do seu ponto de vista de especialista, para emitir seus pareceres de historiadores da cultura, de historiadores da religião – Dominique Julia – ou de psicólogos cognitivistas – como Michel Fayol. Em uma universidade ou em uma rede de relações, há essa possibilidade e disso eu usufruí muito, porque estava em uma escola normal, onde me relacionei com colegas de muitas disciplinas diferentes. Acho que nós não cultivamos isso suficientemente. Quer dizer, cada um fica fechado em sua disciplina. Fiquei muito impressionada quando os historiadores que trabalhavam com os manuais escolares descreveram como esses manuais eram editados. Mas como as crianças podiam aprender a ler com esses métodos? Isso não era um problema para eles. As crianças aprendiam a ler, então estava dando certo. E quando eu discuti com meus colegas psicólogos, eles mostraram a impossibilidade de aprender a ler com aqueles manuais. Foi da necessidade de resolver essa contradição que surgiu o enigma a ser decifrado. Foi isso que fez com que eu tivesse uma verdadeira interrogação em relação à pesquisa. Trabalhei nessa pesquisa com Elsie Rockwell, o que foi maravilhoso porque ela trabalhou como professora, foi formadora de professores, é bilingue (ela fez sua tese em Chicago) e conhece toda a bibliografia em língua inglesa. Eu me senti muito contente em relação a esse trabalho de fazer comparações internacionais, que durou muito tempo, e penso que fizemos descobertas que não esperávamos. Em particular, essa constatação do avanço dos países da América Latina, do ponto de vista da edição, em relação aos países da Europa. Por outro lado, nesses países, a estrutura institucional, o problema das escolas, o problema de admissão de professores, o problema da formação de professores, de salário... foi isso que fez a diferença. E vimos que não se pode atribuir ao método ou ao arcaísmo ideológico dos países o atraso da alfabetização. É muito importante dizer isso. Poder dizer que o problema era, afinal, um problema de dinheiro, um problema econômico, e não um problema cognitivo, ideológico ou científico. Todos os congressos internacionais de educação, que ocorreram no México, em Santiago, em Buenos Aires, também ocorreram no Brasil, no final do século 19, todos mais ou menos na mesma época. A segunda coisa na minha pesquisa, que eu não esperava de modo algum, era essa dimensão da função da imagem, que chega aos Estados Unidos muito cedo, que não existe nos outros países por razões ainda econômicas e que vai orientar inteiramente todas as pesquisas sobre a leitura, desconectando a leitura da escrita – isso eu não esperava de modo algum. Vejo agora que isso se confirma por uma série de outras pesquisas. Isso permite, talvez, colocar questões aos pesquisadores que trabalham com o tema da leitura hoje: vejam o que se passou historicamente!

- 5) Após um período de laicização da educação escolar, observamos, na atualidade, um forte retorno de princípios religiosos à cena social, como fator de identidade e de distinção entre povos e gerações, como pode ser exemplificado pelas manifestações islâmicas no Ocidente e no Oriente, e, no caso do Brasil, por um

fortalecimento das religiões pentecostais nas instituições sociais. Como construir leituras sobre esse processo, que não se reduzam a um moralismo religioso ou a uma visão etnocêntrica da história? Quais desdobramentos desse processo nas práticas de leitura e escrita?

**A.M.C.:** Sobre a dimensão do retorno do religioso, temos de afirmar que não é de modo algum o mesmo religioso. É interessante ver que nos séculos 17 e 18 é muito clara a ligação da religião com os rituais da vida cotidiana, do batismo, do nascimento, do casamento, da morte, dos sacramentos, da ordem das estações e das festas religiosas. Depois do Concílio de Trento, do grande cisma entre protestantes e católicos, a religião volta a ser, como diz Dominique Julia, novamente uma religião do clero, com muita desconfiança em tudo aquilo que é superstição, e o trabalho da igreja é depurar a religião do povo, para evitar as adivinhações, a mistura com os "orixás"! Então, todo o trabalho dos séculos 18 e 19, acrescentando-se os conflitos do iluminismo, com o crescimento da crítica à religião, vai ser o de manter a necessidade de uma coerência na religião, sem contradição entre fé e razão. Nós nos encontramos na mesma problemática do século 18, com São Tomas de Aquino. No mundo popular, é certo que o que se passa depois da Revolução Francesa é, ao contrário, uma sentimentalização da religião. No museu do Colégio Providência, vemos objetos de piedade que fazem a vida cotidiana das vicentinas. Por exemplo, por que o menino Jesus de Praga tinha uma importância tão grande? Por que tanta variedade de Nossa Senhora? Nossa Senhora das Graças, Nossa Senhora da Misericórdia, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora das Mercês... Bom, quem são todas essas virgens, o que elas significam culturalmente? Do ponto de vista da piedade religiosa originária da França e que está presente nas ordens populares, com mulheres que vão às ruas para assistir os doentes, os pobres e não são teólogas, a piedade que acontece no século 19 é uma piedade popular, emocional e sentimental. E a igreja mantém o controle para evitar o desvio. Ora, o que se passa no retorno da religião hoje, na Europa com os muçulmanos, ou no Brasil com o pentecostalismo, parece-me uma coisa totalmente diferente. A presença de pessoas de tradição muçulmana, que são agora em torno de cinco milhões na França, mostra uma vontade de afirmação identitária. Uma maneira de dizer: "Nós somos franceses como os outros, não há razão para que a República não nos respeite como os outros". Mas parte dos muçulmanos é muito crítica em relação à ideologia ocidental do consumismo, para dizer muito simplesmente. A religião católica concerne apenas a uma minoria da sociedade francesa. E os muçulmanos estão lá para nos lembrar que os valores da sociedade estão restritos a imperativos como: "Enriqueçam!", "Consumam!" e então toda a questão da violência, da droga, da pobreza; a religião muçulmana, de maneira violenta, interroga esses valores sociais. A questão das meninas é muito interessante. Anteriormente se dizia que as meninas usavam o véu porque seus pais obrigavam. Cada vez mais, são elas que escolhem usar o véu na adolescência, pelo menos durante um certo tempo. E para manifestar o quê?

Para dizer: “Eu tenho o direito de mostrar minha diferença e de mostrar que não participo desse mundo de meninas que usam short”. Eu diria que, de certo modo, a obscenidade banal da publicidade, da mídia ocidental, constitui uma espécie de ferida, de agressão à qual os mulçumanos nos remetem. E depois há outra coisa, que é a dimensão do terrorismo, do Daesh, do atentado contra Charlie Hebdo, e tudo que há por trás da reivindicação de um Estado Islâmico, do Califa, e aí há uma cultura do terrorismo, que não é a mesma da Resistência da Segunda Guerra Mundial, mesmo que todos tenham granadas. Se não levamos em conta essa dimensão cultural, que eu condeno, evidentemente, também não compreendemos os modos de funcionamento que fazem com que os jovens franceses, às vezes originários de famílias católicas, de meios sociais médios, se juntem ao Daesh. O que isso significa? Se se quer lutar contra esse fenômeno, é preciso conhecer todas as suas dimensões. Sobre o pentecostalismo no Brasil, eu não posso dizer nada porque conheço muito pouco. Mas eu posso contar uma coisa. Eu me lembro de uma manhã de domingo, quando eu estava em Olinda para visitar o Convento do Carmo, em que eu me perdi na favela com uma colega. E quando vimos todos os homens bêbados, caídos na calçada da favela, nós compreendemos porque as mulheres evangélicas proibem o álcool. Mas a adesão de mulheres pode desempenhar um papel, porque elas são responsáveis pelo grupo, no interior de diferentes grupos evangélicos, e isso pode dar sentido e valor às suas existências, mesmo que seja um valor que eu possa contestar. Mas isso é um problema que o Brasil, que os brasileiros precisam trabalhar. E sobre isso eu não tenho conselhos a dar.

- 6) Temos visto no mundo todo grande movimentação das populações que por diversas razões se deslocam entre vários países, mostrando que cada vez mais a ideia de fronteira vai sendo ultrapassada. Mas, ao mesmo tempo, cada vez mais o inglês se impõe quase como uma língua absoluta de comunicação, seja em que campo de conhecimento ou de política for. Mesmo que em Nova York, por exemplo, já se fale espanhol tanto quanto inglês. Gostaríamos de ouvi-la sobre isso.

**A.M.C.:** Sim. O espanhol é a primeira língua de comunicação comum nos Estados Unidos, antes do inglês. Há duas coisas em relação a essa questão. No mundo acadêmico, o inglês se impõe como a língua de comunicação geral, isso é um fato. Mas a internet permitiu, ao mesmo tempo, a renovação de línguas maternas, mesmo aquelas muito minoritárias. Hoje, por exemplo, há redes de comunicação de línguas africanas que não tinham espaço no mundo editorial, porque não são línguas consideradas legítimas etc. Por meio da internet, as pessoas não apenas vão aprender a se falar, mas também a escrever. Então, essas línguas que estavam em vias de desaparecimento encontram uma possibilidade de sobrevivência e mesmo de renovação, graças às novas tecnologias. E os linguistas estão muito otimistas em relação a isso. Eles dizem que o que está acontecendo é um movimento de cisão do inglês. O inglês da Austrália, o inglês dos Estados Unidos, o



inglês da Inglaterra não são exatamente os mesmos, como em relação ao português do Brasil e o de Portugal. Quanto ao inglês acadêmico, isso não ocorre, porque é um *globish*, não é a língua de ninguém. Não é mais uma língua americana ou inglesa, é uma língua de comunicação internacional, cuja sintaxe é muito pobre e o registro linguístico é muito limitado. A língua de sociólogos, a língua de psicólogos etc. Bom, quando estamos diante de escritos mais ricos, literários, é verdade que o inglês oferece *best sellers* muito mais difundidos, mas o espanhol atualmente está na mesma condição, e o chinês vai se ampliar. Isso que a internet está produzindo é uma multiplicação de redes linguísticas, permitindo a sobrevivência de línguas que estavam em processo de desaparecimento. Isso não permite que se produzam *best sellers*, mas permite que se pense em publicação de romances escritos em línguas ultraminoritárias, porque elas não são publicadas pelos editores no papel, mas são publicadas em *blogs*. E, então, isso me parece ser uma mudança considerável. Por outro lado, o problema é o multilinguismo. Em minha opinião, é necessário educar as crianças na perspectiva do multilinguismo, pelo menos do multilinguismo passivo, quer dizer, falar sua língua materna, ou duas línguas maternas muito bem, e estar em condições de escutar a língua do outro, como eu tento fazer no Brasil. A questão de circulação das populações é outra coisa, e aí o exílio de refugiados e a imigração por razões econômicas são questões muito mais graves. Nós vemos até que ponto pode chegar a xenofobia. O quanto é fácil aceitar populações quando estamos em período de crescimento e o quanto é difícil quando estamos em período de recessão. A França integrou mais de 800 mil portugueses nos anos de 1970, 1,2 milhão de argelinos, 800 mil marroquinos. Os imigrantes econômicos corresponderam a milhões de pessoas. Mas foi em uma época em que, de certa maneira, havia postos de trabalho de baixo nível reservados aos trabalhadores que não eram alfabetizados e ninguém se preocupava com isso. Os outros postos de trabalho, de quadros intermediários, se desenvolviam, e todo mundo estava em um período de melhoria do nível de vida. O fato de os postos recusados pelos franceses serem assumidos pelos estrangeiros não incomodava ninguém. Quando há crise econômica e os estrangeiros não podem retornar a seus países e buscam suas famílias, suas esposas e crianças chegam, as crianças vão para as escolas e as mulheres buscam uma ocupação, aí o problema se coloca de um modo totalmente diferente. Hoje, com o problema dos países do Leste, a chegada dos ucranianos no país Basco, por exemplo, e os problemas de guerra com os sírios, temos dois fenômenos que se somam: o problema das multidões de refugiados que decorre de problemas de guerra e o problema dos exílios econômicos, da situação das famílias em situações de precariedade. Tudo isso exige uma reorganização mental: o que é o *chez soi*? O que são as tradições? Em momentos de crise, o retorno da tradição é muito forte, enquanto que, na situação de crescimento, todo mundo quer ir para a América! Na verdade, continuamos indo à América, mas com um discurso passadista, de especificidade francesa ou alemã ou inglesa, do *chez nous*. O que é o *chez nous* é que torna os processos de integração muito difíceis.

- 7) Nos últimos anos, muitos países adotaram a perspectiva de escolarizar alunos com deficiência em instituições comuns de ensino, atitude fruto da pressão de movimentos sociais e de negociações decorrentes de acordos internacionais. O Brasil também passou a reordenar o processo educacional desse grupo, sobretudo a partir dos anos 2000. Considerando seu contato com distintas experiências educacionais, como a senhora percebe as implicações desse movimento para a construção de práticas cotidianas na atualidade?

Eu comecei a trabalhar na educação nacional em 1970 e nessa época todo mundo demandava o aumento dos serviços especializados para o cuidado desses alunos, a criação de institutos médico-pedagógicos, para que esses alunos fossem educados à parte, considerando-se suas deficiências etc. Em 45 anos (45 anos é pouco), o mundo mudou e todos concordaram em manter esses alunos com seus grupos etários. Por quê? Como é possível que os pais, os educadores, os sindicatos, os políticos, os médicos, todo mundo dissesse, em 1970, que os serviços especializados eram necessários e, quarenta anos mais tarde, pense o contrário? [risos]. Eu gostaria muito que alguém fizesse um estudo específico sobre a mudança de opinião e a unanimidade da mudança. Porque a situação dos alunos com necessidades especiais na classe hoje, quando não há um acompanhamento para lhes ajudar e aliviar os professores, é uma situação que pode se tornar terrível, bem pior que antes. Isso só pode funcionar bem se os dispositivos de ajuda aos professores, aos alunos e às famílias funcionarem, e isso é muito caro. Outro ponto é que também mudou a relação dos pais com a criança com deficiência. Em geral, há a expectativa, o desejo de pensar que as coisas vão mudar, que as crianças vão melhorar, que a inserção da criança em um grupo comum, ao invés de deixá-la em casa, significa dizer que ela é normal. Por muito tempo o problema foi esse. Passamos, então, de um extremo a outro, com todas as fantasias, eu diria, que se desenvolvem com a ideia de que a socialização com as crianças da mesma idade é melhor que a exclusão, a diminuição da socialização. Bom, eu penso que se deve pensar caso a caso. A integração é evidente para os alunos com deficiência física. O problema é que há deficiências de natureza muito diferentes: relacional, psicológica, "caracterial" etc., e percebe-se que há, nesse momento, uma espécie de competição de quem deve se ocupar dessas crianças, se são os serviços de saúde, se são os serviços sociais ou os serviços de escolarização. Como organizar a integração das crianças? A minha primeira ideia é que a presença das crianças com deficiência nas classes é importante para as outras crianças. Isso lhes ensina a se comportarem com as crianças com deficiência, a não ter medo, a ajudar-lhes. Ajudar um colega cego a descer as escadas não é a mesma coisa que ajudar um colega surdo a copiar um texto. E nós aprendemos. Tive a sorte de estudar em uma aldeia onde as crianças com deficiência estudavam na mesma sala. Eu lembro muito bem como a professora ajudava as crianças epiléticas que tinham crise e caíam no chão. Tinha que intervir, desenrolar a língua, e a gente sabia fazer. Nós

não tínhamos medo. Penso que a questão da alteridade – a da xenofobia, por exemplo – decorre da ignorância de comportamentos adotados com pessoas diferentes e que a presença de crianças com deficiência, desse ponto de vista, é uma sorte a ser considerada. Os problemas são o bem-estar das crianças e a possibilidade de efetivação do trabalho pedagógico dos professores. Um professor não pode se ocupar de uma classe com tranquilidade se ele está preocupado em como subir uma cadeira de rodas ao terceiro andar depois dos momentos de recreação. Ele não pode se ocupar da sala efetivamente se há um aluno que grita frequentemente, que desestabiliza o funcionamento da classe e não há alguém que possa sair com ele. Isto é a primeira coisa: haver condições materiais para que o professor possa continuar a desempenhar o seu trabalho de ensinar; a segunda coisa é o bem-estar do professor. Conheço uma criança que nasceu com uma deficiência motora, eu o vi na escola maternal. O fisioterapeuta que trata desse garoto vai todos os dias à escola fazer sua reeducação, enquanto seus colegas fazem a psicomotricidade. E todos os colegas veem que o fisioterapeuta está lá para trabalhar com ele; eu penso que isso é formidável para a educação dessas crianças. Tudo foi organizado para que o trabalho fosse viável. Há muitas situações nas quais o diretor da escola se recusa a receber o aluno e os pais não sabem muito bem o que fazer porque eles não conhecem os elementos para fazer uma negociação. Não é a mesma coisa quando o pai é engenheiro e quando é operário, então vemos que há, ainda, muito de discriminação social nessa questão. A gente pensa que sempre encontrará o recurso financeiro. O recurso da saúde não se reverte para outro setor, como a educação, pois as crianças que não precisavam ser cuidadas no passado, hoje estão nos serviços especializados, como os de saúde. Digamos que, a longo prazo, as leis de integração escolar poderão ser interpretadas como leis que provocaram a evacuação dos alunos com deficiência para os serviços menos dispendiosos, como ocorreu com as classes de Binet. No início do século 20, em 1909, a criação da Lei francesa do ensino especializado situava esse ensino no lugar do hospital de Bourneville. A disputa entre Bourneville e Binet.<sup>3</sup> É evidente que Bourneville queria manter sua clientela, mas foi Binet que ganhou porque, do ponto de vista do Estado, era muito menos caro. É interessante nos perguntarmos por que a Lei de Binet deu certo cinquenta anos mais tarde. Naquele momento, ela foi votada, mas o Estado não tinha recursos suficientes, então as crianças do campo estudavam em classes comuns, como ocorreu comigo, e não incomodavam os professores. Os únicos casos que geravam maiores problemas eram dos alunos que tinham problemas de conduta, os quais deveriam ser retirados das famílias e colocados em internatos. Outra coisa que considero importante observar é que, em 1945, na França, havia em torno de mil classes de aperfeiçoamento, já em 1975 havia 17 mil. 17 mil vagas de trabalho para os professores. O que levou à passagem de uma situação à outra? O que faz com que, 45 anos depois, tenhamos uma situação contrária? A França foi o primeiro país a desconfiar dessa Lei e a indicar o fato de que as crianças poderiam não suportar esse processo.<sup>4</sup> Preocupa-me a questão do ritmo da aprendizagem, pois

<sup>3</sup> Trata-se da discordância político-intelectual quanto à educação das crianças consideradas deficientes entre o alienista Desirée-Magloire Bourneville (1840-1909) e o psicólogo Alfred Binet (1857-1911), que marcou o cenário educacional francês do início do século 20. A proposta de Alfred Binet foi vitoriosa e, conseqüentemente, os parâmetros psicométricos passam a ser balizadores para a organização das classes especiais no sistema público educacional francês.

<sup>4</sup> CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. In: *Revista Brasileira de Educação*, p. 17-52, Set/Dez, 1995.

enquanto as crianças são pequenas e não há exigência escolar, elas podem ser integradas. Quando a escola se torna mais exigente em relação aos resultados escolares, começa a haver uma evasão escolar das crianças com deficiência. Penso que deveria haver interesse por toda discussão sobre anormalidade, ver quais são as categorias que circulam em torno do que chamamos normal e anormal.

- 8) Se é verdade que o final decide o sentido, que sentido a senhora daria à sua decisão de ter vindo a Mariana e à maneira como as coisas por aqui se passaram?

**A.M.C.:** Eu retornei a Mariana porque já tinha vindo aqui e, mais que isso, minha ideia agora é rever os amigos que tenho no Brasil. Quando recebi o convite eu respondi: Claro que sim, para podermos continuar as discussões! Como dizer... é sempre uma experiência diferente. É isso que é bom no Brasil. Eu não sei se fui eu que mudei, ou se foi o Brasil que mudou. Eu vim a primeira vez no tempo dos cruzeiros. Sim, nós vivemos isso e nós, de certo modo, esquecemos. Foi em 1990, eu vim por causa da publicação de *Discursos sobre a leitura*. Mas o mundo mudou. Eu vi uma melhora considerável na função de professor. São proferidos sempre os mesmos discursos, a remuneração é ruim etc., mas o professor é muito menos mal pago. Os equipamentos de sala são muito melhores do que aquilo que vi na primeira vez. Eu diria que o fosso intransponível que existia entre as escolas públicas e as escolas particulares não existe mais; ao contrário, há coisas que se aproximaram. A discussão em torno da formação de professores mostra que houve um dinamismo na formação docente. Da primeira vez, tive um sentimento estranho, de que havia dois mundos em coexistência. Os pesquisadores investigavam uma escola à qual eles quase nunca iam e que seus filhos não frequentavam. Mas eles pesquisavam sempre as escolas públicas. De outro lado, havia o mundo dos professores que olhavam para os professores universitários como pertencentes a outra categoria celeste. E não havia relação entre ambos. Eu penso que, hoje em dia, com a formação de professores e com a necessidade de os professores participarem de grandes programas para obter a licenciatura mesmo se os cursos não forem bons, houve uma revalorização da imagem de si e da profissão. Ao mesmo tempo, na França, por exemplo, se deu o contrário; houve uma espécie de degradação em torno da valorização da profissão. Na França, a contratação atual dos professores de escola é um recrutamento de classes médias e altas, são as filhas da burguesia, cujos pais são arquitetos, os maridos médicos etc., que vão trabalhar na periferia por estarem no início de carreira. Para elas, é uma prova considerável, porque nunca viram isso; elas têm uma visão bastante "miserabilista" do mundo, assim como dos pobres. Há um crescimento de escolas privadas na França, mas limitado pela Lei. Por exemplo, nas escolas privadas católicas (80% das escolas privadas são católicas), há uma pessoa católica na liderança e isso é tudo, os outros não são católicos, e a escola é obrigada a aceitar todo mundo.

Aceitar muçumanos, aceitar gente sem religião. As escolas privadas na França não têm o direito de fazer uma segregação religiosa ou perdem a subvenção do Estado. Penso que este foi um critério muito bem traçado pelos republicanos – escola privada-dinheiro privado, escola pública-dinheiro público. Isso nos protege do sectarismo. Há mesmo escolas judaicas que só aceitam judeus, essas escolas existem, mas são muito poucas. Agora existem as primeiras escolas muçumanas, que se declaram muçumanas, mas se uma criança católica quiser frequentá-la por ser mais próxima, eles são obrigados a matriculá-la. É importante observar que isso não quer dizer que os professores muçumanos dessa escola muçumana sejam obrigados a serem laicos. Eu penso que isso é bom e requer um trabalho muito intenso. O que pode ocorrer é a criação de escolas privadas livres, que são pagas, totalmente pagas, enquanto as outras são privadas, mas financiadas por um fundo do Estado. Certamente, os professores preferem atuar nestas por causa da aposentaria, das férias, da previdência social e de todas as outras vantagens. Eu penso que se trata de uma experiência interessante conhecer como essas coisas funcionam, de um modo muito distante do Brasil. Pensar e analisar as coisas complexas é cansativo, e parece que as pessoas já estão muito cansadas...

---

Recebido em 28 de dezembro de 2015.

Aprovado em 10 de janeiro de 2016.