



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v15i34.682>

Recebimento em: 30/01/2023 | Aceite em: 17/01/2024

ARTIGOS

AS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS¹

Janaína Oliveira GONÇALVES

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Ouro Preto, MG – Brasil

janainaomg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7919-1855> 

Marco Antonio Melo FRANCO

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Ouro Preto, MG – Brasil

mamf.franco@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0159-4109> 

RESUMO: O estudo analisa as percepções de professoras alfabetizadoras sobre a presença e a relevância das diferentes linguagens no processo de alfabetização de crianças. Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado¹ vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (NEPPAI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O aporte teórico que embasa o estudo fundamenta-se em autores como: Soares (2008; 2015), Geraldi (1984;1999), Malaguzzi, (2016), Matos e Jardimino (2016), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza a entrevista semiestruturada e a observação como instrumentos para coleta de dados. Foram entrevistadas duas professoras alfabetizadoras do município de Itabirito/MG. A investigação evidencia que embora as docentes compreendam a importância do trabalho com os diferentes linguagens, a introdução delas no cotidiano da sala de aula se configura como um desafio a ser vencido.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens. alfabetização. percepções.

¹ Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de mestrado intitulada como "As diferentes linguagens e a aquisição do sistema de escrita: um olhar sobre a prática das professoras alfabetizadoras", que está registrada no repositório da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

THE DIFFERENT LANGUAGES IN THE LITERACY PROCESS: WHAT DO TEACHERS SAY?

ABSTRACT: The study analyzes the perceptions of literacy teachers about the presence and relevance of different languages in the children's literacy process. This is an excerpt from a master's thesis¹ linked to the Center for Studies and Research on Practices in Literacy and Inclusion in Education (NEPPAI) at the Federal University of Ouro Preto (UFOP). The theoretical support that underpins the study is based on authors such as: Soares (2008; 2015), Geraldi (1984; 1999), Malaguzzi, (2016), Matos and Jardimino (2016), among others. This is a qualitative research that uses semi-structured interviews and observation as instruments for data collection. Two literacy teachers from the city of Itabirito/MG were interviewed. The investigation shows that although teachers understand the importance of working with different languages, their introduction into everyday classroom life is a challenge to be overcome.

KEYWORDS: Languages. literature. perceive.

LOS DIFERENTES LENGUAJES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: ¿LO QUE DICEN LAS MAESTRAS?

RESUMEN: El estudio analiza las percepciones de los alfabetizadores sobre la presencia y relevancia de diferentes lenguas en el proceso de alfabetización de los niños. Este es un extracto de una tesis de maestría vinculada al Centro de Estudios e Investigaciones sobre Prácticas de Alfabetización e Inclusión en la Educación (NEPPAI) de la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP). El soporte teórico que sustenta el estudio se basa en autores como: Soares (2008; 2015), Geraldi (1984; 1999), Malaguzzi, (2016), Matos y Jardimino (2016), entre otros. Se trata de una investigación cualitativa que utiliza entrevistas semiestructuradas y la observación como instrumentos para la recolección de datos. Fueron entrevistados dos alfabetizadores de la ciudad de Itabirito/MG. La investigación muestra que, si bien los docentes comprenden la importancia de trabajar con diferentes lenguas, su introducción en la vida cotidiana del aula es un desafío a superar.

PALABRAS-CLAVE: Lenguajes. alfabetización. percepciones.

INTRODUÇÃO

Geraldi (1999) nos faz refletir sobre as concepções de linguagem nos chamando a atenção para a perspectiva de linguagem como interação. Essa concepção considera que a linguagem é realizada por intermédio da interação verbal, social, entre os interlocutores, não ocorrendo de forma estável. Sendo assim, considera-se que os indivíduos são seres sociais que, ao dialogarem, realizam trocas de experiências, informações, conhecimentos. Nessa perspectiva, a apreensão da língua materna está voltada não apenas para o conhecimento da gramática da língua, mas também para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobretudo à sua volta, numa dinâmica vívida de interação social. A linguagem é empregada não somente para expressar o pensamento, ou para se comunicar, mas para que o indivíduo consiga refletir, agir e atuar sobre o outro e o mundo que o rodeia (GERALDI, 1984).

É importante considerar que todos nós manifestamos a comunicação por meio da linguagem, existimos na linguagem e estabelecemos relações com o meio no qual estamos inseridos. Assim, a criança passa a se apropriar da linguagem, revelando sua expressividade, criatividade e sua capacidade de interagir ao longo do construto de sua história de vida. Comunica-se por diferentes linguagens, antes mesmo que a linguagem verbal se manifeste.

O estudo aqui apresentado propôs ouvir professores e investigar como as diferentes linguagens estão presentes em suas práticas, no processo de alfabetização de crianças de 6 anos. Temos como hipótese que o processo de alfabetização geralmente se baseia em práticas tradicionais de ensino da língua e que as diferentes linguagens, não estão claramente presentes no planejamento e no trabalho pedagógico, tendo como resultados uma reprodução dos modelos tradicionais de alfabetização. O estudo apresenta como justificativa a importância que se dá às experiências com as diferentes linguagens das crianças, que estão presentes desde o início do desenvolvimento infantil, período no qual se desenvolve a capacidade de usar símbolos.

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de pesquisa de campo, cujos instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas e observações.

AS DIFERENTES LINGUAGENS DA CRIANÇA

É a partir das contribuições de Loris Malaguzzi (1920-1994) – educador italiano – e dos princípios educativos da cidade de Reggio Emília, situada ao norte da Itália, que apresentamos o que estamos definindo como diferentes linguagens.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI e FORMAN, 2016, p. 5).

A poética de Malaguzzi é também uma metáfora que nos apresenta a ideia de que a criança possui várias formas de pensar, de ver o mundo, que possui inúmeras maneiras de se comunicar, de se expressar, de sentir, de entender e de fazer cultura. A criança é feita de vários pensamentos, de diferentes formas de agir e se comunica por meio da linguagem. Toda criança traz consigo “cem” possibilidades de viver a vida e nos apresenta inúmeras linguagens para comunicar-se com o mundo e as pessoas à sua volta. Nessa perspectiva,

estamos considerando que as linguagens são as diversas manifestações infantis que ocorrem por meio da linguagem gráfica, imagética, musical, matemática, estética, oral, escrita, plástica, sensorial, motora, artística, poética, erudita, natural, digital, corporal, simbólica, sonora, entre outras. O educador italiano Loris Malaguzzi dizia que: “a criança tem cem linguagens, mas a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça... que o jogo e a fantasia, a ciência e a imaginação, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas” (MALAGUZZI, apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 1). Suas ideias ecoavam como uma manifestação em prol das crianças e suas potencialidades.

Entendemos que a presença de variadas linguagens permite que as crianças agucem sua sensibilidade de diferentes maneiras e participem de processos interacionais diversificados, portanto, potencializá-las é fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Segundo as pesquisas de Vygotsky, “a principal função da linguagem se constitui no intercâmbio social, pois a linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos sociais” (CARDOSO, 2012, p.11). Na visão de Loris Malaguzzi, os estudos de Vigotski são indispensáveis para a discussão sobre a linguagem, pois “Vigotski nos lembra de como o pensamento e linguagem operam em conjunto para formar ideias e criar um plano de ação e assim, executar, controlar, descrever e discutir essa ação. Essa é uma ideia preciosa para a educação” (MALAGUZZI, apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 73). Considera-se que os indivíduos são seres sociais que, ao dialogarem, realizam trocas de experiências, informações, conhecimentos.

A IMPLICAÇÃO DAS LINGUAGENS NO PROCESSO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao considerarmos a linguagem como forma de interação, adotamos a concepção de que o sujeito é ativo, participativo, reflexivo, neste processo, e que constrói seu conhecimento na interação com o outro e com o meio no qual está inserido, por meio das diferentes linguagens. Desta forma, as crianças devem ser motivadas “a explorar o seu ambiente e a se expressarem por múltiplos caminhos e linguagens, incluindo a linguagem expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (MALAGUZZI, apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 23).

Para Mortatti,

dada a natureza histórica e social da linguagem, dos sujeitos, das interações verbais e da mediação linguística [...] compreende-se o trabalho linguístico (dos sujeitos) como atividade constitutiva, em que se entrecruzam produção histórica e social de sistemas de referências e de operações discursivas. No âmbito desse trabalho linguístico, que ocorre sempre em uma dada situação histórico-social - espaço de relações interlocutoras - produzem-se: a língua, enquanto objeto em constante processo de produção nessas relações intersubjetivas; e discursos necessariamente significativos, enquanto materialização de sentidos. Desse ponto de vista, a linguagem é uma forma de interação humana (MORTATTI, 1999, p.70).

Nesse processo de interação, há uma multiplicidade de experiências e linguagens que favorecem a aprendizagem da criança, fazendo com que ela desenvolva sua autonomia, a capacidade de se relacionar com o ambiental natural e social, as condições de ter momentos agradáveis e saudáveis para o próprio corpo, expressar-se por meio das linguagens plásticas, simbólicas, musicais, corporais, artísticas, assim como vivências variadas e estimulantes. Sendo assim, a criança reconhece sua identidade, valoriza as diferenças e a cooperação (GOBBI; PINAZZA, 2014).

As crianças são curiosas, dinâmicas, investigativas e se apropriam de diversas linguagens para interagir com o objeto de conhecimento. Sob a ótica da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), as crianças levantam hipóteses, questionam, fazem perguntas, erram, até conseguirem compreender o princípio alfabético. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) mostraram uma nova forma de se pensar o processo de aquisição da escrita e leitura, pois indicavam o caminho que as crianças percorriam quando estavam construindo suas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética, ou seja, como as crianças aprendiam a leitura e escrita. Para as autoras, aquisição do sistema de escrita e os usos sociais da escrita caminham juntos e podem ser compreendidos como um processo único.

No Brasil, por meio dos estudos desenvolvidos, principalmente, por Magda Soares, alfabetização e letramento são compreendidos como dois processos distintos e que se complementam se diferenciando assim, do entendimento defendido por Ferreiro e Teberosky (1999). Segundo Magda Soares (2003), a alfabetização pode ser compreendida como o processo cognitivo de aquisição do sistema de escrita. Já o letramento deve ser compreendido como os usos que se faz da escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Embora distintos, são processos indissociáveis e simultâneos. A autora atribui a eles marcos conceituais que os distinguem ao mesmo tempo que os associam. Ler, escrever e fazer uso da escrita deve ser pensado de maneira conjunta guardando as proporcionalidades conceituais de cada um.

Diante do exposto, e com base nos pressupostos de Soares (2003), acredita-se que é indispensável que a criança tenha acesso à linguagem escrita na escola, num processo de sistematização, por meio de metodologias que favoreçam o ensino da língua. Entendemos que é preciso considerar o fato de que a “a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código e que o aparentemente simples domínio do tal princípio alfabético pressupõe um complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades daquele sistema[...]” (MORAIS, 2006, p. 9). A alfabetização é um processo amplo e complexo, acreditamos que “a escola tem que pensar que a criança vive num universo de linguagem. Ter acesso, na escola, às diferentes linguagens - gráfica, gestual, plásticas, cenestésica, musical, corporal, televisiva, informática, é fundamental” (SAMPAIO, 1993, p. 61).

Durante o processo sistemático do ensino da língua escrita, o trabalho com diferentes linguagens incorpora-se às práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, numa construção dinâmica da comunicação e expressividade.

É importante considerar que as práticas de linguagem evocam o trabalho com diversos gêneros textuais e, por meio deles, as crianças desenvolvem a capacidade de representar pelo discurso as experiências vividas, negociar as tomadas de decisão, compreender diferentes formas de saberes, autorregular-se, entre outras capacidades. É a partir da vivência cotidiana com diferentes gêneros textuais que a criança vai se apropriando das características da linguagem oral e escrita em seu processo de alfabetização (SOLÉ, 1998).

Compreendemos que, quando o processo de alfabetização acontece numa perspectiva de “alfabetizar letando”, tendo como objeto de ensino as facetas linguística, interativa e sociocultural, dentre outras (SOARES, 2017), tende a proporcionar às crianças práticas de inserção no mundo letrado, de forma real, de modo que elas aprendam num processo dinâmico de construção e interpretação da escrita e da leitura. As crianças se expressam e interagem nesse processo de construção por intermédio das diferentes linguagens. Uma criança letrada é capaz de refletir sobre a função de um bilhete, um e-mail, um cartaz de propaganda, identificar os rótulos dos produtos em uma prateleira de supermercado, entre outros. O letramento é a busca pela informação, a interpretação daquilo que está disponível na sociedade. Conforme a demanda social, cultural e, a percepção de cada indivíduo, o processo de letramento acontece de forma diferenciada (SOARES, 2013).

Por meio da linguagem verbal, escrita, musical, artística, digital, por intermédio da linguagem afetiva, das cores, dos gestos e das formas, a criança se comunica, se apresenta ao mundo e interage nos contextos de aprendizagem com prazer, maior compreensão e motivação. E assim, o processo de alfabetização se apresenta com maior sentido para as crianças, de forma que a aquisição da leitura e da escrita tenha, de fato, tenha função social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo, aqui apresentado, adota uma abordagem qualitativa de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1982), “a pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Itabirito/MG, região dos Inconfidentes. Participaram da pesquisa duas professoras alfabetizadoras, que possuem trajetórias profissionais distintas, e uma longa experiência na área da educação, especificamente na alfabetização. No intuito de resguardar a identidade pessoal das professoras, optamos por identificá-las como Professora Cecília e Professora Meireles, fazendo alusão à autora Cecília Meireles e sua linguagem poética.

As turmas observadas pertencem ao 1º ano do Ensino Fundamental e as informações coletadas foram realizadas por meio de entrevistas e observações de campo. Na primeira etapa da pesquisa, a partir dos dados levantados nas entrevistas buscamos analisar a percepção das professoras sobre o conceito de alfabetização e a importância das diferentes linguagens para o esse processo. Na segunda etapa, utilizamos os dados coletados durante as observações de campo na tentativa de identificar como se dá a manifestação das diferentes linguagens durante as práticas das professoras no processo de alfabetização, como as linguagens aparecem e de que forma acontecem as práticas no cotidiano das turmas de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental do tempo regular da escola municipal pesquisada.

Procuramos entender como as diferentes linguagens aparecem nas falas das professoras, o que revelam seus discursos sobre as concepções e percepções das temáticas apresentadas a elas.

O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E AS DIFERENTES LINGUAGENS?

Neste momento, apresentamos algumas considerações a respeito dos dados obtidos durante as entrevistas das professoras, cujas perguntas referiam-se às diferentes linguagens no processo de alfabetização. Frente às reflexões expostas no referencial teórico sobre o processo de alfabetização e as diferentes linguagens, buscamos como uma das perspectivas de análise compreender como as docentes concebem essas temáticas em seus discursos, ou seja: O que pensam as professoras? - *Concepções e percepções*. No entanto, antes de apresentarmos trechos das falas das professoras, consideramos pertinente abordar de forma sucinta, o estudo de Matos e Jardimino (2016). Os pesquisadores realizaram uma análise teórica de alguns conceitos, dentre eles, *concepção e percepção*. Quanto ao conceito de concepção, os autores destacaram dois sentidos:

Um primeiro, mais geral, com definições como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Assim, as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. O segundo sentido, mais específico, aparece nas definições como a “operação de construção de

conceitos." Dessa forma, as nossas concepções envolveriam um processo de formação de conceitos (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 26).

Os autores definem percepção como organização, uma interpretação do mundo que resulta em uma consciência de si. Entendem que "a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo" (MATOS; JARDILINO, 2016, p.27). E assim, a partir desta breve conceituação evidenciamos, a seguir, os dados das entrevistas com as duas professoras, Cecília e Meireles, participantes da pesquisa, com o objetivo de apresentar as concepções e percepções das docentes sobre as diferentes linguagens no processo de alfabetização.

Ao ser questionada se as diferentes linguagens estavam presentes em sua prática em sala de aula, a Professora Cecília responde:

A gente nem pensa, a gente faz! Eu tenho certeza que elas estão incluídas ali dentro, mas parar assim: Hoje eu vou usar a linguagem verbal, oral, é mentira, porque a gente usa tudo o tempo todo, né? Eu sei que elas estão presentes, acho importante, mas dizer assim, vou planejar, hoje vou usar isso, só se eu fosse um robô (rs... risos), não é? (Professora Cecília, 2019).

Chama-nos a atenção o momento em que a professora ressalta que não pensa, mas faz. Tal afirmação nos leva, inicialmente, a identificar uma prática que se distancia de uma prática pedagógica tecida em seu caráter da práxis (FRANCO, 2016; 2017). A ausência de um planejamento reflexivo voltado para as diferentes linguagens aponta para a falta de intencionalidade docente, qualificando a prática, neste contexto, como uma ação, sem reflexão, e que ocorre de uma forma que poderíamos classificar como mecânica.

Contudo, mesmo sem deixar claro que tem consciência do aporte teórico que orienta sua prática, a professora considera que as diferentes linguagens estão inseridas em sua ação e menciona que "usa tudo o tempo todo". Essa postura da professora pode ser um indicativo da compreensão de que "a linguagem é capaz de produzir sentidos e, que por meio da linguagem podemos nos comunicar, sendo que a capacidade de comunicação pode acontecer de diversas maneiras" (FIORIN, 2017, p. 14). Vale ressaltar que a linguagem é inerente ao ser humano e ela está implícita em todo o processo de comunicação.

Para a Professora Meireles, a inserção das diferentes linguagens em sua prática acontece da seguinte forma:

Bom, eu penso se eu estou inserindo, eu ainda não tenho conhecimento. É... parece ser algo novo. A gente escuta falar, mas a gente não sabe como que é que acontece, a gente não sabe se a gente tá fazendo, então eu penso dessa forma. Eu creio que pelo que eu relatei até agora eu devo tá a caminho, mas não tenho a certeza que é isso que a gente está fazendo (Professora Meireles, 2019).

A incerteza da professora é um ponto de destaque em sua fala. Ao mesmo tempo em que reconhece que não sabe se está trabalhando com as diferentes linguagens em suas práticas cotidianas, imagina que deve estar no caminho para inseri-las. Porém, não sabe dizer se o que está fazendo contempla as diferentes linguagens. Essa indefinição apresentada pela professora em seu discurso nos leva a uma indagação: o que a professora entende por diferentes linguagens? Sua fala nos remete também à afirmação de Franco (2016, p.535), quando a autora diz que "há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica". Nesse contexto, pensamos sobre o papel do conhecimento para a atuação docente, uma vez que a sua busca pode, se o professor desejar, provocar profundas mudanças em suas práticas pedagógicas. Atualmente há uma vastidão de conhecimentos disponíveis aos educadores que,

se não dá conta de tudo, com certeza norteia os processos pelos quais a aprendizagem acontece (WEISZ; SANCHEZ, 2019).

Ainda discorrendo sobre o assunto, a Professora Meireles responde sobre a importância da presença das diferentes linguagens. Ela relata que:

Bom, eu acho que é muito importante porque é o que a criança carrega, é o que a criança tem que a gente vai dar uma continuidade. Eu penso dessa forma, porque, ela já passou por todo esse processo que eu relatei e agora vem para uma escola para aprender letras, números, aprender até desenhos que está no mundo dela, mas eu acho que se torna diferente na hora que vem pra sala de aula e a gente cobra dele, por exemplo, que o C com A é CA. Ele já viu o C, ele já viu o A, mas na hora que vai juntar essas duas letras e formar uma sílaba e depois até na formação de uma palavra, é uma linguagem que eu creio que para a criança ainda é uma novidade (Professora Meireles, 2019).

Fica evidente que a professora relaciona as diferentes linguagens à sistematização dos processos de alfabetização. Segundo ela, a linguagem é importante porque é aquilo que a criança carrega e, na escola, a professora dará continuidade, pois é uma linguagem ainda nova para a criança, a junção das letras – exemplo utilizado pela professora. A partir dessa colocação, consideramos relevante a importância que é dada à linguagem, no entanto, salientamos que o foco da professora está mais ligado ao processo de aquisição do sistema de escrita. Vale ressaltar que estamos tratando do processo de alfabetização, o que parece justificar tal perspectiva da professora. Porém, é importante dizer que o processo de alfabetização não se faz com apenas um tipo de linguagem e de uma única maneira.

Consideramos que “o tema das linguagens se vincula ao desejo e curiosidade da criança em interpelar o mundo, em agir [...]. As linguagens das crianças configuram-se de um modo de ação no mundo que ocorre de diversas formas” (FOCHI, 2014, p. 13). Para Freire (1989, p.9), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...], linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. A presença de diferentes linguagens no processo de alfabetização de crianças é fundamental para que elas possam ler o mundo a partir do seu próprio olhar, tendo espaço para a manifestação de suas ideias e pensamentos.

Nessa perspectiva, qual a importância das diferentes linguagens em sala de aula e a presença delas nos processos de alfabetização durante a prática docente? Essa foi a pergunta apresentada à Professora Cecília que, por sua vez, apontou suas ideias sobre o assunto:

A principal relevância é porque a criança, ela percebe de diferentes formas, ela aprende de diferentes formas e a partir do momento que eu uso diferentes linguagens vai ser mais fácil dela aprender, porque eu vou usar uma abordagem que vai atingir ela mais rápido, ela vai aprender mais rápido (Professora Cecília, 2019).

Percebemos que mesmo sem citar o educador italiano Loris Malaguzzi (1920-1996), a professora revela em seu discurso uma conexão com as concepções do pesquisador, no tocante à importância das diferentes linguagens no trabalho pedagógico, uma vez que considera que a criança possui várias formas de pensar, percebe o mundo ao seu redor de diferentes formas. Em sua fala, a professora parece nos indicar uma preocupação com a qualificação do processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, com a necessidade de se pensar na diversidade desse processo. Sabemos que a alfabetização requer um trabalho sistemático que envolve diferentes facetas (SOARES, 2017). Essas facetas estão atravessadas por concepções diferentes que trazem dimensões distintas do processo de alfabetização. Segundo a autora, tais dimensões consideram

os processos linguísticos, interativos e socioculturais, de maneira que o caminho é alfabetizar em contexto de letramento. Desta forma, acreditamos que as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, quando acontecem numa perspectiva de “alfabetizar letrando”, tendo como objeto de ensino as facetas linguística, interativa e sociocultural, dentre outras (SOARES, 2017) tendem a proporcionar às crianças práticas de inserção no mundo letrado, de forma real, de modo que elas aprendam num processo dinâmico de construção e interpretação da escrita e da leitura numa relação com as diferentes linguagens. Quando pensamos em práticas que colocam as diferentes linguagens para conversar, em função de um objeto específico, no caso a alfabetização e letramento, podemos inferir que há, por parte do docente, uma ação articuladora dessas diversidades, mesmo que isso se dê de forma um pouco intuitiva. Para Weisz e Sanchez (2019, p. 57), “mesmo quando ele (o educador) não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

Levando em consideração esses apontamentos, perguntamos às professoras entrevistadas quais são os maiores desafios enfrentados por elas durante o processo de alfabetização das crianças e durante o trabalho pedagógico que considera as diferentes linguagens. A Professora Cecília respondeu:

O principal desafio de uma sala de alfabetização são as diferenças. Você ter que dar conta de atender a todos e atender aquela criança que às vezes está com mais dificuldade numa sala de 10, 12 alunos. O desafio maior que eu estou vendo com você agora é porque eu faço uma coisa que eu não tenho consciência do que é e também não tenho consciência da importância que é, né? E agora que você está passando, vou até prestar mais atenção nisso. Então, o desafio com a linguagem é o desconhecimento e da alfabetização é a diferença das salas de aula, né? Que é difícil poder atender todos (Professora Cecília, 2019).

A professora fez uso de duas palavras que exemplificam seus maiores desafios: *diferenças* e *desconhecimento*. O primeiro diz respeito ao desafio do exercício docente no que tange a gestão da sala de aula; está diretamente relacionado à quantidade de estudantes na turma e a diversidade, com as variáveis e diferenças existentes entre as crianças. A afirmação da educadora nos faz refletir sobre como ela se organiza como professora, como concebe as situações oriundas das diferenças infantis e o que ela compreende por diversidade.

Para Weisz e Sanchez (2019, p. 108), “a escola que propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade – a diversidade cultural, social e também individual [...] não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção do conhecimento”.

O segundo desafio mencionado por ela em seu discurso é sobre o conhecimento que o docente necessita para desenvolver o processo de ensino, ou a falta dele; no caso, colocado pela professora como um “desconhecimento”. Ao analisarmos sua fala, percebemos que a mesma coloca o conhecimento em segundo plano, pois o problema está na quantidade de crianças em sala de aula.

Quando indagada sobre as linguagens, a docente entrevistada diz claramente que não tem conhecimento sobre o assunto. Destaca que só agora, no contexto dessa pesquisa, é que pensou na questão do conhecimento sobre as linguagens, suas implicações no processo de alfabetização, se são trabalhadas ou não, e que, a partir de então, prestará mais atenção. De acordo com nossa análise, há um entendimento de que a professora não havia pensado sobre o tema até o momento, ou no mínimo, ainda não estava preocupada com ele. Esse fato nos leva a outros questionamentos de maior abrangência: como o conhecimento das diferentes linguagens

tem sido abordado na formação inicial para as professoras e nas ações de desenvolvimento profissional e de qualificação? Essa formação tem sido capaz de proporcionar uma prática mais reflexiva?

Essa é uma discussão que não nos propomos realizar aqui, mas entendemos que é importante ressaltá-la, em função da sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Weisz e Sanchez (2019), mesmo que a formação inicial se transforme, ainda haverá a exigência de um trabalho permanente de estudos e reflexão.

Para o educador António Nóvoa, novos modelos de organização das instituições e dos programas de formação precisam ser pensados. Em síntese:

- 1- Passar a formação dos professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares;
 - 2- Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre as experiências, transformando-o num elemento central de formação;
 - 3- Reconstruir o espaço académico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades);
 - 4- Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação;
- É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI (NÓVOA, 2012, p. 20 e 21).

Ao analisarmos atentamente as colocações da professora entrevistada, no contexto relatado anteriormente, percebemos que para a Professora Cecília o conhecimento é o menos relevante, em relação a outros fatores. É possível dizer que a professora identifica a necessidade do domínio teórico para desenvolver determinadas práticas de ensino; no entanto, expressa, claramente, que foi a entrada da pesquisadora na sala de aula que chamou sua atenção para a questão do conhecimento como base para determinadas ações de ensino. Sendo assim, podemos fazer referência novamente à perspectiva de práticas mecânicas que muitas vezes se constituem de fazeres repetidos, sem a necessidade de se pensar sobre eles.

A professora, quando demonstra que o conhecimento não é prioridade, nos leva a entender que a sua prática se constitui de uma coleção de repetições que ela desenvolveu ao longo de anos de trabalho, já que a grande preocupação está na quantidade de crianças em sala de aula e isso os faz refletir a respeito da formação docente.

Temos em Freire, o seguinte pensamento:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada; de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro lado, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 20).

Compreendemos, portanto, que a formação do professor precisa ir além dos cursos preparatórios, pois a bagagem de conhecimentos adquiridos com a formação inicial será sempre insuficiente para que o professor desempenhe com excelência suas tarefas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as diferentes linguagens presentes nas práticas dos professores no processo de alfabetização de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I foi o propósito desta pesquisa. Para efetivação do nosso estudo, realizamos a pesquisa de campo em duas turmas do 1º ano em uma escola pública municipal no município de Itabirito/MG.

Para evidenciar com mais clareza a análise dos dados, buscamos estabelecer um diálogo entre os dados obtidos durante a entrevista com as docentes e as observações de campo.

Ao investigarmos as concepções e percepções das docentes no que tange as diferentes linguagens e alfabetização percebemos que as professoras apresentaram um saber da prática.

Nas respostas das duas professoras fica evidenciado que ambas tendem a desenvolver práticas baseadas em métodos tradicionais de alfabetização, uma delas salienta que foi alfabetizada pelo método fônico e acredita que é um método eficaz, sendo que a sua opção atual é realizar um trabalho que contempla todos os métodos, de forma eclética. Para a outra docente, o melhor método é aquele que ela se sente segura. Reforça que costuma trabalhar muito na perspectiva da arte, da poesia, da música, para motivar as crianças durante a aprendizagem da língua escrita. É possível considerar que embora os métodos tradicionais de alfabetização estejam presentes nas práticas das professoras, evidenciado em suas falas, a professora fulana de tal traz elementos para além desses métodos. De alguma maneira, outras linguagens são reconhecidas por ela no processo de alfabetização.

É possível a partir das docentes dizer que as diferentes linguagens estão presentes, tanto nas práticas de uma professora, quanto de outra. O estudo evidencia que a linguagem musical, oral, escrita, gestual, corporal, teatral, literária, matemática, do desenho, digital, audiovisual, entre outras aparecem nas práticas das professoras alfabetizadoras do 1º ano. Porém, identificamos que elas acontecem nas práticas das docentes como suporte ao processo de alfabetização. Verificamos que a linguagem escrita ganha um lugar de destaque nas práticas das professoras, sendo considerada como o objetivo principal do trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização, de maneira que as demais linguagens são colocadas a serviço dela. Percebemos, por exemplo, que em alguns contextos a linguagem musical, gestual, dos jogos e brincadeiras apareceram nas práticas didáticas, mas como artifícios para se trabalhar a linguagem escrita. Em muitos momentos a linguagem oral também desempenhou um papel parecido. Em sua pesquisa, Franco (2010), evidencia o pressuposto de que a fala (linguagem oral) ocupa um lugar secundário no processo de alfabetização, uma vez que é colocada como um instrumento de apoio. Identificamos assim, que o mesmo ocorre com as demais linguagens que permearam as práticas observadas.

O caráter secundário e de apoio que é dado às diferentes linguagens, rompe com aquilo que é inerente ao processo cultural dos sujeitos. Por meio de suas múltiplas linguagens, as crianças se comunicam e se expressam. Tais linguagens emergem do cotidiano vivido por elas nos contextos sociais que estão inseridas, estão presentes em suas narrativas, impregnadas em seus corpos, olhares e experiências. Para Malaguzzi (1920-1996), as crianças, por meio das linguagens, organizam, estruturam, empreendem, produzem e

experimentam o conhecimento. Em sua poética, o pesquisador denuncia, que a criança tem cem linguagens, mas a escola insiste em lhe roubar noventa e nove. Nessa perspectiva, é possível refletir que aspectos que se referem aos processos de interação verbal e não verbal entre as crianças, que dão lugar aos discursos, a comunicação, a interação entre pares, relação professor/aluno, a manifestação dos saberes por meio de outras linguagens, não somente a escrita, são colocados em segundo plano. Em alguns momentos as docentes mencionam a presença das diferentes linguagens, porém, ainda são colocadas como secundárias no processo de alfabetização, compreendidas como um suporte para o ato de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Bruna. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emília na Educação Infantil. São Paulo: Pensa, v.1, 2016.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emília em transformação. São Paulo: Pensa, v. 2, 2016.
- FOCHI, Paulo. **A criança é feita de cem**: as linguagens em Malaguzzi. São Leopoldo: Unisinos, 2014.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRANCO, Marco Antonio Melo. **Práticas pedagógicas na alfabetização**: construindo o espaço da oralidade em sala de aula. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n 247, p. 534 – 551, set/dez. 2016.
- FRANCO, Maria Amélia; GILBERTO, Irene; CAMPOS, Elisabete (orgs.). **Práticas pedagógicas**: pesquisa e formação. São Paulo: Edições Loyola, p. 7 – 31,2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41–49.
- GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2 ed, p. 17 a 53, 1999.
- GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MATOS, Daniel; JARDILINO, José. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.
- MORAIS Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão dos velhos métodos? UFPE – Centro de Educação e CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, abril, 2006.

MORTATTI Maria do Rosário. **História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, outubro, 1999.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v.9, n.52, jul/ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: São Paulo: Contexto, p. 1 a 25, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização, a questão dos métodos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Artmed, 1998.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2019.