

AS CRIANÇAS E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONSENSOS E DISSENSOS NOS CAMPOS DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDREN AND THE APPROPRIATION OF WRITTEN LANGUAGE: CONSENSUS AND
DISENSESSES IN THE FIELDS OF LITERACY AND CHILD EDUCATION

Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais
monicacb@fae.ufmg.br

RESUMO

O debate sobre Educação Infantil e alfabetização, durante décadas, rendeu-se a uma falsa questão: deve-se ou não alfabetizar na pré-escola? Mais recentemente, a produção acadêmica sobre o tema, documentos oficiais e as práticas pedagógicas vinham superando essa visão dicotômica e vislumbrando um trabalho com a linguagem escrita capaz de respeitar as especificidades da primeira infância. A Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019) retrocedeu ao definir Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Neste ensaio, advogamos que somente uma relação solidária, e não de sujeição, entre as duas etapas, garantirá trajetórias escolares exitosas, respeitadas com as crianças e suas infâncias e com seu direito de participar ativamente das culturas do escrito.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Leitura e Escrita. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The debate on Early Childhood Education and literacy has for decades yielded to a false question: whether or not to teach literacy in the preschool years. More recently, academic production on the subject, official documents and pedagogical practices have managed to overcome this dichotomous view and envisioned some work with written language that is capable of respecting the particularities of early childhood. However, the Brazilian National Literacy Policy (PNA, 2019) took a step back when it defined Early Childhood Education as a preparatory stage for Elementary School. In this essay, we advocate that only a supportive and non-oppressive relationship between the two stages will guarantee successful school journeys, which are respectful of children and their childhoods, and of their right to actively participate in writing cultures.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. Reading and writing. Early Years of Elementary School.

Considerações iniciais

O debate acerca da relação entre alfabetização e Educação Infantil exige fundamentação teórica e também compromisso ético e político, podendo significar relevantes e profícuas perspectivas para as duas primeiras etapas da Educação Básica. Por isso, o destaque conferido pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) a esse tema, ao longo do seu congresso bianual, em 2021, merece relevo e consideração. Evidencia, entre outras coisas, o entendimento, por parte de seus dirigentes e associados, de que é urgente tomarmos em consideração as especificidades de cada etapa educativa, no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Uma relação solidária entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à alfabetização, favorece a construção de práticas educativas pautadas na ampliação das experiências das crianças com a leitura e a escrita, compreendidas como práticas sociais que marcam o dia a dia de uma sociedade organizada em torno da linguagem escrita.

Se esse tema já é por si só relevante, torna-se ainda mais proeminente considerando o momento político, social e histórico que atravessamos. Para melhor compreender as influências do contexto atual sobre temáticas relacionadas a alfabetização, educação das infâncias, escolarização, Educação Infantil, literatura infantil, discutiremos, neste artigo, as tensões que perpassam as políticas públicas, as pesquisas acadêmicas e as práticas educativas empreendidas em creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Buscaremos contextualizar as tensões dividindo-as em dois agrupamentos. O primeiro é referente àquelas que perpassam o que chamarei “campo democrático”. O segundo refere-se àquela que congrega as tensões que emergem do que designei “campo autoritário”.

Espera-se que, ao nos acercarmos dos posicionamentos, críticas e debates travados por diferentes atores e segmentos da sociedade envolvidos nos temas da alfabetização, da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita na infância, possamos melhor nos posicionar. Munidos de competência técnica e de compromisso político, frente ao importante papel que a Educação Infantil deve cumprir junto às crianças, saberemos como apoiá-las no seu processo de apropriação da linguagem escrita como condição para o exercício de sua cidadania.

1. O campo democrático: consensos e tensões

Antes de analisarmos propriamente as tensões que perpassam o debate sobre alfabetização e Educação Infantil, cabe explicitar o que designamos como “campo democrático”. O que nos autoriza adjetivar um setor, um segmento, um agrupamento social como democrático?

Para Renato Janine Ribeiro (2000, p.21), “[...] só há democracia quando ocorre uma responsabilização básica do povo por suas decisões”. Infere-se que para que o povo possa arcar com as decisões tomadas coletivamente faz-se necessária a existência de espaços os quais, na acepção de Hannah Arendt, são lugares em que a ação e o discurso de cada um ganha efetividade na construção de um “mundo comum” (ARENDR, 1997, p. 67). Para além de tomar decisões de maneira coletiva, há que se responsabilizar por elas. Para tanto, **é** essencial, de um lado conhecer e confrontar opiniões divergentes e, a partir delas, construir acordos, consensos, fundamentados na noção de bem comum. Nas palavras de Vera da Silva Telles (1999), “os homens, na medida em que capazes de ação e opinião, tornam-se interessados e responsáveis pelas questões que dizem respeito a um destino comum”. (p 55).

No caso da leitura, da escrita, da alfabetização e sua relação com a Educação Infantil, podemos pressupor que tais espaços públicos se materializam nas instituições e redes de ensino, nas associações que representam os diversos segmentos que compõem as comunidades escolares, nos movimentos sociais, nos grupos de pesquisa, nas universidades e demais centros de formação profissional e ainda nos órgãos oficiais responsáveis pela elaboração e implantação de políticas públicas. Foram nesses espaços que se travaram debates, em uma profusão de posicionamentos, advindos de diferentes correntes teóricas, refletindo a diversidade de pontos de vista e de análises que, por sua vez, resultaram em novas teorizações e se materializaram, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2018), no Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil¹. Espaços em que se explicitaram divergências e se forjaram potentes discursos, algumas vezes mais livremente, outras menos, com maior ou menor tensão, maior ou menor respeito, maior ou menor admiração, mas nunca sob interdição.

Vejamos, a seguir, que consensos e dissensos marcam o debate travado no campo democrático acerca da relação entre alfabetização e Educação Infantil, sobre o direito das crianças de zero a seis anos de participarem das culturas do escrito ou ainda sobre o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita.

1.1. Os consensos construídos pelo campo democrático

Analisar os consensos forjados, ao longo de algumas décadas de estudo e discussão, nos permite confirmá-los e, ao mesmo tempo, elucidar as diferenças e, assim, exercitar com maior segurança, a saudável e necessária condição de divergir. A seguir, alguns dos consensos identificados, podendo, evidentemente, haver muitos outros além desses aqui registrados.

Primeiro consenso: a pré-escola não é uma escola de Ensino Fundamental adaptada para crianças menores

Levar em conta as especificidades de uma escola voltada para as crianças que vivem a primeira infância requer conhecer e considerar, na organização dos tempos e espaços e no projeto curricular das instituições educativas, os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais das crianças de zero a seis anos.

O reconhecimento das especificidades dos sujeitos, que marcou o século 20, trouxe para a cena política, social, cultural e intelectual outros marcadores, além da noção de classes sociais: as relações de gênero, de raça/etnia mostraram que havia sujeitos que vinham sendo ocultados sob a grande variável sociológica: a classe social. Há, entre esses marcadores, também, a variável geracional, nem sempre lembrada, mas fundamental para compreendermos o peso dos sujeitos, dos atores que vivem cada um dos ciclos de vida humanos. A variável geracional reconhece, assim, as especificidades da infância, da pré-adolescência, da adolescência, da fase adulta. Mais especificamente, dentro do ciclo de vida designado como infância, reconhecem-se as especificidades da primeira infância (zero a seis anos), e já se fala, inclusive, em primeiríssima infância (da gestação aos três anos de idade).

¹ O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (2014-2016) foi realizado em parceria do Ministério da Educação com as universidades federais de Minas Gerais (UFMG), do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Rio de Janeiro (UFRJ). Teve como objetivo construir referências teóricas e práticas sobre o papel da Educação Infantil no processo de apropriação das linguagens oral e escrita pelas crianças. Para tanto, realizaram-se pesquisas, seminários, reuniões com vistas a estimular debates entre professoras da Educação Infantil, especialistas, pesquisadores, gestores, brasileiros e estrangeiros. Como um dos produtos, elaborou-se proposta de curso de formação continuada para professoras de creches e pré-escolas públicas, com carga horária de 120 horas, com material pedagógico próprio: a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que pode ser acessada em <https://projetoleturaescrita.com.br/>.

Sem entrar no mérito da discussão sobre a adequação ou inadequação desses marcadores, o que se quer ressaltar é que passamos a conferir aos sujeitos que vivem sua primeira infância o reconhecimento da singularidade do seu lugar social.

Uma conclusão prática para esse consenso é que, ao atentar-se para as especificidades da primeira infância, reconhece-se a emergência de uma pedagogia própria, que requer ações, práticas e estratégias adequadas a esses sujeitos. Demanda constituir um currículo que considere os saberes e as experiências das crianças na organização dos tempos e dos espaços, na seleção e no uso de materiais didáticos (livros, brinquedos, equipamentos, materiais de artes, jogos), nas interações entre crianças e adultos (profissionais da escola e familiares) e delas entre si. Por fim, uma pedagogia que consolide um projeto pedagógico específico para a primeira infância.

Segundo consenso: o conceito de alfabetização

Partindo-se ou não dos conceitos de letramento e de alfabetização, ou tomando como um único termo – alfabetização –, o que nos une é a noção de que alfabetizar ou alfabetizar-se remete a “muitas facetas” (SOARES, 1985). Para a autora

(...) uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidades e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 1985, p. 18).

Isso não quer dizer que o complexo e, às vezes, extenuante, debate sobre o conceito de alfabetização tenha chegado ao fim, mas apenas assinalar que, no campo democrático, não estamos no mesmo lugar em que estávamos há 30 anos atrás, quando esse texto foi escrito. Graças às contribuições de pesquisadoras, tais como Soares (1985, 2003, 2014), Goulart (2006, 2015), Gontijo & Schwartz (2015), Smolka (1988), hoje, quando dizemos que as crianças devem estar alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, nos acercamos da noção de que a essa criança deve ter sido assegurada “a aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções e, *indissociavelmente, deve ter sido introduzida às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito*”, como destaca Soares (2014, p. 180. *Grifos nossos*).

Terceiro consenso: o processo de alfabetização, tal como revelam as pesquisas, ainda vem sendo desenvolvido de maneira inadequada

Trabalhos como os de Corsino (2003), Brandão & Rosa (2010), Souza (2011), Baptista et al (2016) apontam para o fato de que a maioria das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, privilegiam tarefas mecânicas destinadas à memorização de sons de letras, sílabas, palavras ou o treinamento de suas grafias. Mesmo quando empregam estratégias pedagógicas consideradas mais lúdicas, tais como jogos didáticos para reconhecimento de letras, ou para o treinamento de grafias, o reconhecimento de sons, a memorização de letras, de palavras; a leitura e a escrita são entendidas como um conteúdo escolar e não como práticas sociais, que integram o cotidiano das crianças e das suas professoras. Em ambos os casos, a preocupação com o ensino e a aprendizagem da escrita ocorre de maneira isolada, sem interação com as outras linguagens e outras dimensões da formação das

crianças, ocupando o maior tempo do trabalho pedagógico. Essa centralidade na leitura e na escrita, em algumas realidades, torna-se exclusividade e marca o processo de escolarização das crianças, sobretudo as de três, quatro e cinco anos. São, portanto, minoritárias as propostas pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Tampouco trabalham de forma equânime “a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”, como determina o artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Na maioria das pré-escolas, observa-se o fenômeno que Tiriba (2010) denominou “emparedamento” das crianças, ou seja, a escassa exploração de ambientes externos, a permanência das crianças sentadas em salas fechadas por longos períodos, realizando atividades individualmente, em pequenos grupos ou com toda a turma, ligadas à alfabetização ou ao conhecimento lógico-matemático. Além do domínio quase absoluto, tais atividades são, na maior parte das vezes, de má qualidade. Parafraseando o famoso poema de Malaguzzi (citado por EDWARDS; GARDINI; FORMAN, 2015²), eu diria que roubam das crianças não as 99 linguagens, mas as 100, porque a escrita e a leitura não são tratadas como linguagem, e sim como um código a ser adquirido. Privilegiam-se treinos perceptivo-motores, práticas de coordenação motora, visual, auditiva; exercícios fonêmicos, de consciência fonêmica ou fonológica, esvaziados de qualquer sentido social, cultural; como se a aprendizagem da leitura e da escrita, fosse “consequência de um hábito de mãos e dedos”, como denunciou Vigotski (1995 [1930], p. 201), há 80 anos. Subtrai-se, portanto, da linguagem escrita, sua condição de prática social, isto é, de importante instrumento para conectar as pessoas, para assegurar a interação entre elas, para apoiar práticas culturais, para expressar ideias e sentimentos, para organizar a vida e a si mesmo.

A partir da necessidade de se alterar essa realidade, torna-se consenso que, na Educação Infantil, não se pretende o ensino sistemático da relação letra-som. Espera-se, isso sim, um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, desde bebês, que seja capaz de apoiá-las no seu processo de apropriação de uma prática cultural, que, como tal, requer habilidades simbólicas, repletas de sentidos e significados para os sujeitos que dela participam. Ler e escrever, nessa perspectiva, se materializa como tarefa vital e imprescindível para as brincadeiras e interações que esses sujeitos, que vivem a primeira infância, experimentam no seu dia a dia.

Portanto, o que se espera priorizar, nas classes de bebês e demais crianças pequenas, são situações que despertem a curiosidade sobre as palavras, sobre os seus significados e também sobre como escrevê-las e lê-las, que façam com que as crianças gostem, queiram saber cada vez mais e que se sintam confiantes na sua capacidade de apropriar-se desse importante instrumento psíquico.

Quarto consenso: o momento ideal para se iniciar o processo de apropriação da linguagem escrita

Compreendida como um largo e complexo processo, podemos dizer que a apropriação da linguagem escrita inicia-se quando a criança chega ao mundo. Como nos ensina Souza (2016, p. 15), a apropriação da linguagem escrita pela criança está intimamente ligada à “luta dos pequenos para transformar gestos, sons e silêncio em discurso humano”. Ou, nas palavras de Vigotski:

2 [...] A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. [...] Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. [...] Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, as cem existem”. Loris Malaguzzi (apud EDWARDS; GARDINI; FORMAN, 2015).

(...) a história da escrita na criança começa bem antes do momento em que o professor põe, pela primeira vez, um lápis em suas mãos e lhe ensina como traçar as letras. Se não conhecermos essa pré-história da escrita infantil, não poderemos compreender como a criança passa a dominar de imediato a complexa forma de comportamento cultural: a linguagem escrita. (VIGOTSKI, 1995[1930], p. 194. *Tradução da autora*)³.

Por estarem imersas em uma sociedade grafocêntrica, as crianças, desde muito cedo, demonstram interesses pelo funcionamento da linguagem escrita. Perguntam-se sobre para que serve, em que contextos e de que maneira usá-la. Ao mesmo tempo, demonstram interesse e vontade de compreender os mecanismos desse sistema de representação: o que significam aquelas marcas no papel, como reproduzi-las, para que servem, o que elas representam?

Vale a pena recuperarmos o alerta que nos fazia Emilia Ferreiro na década de 80 acerca da polêmica sobre se devemos ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola. Para a pesquisadora, esse era um problema mal colocado porque partia do pressuposto de que o acesso à linguagem escrita deveria iniciar-se quando o adulto decidisse. E ressaltava: “ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita são determinantes para possibilitar às crianças apropriarem-se desse fundamental objeto do conhecimento” (FERREIRO, 1991, p. 102). Por fim, a pesquisadora conclui:

Não se trata de mantê-las (*as crianças*) assepticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. (FERREIRO, 1991, p. 102).

Aprendemos, portanto, que a pergunta a ser feita não era se deveríamos ou não ensinar as crianças na pré-escola a ler e a escrever, nem tampouco quando iniciar o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. A pergunta que nos abre portas e nos ajuda a construir práticas comprometidas com as infâncias e com seu direito de participar das culturas do escrito é como apoiá-las em seu processo de apropriação da linguagem escrita.

Quinto consenso: o trabalho com a literatura infantil, oral e escrita, e o contato com livros infantis são condições fundamentais para aproximar as crianças das culturas do escrito

A literatura entendida como um direito humano, nos ensinou Antonio Candido (2011), é toda a produção de toque poético, ficcional ou dramático que perpassa todos os níveis de uma sociedade (p. 176). O primeiro texto literário é, pois, aquele que se inscreve nas cantigas de ninar, nos jogos infantis, nos acalantos, cantigas de roda, poesias, parlendas, como autênticas experiências estéticas de linguagem. São o primeiro apoio para que as crianças comecem a nomear o mundo. Sobre essa Literatura oral, que envolve os corpos das crianças e dos adultos, Olgária Matos (2017) afirma tratar-se da iniciação à vida ética que acompanhará a criança pela vida afora “como um talismã contra a desventura, pois embla nossa infância, acalma nossas angústias, acompanha todos os momentos importantes de nossas vidas, quer sejam tristes ou felizes” (p. 14).

María Emilia López (2016) concebe a mesma importância à literatura oral e denomina de “banho sonoro” os recursos poéticos contidos nas cantigas, poesias e parlendas presentes em toda cultura. Esses textos, afirma López, funcionam como “envolturas psíquicas”, que protegem os bebês dos medos, os ajudam a se perceberem como seres humanos únicos e a se sentirem bem.

3 [...] la historia de la escritura en el niño comienza bastante antes de que el maestro ponga por primera vez un lapiz en sus manos y le enseñe el modo de trazar las letras. Si no conocemos la prehistoria de la escritura infantil no podremos comprender cómo el niño es capaz de dominar de inmediato el muy complejo procedimiento de la conducta cultural: el lenguaje escrito.

Quanto à literatura presente nos livros infantis, podemos dizer que ensina os bebês e demais crianças desde bem pequenas, a apropriarem-se de comportamentos típicos das culturas do escrito, tais como manusear o livro, passar suas páginas, compreender a necessidade de ficar em silêncio para ouvir a narrativa ou de saber quando e como interrompê-la. Nas situações de leitura, as crianças aprendem também como operam as narrativas, com seus inícios, meios e finais. Vão se apropriando de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário, transpondo a linguagem fática em direção a jogos de linguagem simbólicos mais complexos. Apropriando-se de elementos do discurso narrativo ficcional, apoiando-se nas estruturas fixas, por exemplo, dos contos maravilhosos, das histórias cumulativas, vão construindo discursos híbridos, que marcam a gênese desse processo até que passam a narrar autonomamente.

Mas, esses aspectos, apesar de sua relevância para o desenvolvimento infantil, tornam-se secundários quando analisamos outros mais fundantes, que remetem a camadas mais profundas da psique humana. Ao vivenciarem situações de leitura ou de contação de histórias, as crianças experimentam situações de afeto e amparo, mergulham em sentimentos e emoções diversas, conhecem outras vidas, experimentam outras existências possíveis e, assim, ao fantasiar, imaginar, transpor sua própria realidade, vão constituindo-se a si mesmas a partir dessas experiências alheias, confrontando-as com as suas próprias, exercitando, assim, a alteridade.

Se, até aqui, elencamos alguns dos consensos estabelecidos acerca de questões relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil, que tensões, que conflitos, que dissensos persistem no campo democrático? É o que veremos no tópico a seguir.

1.2. Tensões e dissensos presentes no campo democrático

Reconhecendo que não é a mesma pedagogia implementada na Educação Infantil que deve orientar as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e vice-versa, em que consistiria as diferenças entre elas? O que seria próprio de cada etapa educativa? O que esperar de uma e de outra etapa? Qual a potência a ser colocada em cada uma das “facetas da alfabetização” – psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, em cada uma das duas etapas da Educação Básica? O que significa dizer que na Educação Infantil não se espera que haja um ensino sistemático ou, ao contrário, que já haja um ensino sistemático da língua escrita? Quem sistematiza o quê, na Educação Infantil: a professora, a criança, ou ambas? Como deve ocorrer essa sistematização? O que entendemos por tomar a brincadeira e as interações como eixos da proposta pedagógica, mais concretamente no caso do trabalho com a linguagem escrita? O que precisa saber uma professora para desempenhar adequadamente seu papel como promotora dos direitos de aprendizagem das crianças, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Há saberes e conhecimentos específicos para as profissionais que atuam em cada uma dessas etapas?

As respostas a essas perguntas são múltiplas e, muitas vezes, díspares, denunciando a ausência de consenso entre pesquisadores, professoras da primeira infância, alfabetizadoras, gestores de políticas públicas que integram o campo democrático. Há, entretanto, referências, princípios e orientações expressos em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC/EI (BRASIL, 2017). Nesses documentos, encontram-se importantes princípios, diretrizes e parâmetros os quais nos ajudam a pensar que práticas pedagógicas seriam adequadas e como desenvolvê-las em creches e pré-escolas.

A partir deles, por exemplo, entendemos que:

- princípios éticos, estéticos e políticos devem fundamentar as ações pedagógicas;
- o currículo, da Educação Infantil, é um conjunto de práticas que articulam os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos científicos, culturais, ambientais, tecnológicos;
- a centralidade, na organização curricular, está na criança e no seu cotidiano;
- os eixos das práticas educativas são as interações e a brincadeira;
- a avaliação não pode, sob nenhuma hipótese e em nenhuma situação, ter caráter classificatório;
- a finalidade precípua da Educação Infantil é assegurar que se cumpram os direitos de aprendizagem e não que as crianças alcancem determinado patamar em relação aos conhecimentos socialmente produzidos ou às disciplinas escolares;
- os campos de experiência são o arranjo curricular para assegurar os direitos de aprendizagem, em contraposição a uma organização do currículo baseada em listagens de conteúdos ou de habilidades a serem atingidas.

Ao pensarmos na apropriação da leitura e da escrita como processo que se inicia quando as crianças chegam ao mundo, constatamos que esses princípios e diretrizes são aliados importantes para a consolidação de uma pedagogia da primeira infância. Equivocam-se aqueles que creem que, desses princípios e diretrizes, resultaria um suposto preconceito quanto à aprendizagem da língua escrita. Tampouco trata-se de um movimento à deriva em relação à aprendizagem do sistema notacional da escrita. Menos ainda seria plausível concluir que, de tais princípios, resultaria uma prática educativa que propalasse a negação de informações, de possibilidades de explorações e de oferta de oportunidades às crianças para compreenderem as complexas relações entre letras e sons e para apoiá-las em seu processo de compreensão da natureza desse sistema de representação. Não há, nas definições contidas nas DCNEI, censura ao trabalho pedagógico voltado para a apropriação da escrita como linguagem. O que há são parâmetros que mostram a complexidade e as especificidades do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. Delas resulta a necessária articulação, na prática pedagógica, entre o processo de apropriação da linguagem escrita e as demais linguagens, bem como entre esse processo e as dimensões expressivo-motoras, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e socioculturais da criança. O que se pretende assegurar, por meio dos princípios propagados nesses documentos, é que os aspectos formais da escrita não se sobreponham àqueles que fazem da leitura e da escrita práticas sociais que integram o universo infantil. Em outras palavras, é preciso fazer valer as ressalvas de Vigotski (1995[1930]) acerca do trabalho com a linguagem escrita desde a pré-escola: que a linguagem escrita faça sentido para as crianças, que seja ensinada de forma natural e que integre e apoie suas brincadeiras e atividades cotidianas.

Entendido dessa forma, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido demanda formação e investimento permanente no desenvolvimento profissional das professoras. Faz-se necessário desenvolver sensibilidade aguçada para observar, considerar, respeitar, ouvir as crianças, ao mesmo tempo em que é preciso ter clareza de para onde e de que maneira deve-se caminhar com elas. Respeitar o processo de cada criança e, ao mesmo tempo, acreditar nas suas capacidades. Dominar conceitos de diferentes abordagens teóricas e, ao mesmo tempo, ter autonomia para decidir, frente aos desafios cotidianos, a melhor maneira de manejar os conhecimentos teóricos das diferentes áreas do conhecimento e colocá-los a serviço do principal objetivo que é o de ampliar as experiências das crianças nas mais diferentes áreas.

Dessa forma, é essencial que essas profissionais dominem, por exemplo, teorias como a Psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), conceitos como o de cultura de pares e de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), dialogismo e enunciação (BAKHTIN, 1988), objeto transicional (WINNICOT, 1975), Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 1995). É fundamental que tenham vastos conhecimentos sobre a história do atendimento da criança de 0 a 6 anos no Brasil; conheçam as contribuições de Frenet, Montessori, Piaget, Vigotski, Bakhtin, Malaguzzi, Paulo Freire, Dewey, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes; de Fúlvia Rosemberg sobre as desigualdades que se reproduzem no atendimento à criança pequena no nosso país. Enfim, é preciso que essas professoras dominem esses e outros conceitos e conhecimentos não para reproduzi-los como na chamada “transposição didática⁴”, que ocorre em outras etapas educativas. Não para propor situações artificiais de transmissão de conteúdos por meio de jogos pedagógicos de reconhecimento de letras e sons, por exemplo. Não para propor rodas de conversa “burocráticas”, comprometidas com o controle dos corpos, com a garantia de uma disciplina que se crê condição indispensável para a transmissão de conteúdos. Mas, ao contrário, é preciso dominar esses e outros conceitos e conhecimentos para escutar as crianças e, a partir da observação e do conhecimento que advêm dessa escuta, construir situações que as desafiem a querer saber sempre e mais, e apoiá-las, com informações contextualizadas, para que construam hipóteses e sigam interessadas em ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Ou seja, a construção de um trabalho pedagógico capaz de respeitar as crianças e colocá-las no centro do processo educativo não pode ter na alfabetização e nem em nenhum outro conhecimento o seu fim, apesar de não podermos perder de vista que é um direito das crianças se alfabetizarem.

Esses são os conflitos que nos convidam à reflexão e que, certamente, continuarão sendo fontes inesgotáveis de debates. Vejamos a seguir, as tensões que marcam o campo autoritário, que, em oposição a este do qual tratamos até aqui, por sua condição própria de existência, interdita o diálogo e tenta impor, por diferentes estratégias antidemocráticas, a sua posição como verdade absoluta e inquestionável.

2. As tensões com o campo autoritário

Para justificar essa adjetivação – autoritário – destacam-se duas características relacionadas a sujeitos e organizações públicas e privadas que têm assumido protagonismo na área das políticas de alfabetização desde a eleição de 2018, no Brasil. A primeira delas é a inobservância da Constituição Federal ao determinar o respeito à diversidade de concepções que deve caracterizar instituições e práticas educativas. A segunda, o desprezo pelos processos históricos, sociais e políticos que constituem os campos da alfabetização e da Educação Infantil no nosso país.

Conforme determina o inciso III, do artigo 206 da Constituição Federal⁵, o respeito ao pluralismo de ideias implica diversidade teórica e metodológica para se cumprir o fim último da educação escolar: o desenvolvimento humano, a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Contudo, a política educacional do Ministério da Educação – MEC (gestão 2018-2022), expressa por meio de decretos, portarias, documentos e resoluções⁶, baseia-se em um único paradigma, o das ciências da cognição, em especial da psicologia cognitiva. Como adverte Telma Leal (2019), indicar métodos de

4 Segundo Chevallard (1991), transposição didática é “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

5 Constituição Federal, Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]”.

6 Por exemplo: o Decreto 9765 de 11 de abril de 2019; o caderno PNA. Política Nacional de Alfabetização, 2019; o Edital 02/2020 PNL D 2022, entre outros.

alfabetização ou determinar uma única abordagem teórica para discutir qualquer tema não deveria ser papel do MEC. Ao fazê-lo, segundo a pesquisadora, o MEC fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação (p. 76).

Não obstante essa inconformidade, o MEC tenta construir um discurso de superioridade acadêmica e científica, empregando para isso a terminologia “alfabetização baseada em evidências”. Descarta, assim, um conjunto de evidências empíricas, resultantes de investigações que, há décadas, veem sendo realizadas nos campos da Pedagogia, da Sociologia da Educação, da História da Educação, da História da Alfabetização, da Sociologia da Linguagem, da Filosofia e de tantas outras áreas do conhecimento.

Tratar a Psicologia Cognitiva ou as neurociências como única fonte de informação confiável, produtora de “evidências científicas” irrefutáveis, significa desconsiderar variáveis fundamentais para a compreensão da alfabetização como fenômeno educativo de mais alta complexidade. Como argumenta Isabel Frade (2019), ignoram-se as expectativas sociais sobre a alfabetização, a relação que grupos e pessoas estabelecem com a cultura escrita, os modos de os professores mobilizarem conhecimentos acerca da alfabetização, as opções metodológicas presentes nas práticas educativas, forja-se uma visão unilateral do fenômeno o que implica uma mistificação metodológica e epistemológica do fenômeno da alfabetização.

O segundo aspecto se relaciona ao fato de a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2017) ter sido formulada e vir sendo desenvolvida e implementada por sujeitos alheios ao debate e à discussão pedagógica. Quem são seus agentes? Quem são os formuladores dessa política? Quem são os interlocutores do MEC?

O levantamento dos palestrantes da I CONABE (Primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências), ocorrida em Brasília, em outubro de 2019, ajuda a conhecer quem são os formuladores dessa política e com quem esses formuladores contam para a sua implantação. Entre os mais de 50 palestrantes (11 estrangeiros e 43 brasileiros), a grande maioria (24) era de psicólogos da cognição e neurocientistas. O restante, em números muito inferiores, se dividiam entre fonoaudiólogos, médicos, cientistas da computação, economistas, pedagogos e empresários ligados ao setor da Educação. Apenas sete entre os 43 palestrantes brasileiros eram pedagogas, sendo que quatro atuavam na gestão pública de estados e municípios da região Nordeste ou no Ministério da Educação, em Brasília. O fato mais inusitado é que a única palestrante educadora, com experiência na Educação Básica, convidada para falar na sessão sobre Políticas educacionais de linguagem e alfabetização, era uma estrangeira, diretora de uma pré-escola chilena.

O público do Congresso apresentava o mesmo perfil dos palestrantes: psicólogos, fonoaudiólogos, biólogos, gestores públicos acrescido de representantes de editoras e alguns alunos de universidades privadas. Salta aos olhos a ausência de pesquisadores da área da Educação e de professoras alfabetizadoras, tanto entre os palestrantes quanto entre os participantes. A PNA, política central que organiza os projetos e ações do MEC voltados para a alfabetização, ignora esses atores e também os processos e espaços públicos que traçaram importantes e consistentes aportes teóricos e práticos para a questão da alfabetização.

Por fim, o caráter autoritário da PNA também se verifica na sua elaboração. Distante de espaços públicos tradicionalmente constituídos por ampla participação de grupos de pesquisa, representantes de universidades, professoras e gestoras da Educação Básica, a PNA, como fica evidente na análise acima, foi forjada em gabinetes, por grupos restritos a pesquisadores e especialistas ligados a uma única corrente de pensamento.

A ausência de interlocução com importantes setores que, há décadas, estudam e se responsabilizam pela alfabetização das crianças, jovens e adultos, garantiu a seus formuladores elaborar uma política de alfabetização sustentada e justificada por um diagnóstico baseado em dois pressupostos improváveis e inverídicos. O primeiro deles é o de que o Brasil estaria estagnado em relação aos desafios da alfabetização. Para apoiar esse diagnóstico, lançou-se mão de resultados obtidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁷. O segundo pressuposto, que tenta explicar o primeiro, é o de que não se verificam avanços nos dilemas da alfabetização porque as políticas implementadas por governos que antecederam ao atual (2018-2022) se pautaram em decisões ideológicas e não científicas.

Contradizendo esse primeiro argumento, Telma Leal (2020) lembra que, a despeito de todas as dificuldades de um país marcado por intensas desigualdades social e econômica, vínhamos alcançando importantes resultados. Segundo a pesquisadora, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostraram que a meta proposta pelo indicador, em 2019, de nota igual a 5,2 fora extrapolada obtendo-se, como resultado, a nota 5,5.

Além disso, como não reconhecer que o Brasil deixou de ser um país de maioria analfabeta? Soares & Bergmann (2020) lembram que a necessidade de alfabetizar a população não esteve totalmente ausente das políticas públicas durante o século XX, e citam como exemplo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária, de 1997. Os pesquisadores ponderam:

Como resultado de todas essas iniciativas e do progressivo acesso à escola de educação básica para as crianças, o nível de analfabetismo da população brasileira maior de 15 anos, medido nos censos demográficos decenais, caiu sistematicamente durante o século 20, saindo de 65% em 1920, atingindo 51% em 1950, chegando a 25% em 1980 e a 9,6% em 2010. (SOARES & BERGMANN, 2020, p. 85).

Nessa breve retrospectiva, evidencia-se a passagem de um país de analfabetos, até meados do século 20, para um país de maioria alfabetizada, ainda nas últimas décadas daquele mesmo século. Ressalva-se, entretanto, como fazem os pesquisadores, que o analfabetismo persiste ainda como uma séria questão nacional, a despeito da abrangência do acesso à educação escolar. Entretanto, a vasta produção científica das diferentes áreas do conhecimento oferece suficientes aportes para sabermos que as explicações e as soluções estão não na releitura de métodos de alfabetização, mas na compreensão das complexas e intrincadas variáveis que interferem nesse processo, tais como as características do alunado, da infraestrutura das escolas, da carreira e da formação docentes, entre inúmeras outras.

Quanto ao segundo pressuposto, entrevistas divulgadas na imprensa⁸, vídeos e textos veiculados em canais e redes sociais, palestras proferidas mostram que as justificativas para a implantação da PNA se fundamentam na ideia de que a formação dos pedagogos brasileiros é destituída de sólida

7 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): avaliação externa realizada em larga escala pelo governo federal brasileiro nas escolas públicas do País entre os anos de 2013 e 2016, tendo como público-alvo os estudantes do 3º ano do ensino fundamental da educação básica (SOARES & BERGMANN, 2020).

8 Apenas como exemplo, ver ANNUNCIATO, Pedro & TRIGUEIROS, Marian. "Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? Revista Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec> Acesso em 05 de fevereiro de 2022.

fundamentação teórica. Essa ausência de base científica, conforme propalado pelos mentores dessa política, seria, por sua vez, responsável pelo fracasso das crianças na alfabetização. Ao invés de ensinar-lhes aquilo que seria fundamental, propalam esses pesquisadores e gestores públicos, as pedagogas e alfabetizadoras estariam centrando sua atenção e preocupação na promoção de uma visão crítica nas crianças.

Baseando-se nesse diagnóstico, a PNA propõe, como orientação para as políticas e as práticas educacionais, fundamentar-se nas “melhores evidências em relação aos resultados esperados” (BRASIL, 2019, p. 19). Em outras palavras: “basear a alfabetização em evidências de pesquisas” (BRASIL, 2019, p. 20). A questão se torna obscura e imprecisa quando conclui-se que somente a ciência cognitiva da leitura responde à exigência de qualificação de uma evidência científica válida. Uma perspectiva no mínimo reducionista quando se leva em conta a complexidade dos processos pedagógicos envolvidos na alfabetização.

Nessa perspectiva, é interessante analisar o que anteviu Leal (2020), antes mesmo da divulgação dos programas e projetos que seriam propostos pelo governo federal no intuito de materializar o que estava recentemente prescrito na PNA. A pesquisadora alerta:

Ao assumir uma única abordagem teórica, o MEC pode induzir que apenas pesquisas que usem tal perspectiva sejam financiadas e que apenas relatos dentro desta perspectiva sejam valorizados. Do mesmo modo, pode-se recair no estímulo para que apenas essa teoria esteja presente na formação inicial e continuada dos professores, na indução de que apenas esta abordagem seja considerada nos currículos de formação de professores. Essa direção teórica também pode perpassar a proposta de “Promoção de mecanismos de certificação de professores e materiais didáticos.” (LEAL, 2020, p. 84).

Foi exatamente o que presenciamos no Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), responsável pela compra de livros didáticos para a Educação Infantil, de manuais para ensinar professoras a adotarem essa metodologia e da compra de livros de literatura marcadamente comprometidos com uma visão pragmática e instrucional do livro para as crianças. Todos os documentos e materiais tributários dessa PNA reforçam, como previu Leal (2020), essa mesma e única abordagem sobre a alfabetização e propõem uma, também única e mesma, forma de ensinar as crianças a ler e a escrever. No caso da Educação Infantil, sua função primordial, alardeada nesses programas e projetos, é a de aumentar a bagagem linguística antes de as crianças entrarem no Ensino Fundamental, para que aprendam a ler e a escrever “autonomamente”.

Ler e escrever autonomamente significa, na perspectiva “monoteórica” da PNA,

(...) conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. Ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, que atenda às regras do código ortográfico. (BRASIL, 2019, p. 19).

E, no mesmo texto afirma-se: “A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura” (p. 19).

Baseando-se nesses pressupostos, uma das habilidades essenciais a ser perseguida na Educação Infantil é o desenvolvimento da consciência fonológica e o uso de atividades que privilegiem a instrução fônica. Sobre esse aspecto, Isabel Frade (2020), ao mencionar pesquisas nacionais e estrangeiras, afirma que as práticas de alfabetização mais bem sucedidas são as que conjugam tanto procedimentos baseados no uso da escrita quanto na instrução fônica. A pesquisadora menciona,

ainda, as evidências alcançadas por pesquisadores brasileiros de que mesmo crianças alfabetizadas com sucesso ou treinadas pela repetição de tarefas de consciência fonológica não conseguem isolar fonemas em tarefas de vocalização, o que demonstra que o ensino direto do fonema isolado não é condição para ensinar/aprender a ler e escrever. A pesquisadora cita ainda investigações em que crianças alfabetizadas pelo método fônico não foram capazes de realizar tarefas de consciência fonológica padronizadas em testes para esse fim ou em determinados métodos fônicos.

Também os resultados da ANA, amplamente tomados como parâmetros para justificar a ênfase que deve ser dada aos aspectos ligados à decodificação, são problematizados por Frade (2020). Contraditoriamente às estratégias da PNA, os resultados da ANA mostram que nossos problemas não estão no nível da decodificação, mas sim no plano da compreensão e no nível da escrita de textos. Por que, então, indaga a pesquisadora, a PNA, ao invés de atacar os problemas de compreensão, majoritariamente apontados pela ANA, investe nas habilidades de instrução fônica, fluência e vocabulário, já superados de acordo com os resultados dessa mesma avaliação em larga escala? A impressão, argumenta Frade, é que essas habilidades aparecem na PNA sem uma correlação entre si, numa espécie de cadeia evolutiva, como se a compreensão só pudesse ser trabalhada após a instrução fônica, como se o vocabulário não dependesse, também, do acesso aos textos.

Já muito se discutiu sobre o apagamento do conceito de letramento promovido pela PNA. Clecio Búnzen Júnior (2019), por exemplo, apresenta as possíveis razões para que se tenha mobilizado um outro conceito, o de *literacia*, caracterizando a estratégia por meio da qual ignora-se a vastíssima discussão brasileira no campo dos estudos sobre letramento e busca-se silenciar um importante campo de conhecimento e de discussão sobre alfabetização no Brasil. A “inovação” pretendida com a importação descontextualizada do termo *literacia*, empregado em Portugal, atende aos propósitos de uma política que reduz alfabetização à base da ciência cognitiva de leitura e aos estudos da psicologia cognitiva. Se alfabetizar é o ensino de habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”, *literacia*, simples assim, “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p. 18).

A prevalência do aprendizado do código escrito sobre a capacidade de compreender e a ideia de que primeiro é preciso aprender a ler para só depois ler para aprender explicam, em parte, o tratamento dado à literatura infantil. Não se pode deixar de mencionar o programa “Conta pra Mim⁹” como um baluarte do pragmatismo dessa política e da sua compreensão acerca do que seja a literatura. Para essa problematização, destaca-se trecho do manifesto que dezenas de ilustradores e pesquisadores da área da literatura assinaram e fizeram circular, denunciando esse programa como mais uma face do projeto autoritário de governo:

Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, “livros”) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio”. [...] Dentro de uma proposta denominada “Literacia familiar”, nega-se a bibliodiversidade, característica da produção editorial brasileira, ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida. (BELO HORIZONTE, 2020, s/p.).

9 De acordo com a Portaria MEC nº 421, de 2020, esse programa tem como finalidade orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional. Constitui-se das seguintes dimensões: campanhas, ventos de divulgação da literacia familiar, produção de materiais de orientação, projetos, pesquisa científica acerca dos impactos sobre aquisição de numeracia e literacia e apoio e fomento a projetos regionais e locais afetos à literacia familiar.

As adaptações feitas pelos autores dos livros que compõem a coleção Conta pra Mim foram duramente criticadas por Marina Colassanti (2020). A escritora, ao refletir sobre os motivos que levaram aos cortes que subtraem aspectos fundamentais das narrativas dos contos clássicos, levanta como possibilidade a pretensão de “poupar sofrimento às crianças”. Tomando como um dos exemplos a morte trágica do Lobo Mau na história de Chapeuzinho Vermelho, a escritora critica a pretensa “solução” dada a um conflito que atravessa, há séculos, inúmeras gerações. Quando o texto da Coleção Conta pra Mim propõe que o Lobo Mau, para não ser morto pelo caçador, a despeito de ter se mostrado tão esperto durante toda a narrativa, tropece e caia no rio, a autora ironiza:

Mas as crianças brasileiras, às quais a coleção é endereçada, nunca ouviram um tiro, nunca tiveram que ir para o banheiro e se deitar no chão durante um tiroteio, nunca viram traficantes ou policiais armados, e precisam ser protegidas da imagem do caçador e da sua violência. (...) Quem empunhou serrote e tesouras não é, evidentemente, especialista em literatura infantil. Fosse, teria lido o trabalho de Freud sobre contos de fadas, o de Jung e o das escolas de ambos. Saberá que a linguagem simbólica tem alto poder estruturante, que os símbolos não precisam ser decodificados, simplesmente deslizam para o inconsciente adaptando-se às necessidades do pequeno leitor e ajudando a formular perguntas ou a fornecer respostas. Quem orquestrou este insulto a narrativas milenares, desconhece que elas se mantêm vivas através do tempo e da geografia porque tem infinitas portas, permitindo que cada leitor – ou ouvinte – abra a sua e se enriqueça (COLASSANTI, 2020, s/p.).

A crítica feita por Colassanti aos cortes e às alterações efetuadas pelos autores da Coleção Conta pra Mim fica mais clara quando refletimos a partir das análises feitas por José Miguel Wisnik (2019), em sua palestra “O papel das narrativas na construção do humano”. Para o autor e artista, não é papel da ficção contar o que aconteceu. A ficção não examina a realidade, o que ela faz é “sondar o campo das possibilidades humanas”. Para o músico e também escritor e professor, a ficção é uma arma contra a transformação do Outro em objeto, porque ela, a ficção, nos transforma em muitos Outros, nos faz ver a nós mesmos como um Outro, “modificado, alterado pelo fato de que somos diferentes quando nos olhamos, não segundo a nossa própria ótica, mas quando nos olhamos pela ótica do Outro” (WISNIK, 2019, s/p). Ao embarcarmos na aventura das palavras, aceitamos nos transformar em Outro, em seres que habitam outro mundo, vivem outra vida, experimentam outras realidades. Por isso, para a ficção, não importa a dicotomia entre a verdade ou a falsidade. Ela é, segundo Wisnik, uma verdade de outra natureza. A ficção é uma arma contra a transformação destruidora do Outro em objeto, porque significa uma abertura transversal ao Outro, em que nos transformamos e em que nos transformam.

Imaginemos, a partir do que nos ensina Wisnik, o significado da literatura para a infância: apresentar outros mundos e fecundar a realidade a partir desses mundos que se tornam possíveis pela imaginação. Dar a conhecer às crianças esses muitos Outros que nos habitam e nos constituem é, como nos ensina Wisnik, estratégia fundamental na constituição de mundos abertos.

Instigante também, e bastante oportuna para analisarmos o papel da ficção na constituição das subjetividades desde a primeira infância, é a reflexão que, na mesma palestra, nos brinda Wisnik acerca da antinomia entre a ficção manipuladora das *fakenews* e a ficção literária. Apesar de ambas serem do campo da ficção, para a primeira, a das *fakenews*, diz Wisnik “o que está em jogo não é o reconhecimento nem o estranhamento da realidade dada, mas é a guerra pela produção instantânea de realidades imaginárias, em que o alvo é destruir a realidade com tiros de ficção, visando efeitos de real” (WISNIK, 2019, s/p). Para atingir esse objetivo, as *fakenews* trabalham pela manipulação de fan-

tasias paranoicas. Uma espécie de hipnose de massas, que consiste em trazer à tona os fantasmas de cada segmento social. O que ela, essa ficção manipuladora, busca é justamente barrar o acesso ao Outro. É, portanto, o contrário do que se disse sobre a ficção literária. Ou seja, trata-se não de trocar de lugar com o Outro, mas de acusar o Outro de ocupar o seu lugar. O Outro é uma ameaça aos valores verdadeiros e que precisam, portanto, serem defendidos justamente com o uso de uma psicose de massas que é alucinada e paranoica.

Essas reflexões nos ajudam a compreender por que, para esse projeto de poder, as bruxas passam a ser entes reais que ameaçam as crianças, a maldade do rei em relação à princesa reveste-se em uma real ameaça de incesto e até o engasgar com uma maçã pode ser um convite ao suicídio. Há uma deliberada tentativa de eliminar, da literatura infantil, metáforas, jogos simbólicos e construções subjetivas. Ao invés de convite a mundos abertos, a literatura, para as mentes autoritárias, reveste-se em um risco iminente não para a segurança das crianças, falsamente proclamada, mas para um projeto de país que requer cidadãos prosaicos, limitados, amedrontados e subservientes.

Considerações Finais: por uma relação solidária entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Este artigo buscou analisar, sob a perspectiva das tensões, os conflitos sobre a linguagem escrita na Educação Infantil e sua relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental, interpostos entre o campo democrático e o campo autoritário, ambos constituídos por associações, movimentos sociais, grupos de pesquisa, sendo que, deste último campo, sobrevém a autoria da Política Nacional de Alfabetização, de seus programas e projetos.

Para finalizar este artigo, cita-se um texto que completou quatro décadas de sua chegada ao Brasil, e cujo título não poderia ser mais oportuno: “O imaginário no poder”, de Jacqueline Held:

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que amanhã saiba inventar o homem. (HELD, 1980, p. 234).

O chamado deste artigo é para que cada um de nós sejamos partícipes da inadiável “construção” dessas crianças que inventarão homens e mulheres livres e um mundo mais aberto e justo. Hoje, mais do que nunca, conclamamos o imaginário no poder.

Referências

ANNUNCIATO, Pedro; TRIGUEIROS, Marian. “Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. (Voloschinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: HUCITEC, 1988.

BAPTISTA, Mônica C. et al. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Relatório da Pesquisa Leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)*. Belo Horizonte, 2016. 28p.

- BELO HORIZONTE. *Manifesto Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura*, 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/66944/programa-de-leitura-de-bolsonaro-e-mais-um-retrocesso-para-cultura-diz-manifesto> Acesso em: jan. 2022.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi & ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Decreto 9765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DOU Edição Extra, 2019.
- BRASIL. *Edital de convocação Nº 02/2020 – CGPLI* Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do material Didático PNLD 2022. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA. Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização* – Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BÚZEN JÚNIOR, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte (MG), v.1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez., 2019.
- BRASIL. *Portaria Nº 421*, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. MEC: Brasília, DF: DOU 24 de abril de 2020. Edição 78, seção1, p.181.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHEVALLARD, Yves. - La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. *La Pensée Sauvage*, Argentina, 1991.
- COLASSANTI, Marina. Não conta pra mim. *Revista Emilia*. outubro de 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/nao-counta-para-mim/>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, Fernanda. & Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- EDWARDS, Carolyn; GARDINI, Leila e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Volume 1. Porto Alegre, Artmed, 2015.
- FERREIRO, Emilia. Deve-se ou não se deve ensinar a ler a escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. In FERREIRO, Emilia. *Reflexão sobre alfabetização*. 18 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 96-103.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ela relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte (MG), v.1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, jul./dez., 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes & SCHWARTZ, Cleonara Maria. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Vitória – ES, v.1, n.1, p.333339-58, jan./jun. 2015. Disponível em: <file:///Users/monicabaptista/Downloads/50-Texto%20do%20Artigo-1017-1-10-20200831.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6r9zVjwGdrgwH5F4WWs47z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2022.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ (6): p.9-22. jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18423/13731>. Acesso em: jan. 2022.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. As crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte, v.1, n.10 (Edição Especial), p.76-85, jul./dez. 2019.

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. *Bebês como leitores e autores*. Brasília: MEC/SEB, 2016 Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4. p. 11-46.

MATOS, Olgária Chain Féres. Prefácio. In: MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. *Canção de ninar brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais. In: BIGNOTTO, Newton. (org.). *Pensar a República*. Ed. UFMG, 2000. p. 13-25.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, Campinas/SP, 1988.

SOARES. José Francisco & BERGMANN, Luana. Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais. *Em Aberto*, Brasília, v.33, n.108, p.83-89, mai./ago. 2020.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1358>. Acesso em: jan. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 18.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. (orgs). *Glossário CEALE*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*. Caderno 2. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 11-44.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. *As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TELLES, Vera da Silva. *Política e espaço público na constituição do "mundo comum"*. Notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. In: TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais*. Afinal do que se trata? Ed. UFMG, 1999. p. 27-75.

TIRIBA, Lea (Consultora). *Crianças da Natureza*. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2022.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo VII. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Aprendizaje. Visor. Madrid, 1995. p. 183-206.

WINNICOTT, D. W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1971).

WISNIK, José Miguel. O papel das narrativas na construção do humano (lecture). *II Seminário Internacional Arte, palavra e leitura*. Leitura e escrita: lugares de fala e visibilidade. Instituto Emilia, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PhylEDlah5I>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Recebido em: 30/01/2022

Aceito em: 28/02/2022