

CONCEPÇÃO DE LEITURA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE E CONTRAPOSIÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA DE IMAGENS COM CRIANÇAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATIONAL LITERACY POLICY READING CONCEPT: ANALYSIS AND OPPOSITIONS REGARDING THE READING OF IMAGES OF CHILDREN BELONGING TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Margarete Sacht Góes

Universidade Federal do Espírito Santo
margarete.goes@ufes.br

Dania Monteiro Vieira Costa

Universidade Federal do Espírito Santo
daniamvc@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar como a Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019) propõe o trabalho com a leitura na Educação Infantil. Utiliza, como metodologia, a pesquisa documental, ao analisar o caderno da PNA. Compreende a leitura a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Considera que, desde o primeiro ano de vida (Rossi, 2015), as crianças leem imagens, daí a premência do trabalho com a leitura de imagem da arte e da cultura visual para potencializar o debate sobre temáticas contemporâneas na Educação Infantil. Fundamenta-se em Franz (2008), Franz e Grallik (2006), Bakhtin (2011) e Barbosa (1998; 2005; 2022). Conclui que a concepção de leitura adotada na PNA reduz e invisibiliza o trabalho com a leitura de imagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; PNA; Leitura; Leitura de imagem.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze how National Literacy Policy – PNA (2019) proposes to work with reading within Children's Education. As methodology, it uses the document search through the analysis of the PNA notebook. It sees reading from the Bakhtinian perspective of language. The study takes into consideration that since their very first year of life (Rossi, 2015), children are able to read images, thus the urgency to work with reading art images and the visual culture in order to enhance the debates about contemporary themes related to Children's Education. The study is based on Franz (2008), Franz and Grallik (2006), Bakhtin (2011) and Barbosa (1998; 2005; 2022). The article concludes that the reading conception adopted by PNA reduces and invisibilizes the work with image reading regarding Children's Education.

Keywords: Children's Education. Child. PNA. Reading. Image reading.

Considerações iniciais

Neste artigo objetivamos discutir como a Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019) propõe o trabalho com a leitura na Educação Infantil, buscando compreender o modo como essa política se posiciona a respeito da leitura de imagem com crianças pequenas. Para discussão dessa temática, iniciamos apresentando o desenho teórico e metodológico que orientou o estudo, bem como o diálogo que estabelecemos com estudos sobre a PNA. Posteriormente, ampliamos a discussão, apresentando alguns elementos referentes ao contexto que envolveu a criação da PNA para, em seguida, discutirmos a concepção de leitura e o posicionamento da PNA sobre a leitura de imagens na Educação Infantil.

Importante dizer, nesse preâmbulo, que a PNA foi instituída, por meio do decreto presidencial número 9.765 de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a), com vistas a estabelecer as diretrizes para alfabetização de crianças que frequentavam as escolas públicas no Governo de Jair Bolsonaro, sendo conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Na busca de compreensão ativa e responsiva para desenvolvermos um diálogo sobre a concepção de leitura da PNA e os desdobramentos dessa concepção para o trabalho com a leitura de imagens na Educação Infantil, realizamos um estudo documental na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como *corpus* analítico o Caderno da PNA (BRASIL, 2019b), organizado a partir do decreto presidencial número 9.765 de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a). Esse caderno é composto por três capítulos com vários temas que são mencionados no decreto que instituiu a PNA, a saber: 1- Contextualização; 2- Alfabetização, Literacia e Numeracia e 3- Política Nacional de Alfabetização. Sendo assim, no caderno encontramos, de maneira mais detalhada, as concepções de alfabetização, leitura e escrita, entre outros conceitos assumidos pela PNA.

Dito isso, esclarecemos que, como Gil (2008, p.147), compreendemos que a “... a pesquisa documental tradicionalmente vale-se de registros cursivos, que são persistentes e continuados [entre ele] ... os documentos elaborados por agências governamentais”, como o caderno da PNA. A partir dessa premissa, assumimos que o *corpus* analítico se constitui como documento, pois nos fornece um conjunto de dados para diálogos atuais e futuros com análises contínuas. Como Le Goff (1990), também compreendemos que os documentos são produções humanas e, enquanto tais, não podem ser considerados como algo estático, mas representantes de certas intenções das sociedades em determinados momentos históricos, engendrando, assim, tensões e relações de poder. Nesse contexto, não podemos nos eximir do diálogo com os tensionamentos presentes nesses documentos. Esse ponto de vista está intimamente interligado à abordagem qualitativa de pesquisa, pois nossa intenção foi a realização de uma incursão dialógica com os dados e circunstâncias em que eles foram produzidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Considerando esses princípios metodológicos, para produção de dados, realizamos leituras do decreto presidencial número 9.765 de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a) e do Caderno da PNA (BRASIL, 2019b). Em seguida buscamos identificar e examinar, no Caderno da PNA, as páginas e os trechos que tratavam dos temas leitura e Educação Infantil. Feito isso, elaboramos um documento no formato Word com esses trechos com posicionamentos sobre a leitura e Educação Infantil para o desenvolvimento da análise.

Ao longo de nossa discussão, esses documentos são considerados como enunciados vivos e responsivos (BAKHTIN, 2011) na medida em que contêm pontos de vistas ideológicos e vivenciais que representam certo projeto político-ideológico para a educação no Brasil. Sobre a fundamentação teórica, assumimos, nesse texto, a concepção bakhtiniana de linguagem, para qual homens e mu-

lheres se constituem na e pela linguagem ao mesmo tempo que a constituem. Assim, ler enunciados verbais e imagéticos, a partir dessa perspectiva, é fundamentalmente produzir sentidos, palavras e contrapalavras em um contínuo diálogo com os enunciados.

Nessa perspectiva, a leitura não pode ser reduzida a uma mera técnica de decodificação e, nesse contexto, compreendemos que a concepção de leitura na Educação Infantil perpassa pela leitura do mundo ao redor da criança, ou seja, ela lê imagens, objetos, gestos não como uma técnica, mas como um modo de conhecer, ser e estar no mundo. E, sobre o que vê e “lê”, ela cria e recria narrativas, “... reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 53). Para Rossi (2015, p. 217), “... assim como a literatura deve estar presente no cotidiano escolar infantil, a leitura de imagens também deve estar, compartilhando tempos e espaços com a escuta de histórias, a música, o canto, o desenho, o manuseio de revistas e livros de narrativa visual...”.

A partir dessas premissas, realizamos uma busca de estudos sobre a PNA, encontramos um artigo de Mortatti (2019) intitulado “A ‘Política Nacional de Alfabetização’ (Brasil, 2019): uma ‘guinada’ (ideo) metodológica para trás e pela direita”. Nele, a autora afirma que é possível observar vários retrocessos nessa política, entre os quais, menciona a principal estratégia utilizada pelo governo de Jair Bolsonaro, a saber: “... orquestrar medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas” (MORTATTI, 2019, p. 26).

Segundo a autora, por meio da expressão “evidências científicas”, realiza-se uma “... ‘guinada’ (ideo) metodológica para trás e pela direita, apreensível no entrecruzamento de ao menos três possibilidades de sentidos relacionados entre si: ... ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos’/‘cruzada ideológica’ e um caso de ‘*sciencefare*’” (MORTATTI, 2019, p. 26). Esse posicionamento é corroborado por Souza e Leal (2019, p. 18), quando, ao analisarem a PNA, afirmam que é possível identificar “... a redução do aprendizado da escrita a mecanismos de codificação e decodificação com a associação entre letras e sons, de modo que o ensino de tal associação seja explícito e predominante”. Essa perspectiva reduz a alfabetização à aprendizagem de um código.

Em direção semelhante, a discussão realizada por Mortatti (2019), Santana e Lustosa (2019), no artigo denominado “A política nacional de alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar?”, afirmam que a PNA se alinha a uma retomada de concepções e ideias do século passado, cujas “soluções”, pelo menos no plano epistemológico, já foram superadas. Fica evidente que as autoras estão fazendo referência à disputa ou à querela dos métodos considerados, naquele momento, a solução para o fracasso escolar, ou seja, defendia-se que as professoras, ao escolherem o método adequado (sintético, analítico ou sintético-analítico), resolveriam o problema do fracasso escolar. Essa discussão será ampliada nos itens que seguem.

Aspectos contextuais referentes a criação da PNA

A partir do decreto presidencial número 9.765 de 11/04/2019, como mencionado no início desse texto, o governo disponibilizou, no *site* do Ministério da Educação, um caderno contendo uma discussão que envolve vários aspectos referentes à PNA. Dentre os aspectos mencionados nesse caderno, destacamos a justificativa para criação dessa política, que se fundamenta nos baixos níveis de proficiência em leitura e escrita apresentados pelas crianças em avaliações em larga escala como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), avaliação internacional realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental — Censo Escolar 2018.

De acordo com Gontijo e Schwartz (2011, p. 216), têm sido notória a utilização do chamado fracasso escolar na alfabetização como a principal razão para justificar a proposição de (des)contínuas “... políticas oficiais para o campo da alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino da leitura e da escrita, [contudo] sabemos que esse fenômeno está ligado a fatores políticos, sociais, econômicos, pedagógicos, dentre outros”. Esse é, em nossa opinião, um dado extremamente relevante na medida em que os reais fatores políticos e econômicos ficam subsumidos ou invisibilizados no bojo dessas (des)contínuas políticas oficiais que, na maioria das vezes, propõem mudanças de ordem metodológica, jogando os holofotes apenas nos fatores pedagógicos e nos atores da escola, ou seja, crianças, professoras/es e família.

Essa prática “esconde”, muitas vezes, a ausência de efetivas ações por parte do Estado brasileiro com vistas à melhoria da Educação no Brasil. Ao fazermos essa afirmação, não estamos minimizando a importância dos fatores pedagógicos, apenas chamamos a atenção para a complexidade do fenômeno educativo, que envolve, fundamentalmente, fatores de ordem social, política e econômica. Assim, por vezes, a escolha de determinada metodologia para o ensino da leitura e da escrita atende a manutenção da ordem socioeconômica, ou seja, a continuidade do *status quo*.

Assim sendo, em nossa opinião, a PNA insere-se nesse contexto, pois sua principal ação é de ordem metodológica. Esse fato pode ser confirmado nas disposições gerais do decreto presidencial número 9.765 de 11/04/2019, que institui a PNA, no qual encontramos, no primeiro artigo das disposições gerais, a seguinte afirmativa: “... Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas” (BRASIL, 2019b, p. 50). Consideramos relevante destacar que na PNA, conforme mencionado no trecho do decreto, encontramos a expressão “alfabetização baseada em evidências científicas”.

Em um primeiro olhar, temos uma boa impressão e até corremos o risco de sermos seduzidos por essa expressão, já que a partir desse momento o país escolheu mudar os rumos do ensino da leitura e da escrita para as crianças, optando pela chamada alfabetização a partir de evidências científicas. Mas o que realmente significa essa expressão? O que é ensinar a ler e a escrever a partir de evidências científicas? Qual é a concepção de leitura desse conceito de alfabetização? Afinal, quais são as inovações em relação às outras maneiras de ensinar a ler e a escrever? E como a PNA fundamenta o trabalho com a leitura na Educação Infantil a partir da intitulada alfabetização baseada em evidências científicas?

Concepção de leitura da Política Nacional de Alfabetização

Apresentadas as considerações relevantes, passamos à análise da concepção de leitura que faz referência à Educação Infantil da PNA para, posteriormente, tratarmos da relação dela com possíveis propostas de trabalho com a leitura de imagem na Educação Infantil.

Inicialmente, destacamos que encontramos no caderno da PNA, produzido pelo MEC, uma linha do tempo com os principais marcos históricos e normativos que, segundo o documento, devem ser considerados no campo da alfabetização, que são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003), o documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (2011), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), a Avaliação Nacional da Alfabetização (2013), o

Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Programa Mais Alfabetização (2018).

Nesse movimento linear e diacrônico, presente no caderno da PNA, encontramos um destaque especial em relação ao relatório final “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (2003), produzido pela Câmara dos deputados e reeditado em 2007. Vejamos um dos posicionamentos que encontramos (no caderno da PNA) sobre esse relatório:

... um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – **não acompanharam o progresso científico e metodológico** que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2003; 2007, grifo nosso).

O excerto acima faz referência a um “suposto” atraso do país em relação ao progresso científico e metodológico no campo da alfabetização. Belintane (2006), ao realizar uma discussão sobre esse relatório da Câmara dos deputados (2003), afirma que esse documento defende o método fônico como única perspectiva notadamente científica, capaz de resolver os problemas relacionados ao ensino da leitura.

Nesse contexto, ressaltamos que a PNA segue a mesma argumentação ao afirmar que traz como principal fundamentação a alfabetização baseada em evidências científicas. Sendo assim, é possível observar que o que naquele momento (em 2003) não predominou, pelo menos no plano discursivo, no Brasil, retornou, fundamentando a política educacional no que tange à alfabetização no governo ultraconservador de Bolsonaro (eleito em 2018). Em outras palavras, o grupo que produziu o relatório de 2003, ao ascender ao poder, concretizou seu projeto educacional no âmbito do Ministério da Educação.

Outro aspecto importante sobre esse documento é o fato dele mencionar três documentos internacionais como orientadores do relatório: *Observatoire National de la Lecture* (ONL) – França, *National Literacy Strategy* (NLS) e *National Reading Panel* (NRP) – EUA e este último (NRP) é bastante citado no caderno da PNA. Cabe ressaltar que os três documentos elegeram, como perspectiva teórico-metodológica, somente os estudos relacionados ao treinamento com a consciência fonológica.

De acordo com Carvalho (2005), o treinamento para o desenvolvimento da consciência fonológica é algo que já era proposto nos antigos métodos fônicos. Por isso, ressalta que o que estamos vivenciando em relação à defesa do trabalho educativo para o desenvolvimento da consciência fonológica pela criança tem revigorado a retomada das estratégias didáticas dos métodos fônicos, como se esses métodos estivessem sendo redescobertos. Assim, a PNA escolhe documentos internacionais (ONL, NLS e NRP), cuja base é a defesa de metodologias fônicas para fundamentar suas propostas para o ensino da leitura e da escrita. Isso fica ainda mais evidente quando lemos a definição de alfabetização que encontramos no capítulo dois do caderno da PNA que trata de Alfabetização, Literacia e Numeracia:

A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. ... Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema/fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019b, p. 18-19).

A partir desse trecho, é possível observar que, para a PNA, escrever é codificar e ler é decodificar. Aliás, esse é o foco dessa política, reduzir o ensino da leitura e da escrita a mera codificação e decodificação. Percebemos que, nesse documento, não há nenhum tipo de “constrangimento” em realizar esse reducionismo, apesar de todos os esforços de vários estudiosos brasileiros, muitos deles até de perspectivas teóricas diferentes, afirmarem que alfabetização não pode ser reduzida ao ensino de uma mera técnica com vistas a codificação e a decodificação. Paulo Freire, um desses estudiosos, já afirmava que a alfabetização não é neutra e que não é uma mera técnica, mas, fundamentalmente, é política e ideológica. Por outro lado, para a PNA, o treinamento para decodificação e codificação já deve ser iniciado na Educação Infantil. Sobre isso, o documento (Caderno da PNA) cita o seguinte trecho do *National Early Literacy Panel*:

A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. ***As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever*** (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018 *apud* BRASIL, 2019b, p.30 grifo nosso).

Sendo assim, podemos inferir que a Educação Infantil é entendida como momento preparatório para a alfabetização, portanto, as crianças que a frequentam precisam ser estimuladas a desenvolver habilidades metalinguísticas. Essas habilidades são definidas, no caderno da PNA, “... como aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de consciência da fala” (GOMBERT, 1990, 2003 *apud* BRASIL, 2019b, p. 30). Assim, esse documento defende que uma dessas habilidades é a consciência fonológica, considerada fundamental para a compreensão do princípio alfabético da linguagem escrita. Sobre isso, encontramos a seguinte afirmativa no caderno da PNA: “... embora ***na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita***, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização” (BRASIL, 2019b, p. 32, grifo nosso).

De acordo com a citação acima, a PNA afirma que a alfabetização será iniciada formalmente no Ensino Fundamental, mas torna a dizer que, na Educação Infantil, a criança precisa adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita. No subcapítulo denominado “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz”, do caderno da PNA, encontramos, de maneira mais detalhada, as habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas para que a criança alcance a plena decodificação. Essas habilidades são: ***consciência fonológica***, definida (no caderno da PNA) como uma habilidade abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas; ***consciência fonêmica***, habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema, diz o documento.

Mas será que essas “habilidades” propostas no documento são realmente fundamentais para a criança ler e escrever de modo significativo? Quando nos remetemos às diferentes e diversas formas de linguagens com as quais as crianças pequenas lidam cotidianamente, seriam aquelas as mais importantes para professoras e professores da Educação Infantil sistematizarem em suas ações pedagógicas? Como uma das possibilidades de ação pedagógica, poderíamos supor a relação desenho-escrita? Góes (2014, p. 93-94), ao fazer uma análise sobre os desenhos-escritas das crianças de quatro anos de idade, infere que elas:

... inicialmente, escrevem por meio de desenhos, porque ainda não conhecem as letras. Reconhecem que a professora utiliza esse tipo de desenho (letras) para escrever os nomes, mas, em suas produções, o que aparece, quando é solicitado que escrevam, é o desenho, que assume a função de escrita, pois é uma forma cultural de mediação entre as crianças, as pessoas e o mundo. Assim, os enunciados descritos demonstram que as crianças assumem seus dizeres com criatividade e inventividade por meio do desenho, mesmo quando solicitadas a escrever, porque esse é um modo de expressão simbólico que, quando promovido, permite que elas exercitem a autoria e a expressividade tão importantes na apropriação da escrita.

O imbricamento dessas duas linguagens gráficas já não é provocativo para se pensar um trabalho que dê sustentação à alfabetização das crianças no Ensino Fundamental? Quem ensina as crianças a separar essas e as outras linguagens? É preciso lembrar que elas não fazem essa dicotomização, isso é um processo de escolarização vivido, sistematizado na escola, que teima em separá-las e que, em nossa perspectiva, não contribui para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita. Do mesmo modo, colocar o acento do trabalho desenvolvido na Educação Infantil a partir da codificação e decodificação de códigos linguísticos e da consciência fonológica, em nossa opinião, também não contribui para a alfabetização das crianças.

Desse modo, a PNA, ao inferir que se baseia em evidências científicas e propor que o ensino-aprendizagem de habilidades e competências metalinguísticas voltadas para uma “espécie” de treinamento para que a criança desenvolva a consciência fonológica e a consciência fonêmica, como afirmamos, acaba por revigorar as antigas práticas do método fônico. Compreendemos que essa política, efetivamente, retoma os pressupostos bloomfieldianos (base linguística do método fônico), para o qual a apropriação da linguagem é vista como um processo mecânico e repetitivo, cuja prática se dá pela repetição de estruturas linguísticas isoladas para treinar a consciência fonológica. Para Góes (2014, p.203):

... o trabalho de produção de textos com sentido liberta as crianças de exaustivas atividades de cópias de letras, nomes e frases na educação infantil, cuja concepção de texto está vinculada à aquisição de um código linguístico que se fundamenta somente na transcrição do oral para o escrito e vice-versa. Entendemos que esse tipo de apropriação (som/letra, letra/som) é de fundamental importância para a alfabetização, porém acreditamos que ele se dará como consequência de um processo em que a criança, ao produzir textos que tenham sentido para ela e com a mediação qualificada dos professores, terá a oportunidade de refletir sobre as unidades menores da língua, pois a linguagem escrita é uma função psicológica superior que se desenvolve por meio das relações que a criança estabelece no contexto social, por isso é dependente de mediação e de sentido.

Por tudo isso, fica evidente que o foco da PNA está na identificação e repetição de fonemas, sílabas, palavras, e frases desconexas, desconsiderando o trabalho educativo que leve em consideração os modos como as crianças se apropriam da leitura, da escrita e do trabalho com a produção de textos, a partir da dimensão significativa da linguagem e das culturas infantis¹.

Mas a quem interessa treinar as crianças desde a Educação Infantil para identificação de sons mínimos da fala? Por que ler com as crianças de maneira dialógica não é uma opção para essa política? Por que a leitura em uma perspectiva emancipadora e dialógica representa um perigo para determinado grupo político e econômico que governava o Brasil no momento da elaboração desses

1 Para Corsaro (1997, p. 95) a cultura infantil: "... Não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares".

documentos? Por que não ensinar a ler imagens, ou colocar o acento na leitura do texto/imagem quando as *fake news* seguem arrematando seguidores alienados, que não conseguem fazer uma leitura crítica do que veem e leem nas imagens? Na contemporaneidade, podemos desconsiderar o poder das imagens na constituição das identidades das crianças, seus repertórios e modos de ser e estar no mundo?

Talvez, as respostas para essas perguntas estejam relacionadas a um projeto de educação para o país que optou pela formação de sujeitos condicionados a aderir uma visão única da vida com pouquíssimas possibilidades de considerar um mundo diverso, polifônico e plurivalente. Isso, em nosso ponto de vista, coaduna com os princípios assumidos pela ala conservadora do país, que constituiu a base política do governo ultraconservador de Jair Bolsonaro, no qual se estabeleceu tentativas de “controle” da sociedade. E isso se deu desde a disseminação de falsas notícias, que envolveram o campo político, a ciência e a religião, até o controle da educação por meio de imposição de perspectivas metodológicas repetitivas e mecanicistas.

Nesse contexto, acreditamos que os sujeitos/crianças que frequentam as escolas têm seu direito ao dizer cerceado. Somos contrárias a essa perspectiva na medida em que entendemos que as crianças têm direito à palavra e a posicionar-se sobre a vida. Assim, cercear as vozes das crianças que frequentam, principalmente, as escolas públicas, colabora para o silenciar de grupos sociais que constituem a maior parte da população brasileira e que, infelizmente, têm, cotidianamente, seus direitos desrespeitados, sequestrados e invisibilizados pelas oligarquias políticas e econômicas do nosso país. Assim, “... negar aos sujeitos/crianças o direito ao dizer, no ambiente escolar, tem uma repercussão política, na medida em que proporciona a formação de sujeitos ajustados ou adaptados a um tipo de sociedade cada vez mais excludente” (COSTA; GONTIJO, 2019, p. 30).

Se a PNA desconsiderou a dimensão discursiva da linguagem, mais especificamente, da escrita, para as crianças que estão em processo de alfabetização no Ensino Fundamental, o que pensar e dizer sobre a compreensão de leitura que o documento traz sobre os modos como as crianças pequenas, que habitam as salas de atividades da Educação Infantil, leem o mundo? Será que ler resume-se a decodificar o que veem? Será que precisam ser “treinadas” para essa ação? Se a noção de leitura adotada na PNA para as séries iniciais do Ensino Fundamental está consubstanciada, assentada, em uma metodologia retrógrada, modelar e engessada, o que pensar sobre o trabalho com a leitura de imagens na Educação Infantil? Se a “querela dos métodos” retrocedeu para o método fônico como salvador para a alfabetização das crianças, qual a metodologia para se pensar a leitura de imagem? Ou isso não tem importância?

O relatório *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel* (NELP), publicado em 2009, direcionado às crianças pequenas e citado no caderno da PNA, infere que:

... quanto maior o envolvimento dos pais na etapa da educação infantil (por meio da leitura em voz alta e de conversas mais elaboradas com seus filhos, por exemplo), mais habilidades de literacia a criança poderá adquirir. O relatório tratou também das *habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica* (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009, *apud* BRASIL, 2019b, p. 16, grifo nosso).

Diante desse contexto, compreendemos que, em um mundo atravessado por imagens e, considerando que as crianças pequenas e bem pequenas são leitoras de imagens, se o documento discorre sobre a importância de começar o processo de alfabetização já na Educação Infantil, por que

não fazem nenhum apontamento propositivo? Por que tanto descaso? Por que o acento somente na identificação, traçado (formas) e sons das letras, da escrita de palavras soltas, haja vista que esse processo é para ser iniciado com as crianças pequenas? Ora, se o documento revela uma compreensão de ensino aprendizagem na qual a apropriação da linguagem, mais especificamente da leitura, é vista como um processo mecânico, repetitivo, de identificação e treino, como desenvolver nas crianças um pensamento crítico?

Será que somente as conversas mais elaboradas com seus filhos transformam a leitura, seja ela de textos verbais (ortográficos) ou visuais (imagéticos), em pensamento crítico e criativo, tão necessário para a vida contemporânea? Fundamentadas em Góes (2014, p.214, acréscimos nossos), reafirmamos que “... a apropriação da linguagem escrita [e da leitura] terá sentido somente se pensarmos a produção de textos [orais, verbais e visuais] a partir das relações estabelecidas entre a vida e a cultura, entre a escola e a sociedade da qual a criança faz parte”, pois essas linguagens são constituídas e consolidadas em produções discursivas, nas interações sociais.

Voltando ao caderno da PNA, temos no capítulo *Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz*, cujo subtítulo *Educação Infantil* reduz em duas páginas as orientações sobre o trabalho de leitura e escrita para as crianças pequenas, nas quais o acento está posto nas habilidades metalinguísticas, ou seja, “... aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de consciência da fala” (GOMBERT, 1990, 2003 *apud* BRASIL, 2019b, p. 31). Ademais, o texto ressalta que existem onze variáveis que podem contribuir para o sucesso na alfabetização, além do quociente de inteligência (Q.I.) e do nível socioeconômico das crianças da Educação infantil, mas que, nos limites deste texto, preferimos não adentrar. Por fim, recomendam que elas sejam

... promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009 *apud* BRASIL, 2019b, p.31).

Esse tipo de normativa não contempla, em nossa perspectiva, ações que potencializem as aprendizagens das crianças pequenas e bem pequenas da Educação Infantil. Ao contrário, ela apaga, invisibiliza todas as possibilidades de aproximar o trabalho pedagógico das culturas infantis e dos interesses das crianças. Voltemos então nossa reflexão para a realidade circundante do universo infantil, e, para tanto, lançaremos mão de um dos tópicos que estão no caderno da PNA, mais especificamente, na *Compreensão da Linguagem* (BRASIL, 2019b, p.29), para fazermos um cotejamento entre eles ao tratarmos da leitura de imagens como potência educativa.

Dentro do tópico *Compreensão da Linguagem*, presente no caderno da PNA, aparecem cinco subtópicos:

Conhecimento prévio: fatos e conhecimentos; Vocabulário: amplitude, precisão, articulação, etc.; Estruturas da língua: sintaxe, semântica, etc.; Raciocínio verbal: inferência, metáfora, etc.; Conhecimentos de literacia: familiaridade com livros e textos impressos (BRASIL, 2019b, p.29).

Ressaltamos nossa compreensão de que eles foram pensados, especificamente, para proporcionar uma leitura hábil (Ibid) de textos verbais, entretanto, não podemos negar a proximidade que eles têm com a leitura de imagens (textos visuais), e, já de antemão, reafirmamos que, na perspectiva do ensino da Arte, eles não apresentam pré-requisitos, ao contrário, estão imbricados, hibridizados.

O primeiro subtópico, *Conhecimento prévio*, no ensino da Arte é fundamental de ser experienciado, pois na Educação Infantil as crianças leem imagens a partir das suas vivências, produzindo e atribuindo diferentes sentidos ao que veem.

... os sentidos não estão somente nas imagens, mas nas relações que se estabelecem entre elas, as crianças e o mediador, engendrando, desse modo, outros significados nas interações verbais. Para além da potência das imagens, os sentidos serão produzidos a partir das experiências da criança com os diferentes contextos e as diversas culturas nas quais ela está inserida (GÓES, 2021, p. 17).

Nessa perspectiva, durante o processo de leitura de imagem, os diálogos se voltam para as histórias, as narrativas e conexões que as crianças fazem com suas memórias e histórias. Assim, os fatos narrados e os conhecimentos que elas trazem possibilitam trocas, interação verbal, social e ampliação de *Vocabulário*, outro aspecto destacado no documento. Quando trabalhamos com leitura de imagens, as narrativas das crianças não são lineares, ao contrário, elas são rizomáticas, reticulares, autorais e, aos poucos, vão sendo recriadas, reconfiguradas e articuladas com as outras narrativas.

Para Barbosa (1998, p.18), "... Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade". Portanto, a potência desse trabalho está em irmos criando, juntamente com as crianças, camadas de sentidos ao provocarmos questionamentos que causem estranhamentos, sentimentos bons ou ruins, mas, principalmente, possibilitem diálogos e que, nessa interação, para além dos aspectos semânticos, elas ampliem os repertórios voltados para a sintaxe da linguagem visual (cor, forma, textura, linhas, luz, sombra, tonalidades, etc), aspectos que também fazem parte da *Estrutura da língua*.

A linguagem oral, enfatizada na leitura de imagens, provoca, em certa medida, um exercício que contribui para o *Raciocínio verbal* e a ampliação dos *Conhecimentos de literacia*, pois possibilita uma aproximação com os livros e textos impressos que circulam não somente no ambiente escolar, mas em todo os âmbitos das instituições sociais.

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. *Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana* de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17, grifo nosso).

De acordo com Barbosa (1998), então, faz-se premente "... ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana", pois saber ler criticamente as imagens torna-se necessário e urgente no mundo contemporâneo, e ensinar a lê-las faz parte das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nos espaços escolares, seja com crianças, jovens ou adultos, sendo que, no escopo deste texto, elencamos as crianças pequenas, as quais são, especificamente, leitoras de imagens, e suas identidades e repertórios estão se constituindo.

A leitura de imagens com crianças da/na Educação Infantil

Na perspectiva de problematizar a concepção de leitura enfatizada pela PNA, passemos então para uma reflexão sobre a reconfiguração dessas ideias a partir da proposição de alguns dispositivos para se pensar o trabalho com a leitura de imagem na Educação Infantil. Inicialmente trazemos à tona a discussão sobre nossa realidade, ou seja, vivemos em uma sociedade que é visualmente orientada. As imagens, mídias digitais, novas tecnologias e os meios de comunicação ditam regras, impõem comportamentos, estetizam os corpos socialmente aceitos, dentre tantas outras questões contemporâneas.

Assim, podemos inferir que as imagens são as grandes ditadoras, orientadoras e formadoras desses padrões, que reduzem o repertório verbal e visual do público em geral. Este, por sua vez, consome essas imagens sem digerir, refletir, questionar ou criticar. Em uma sociedade consumidora de visualidades, ensinar as crianças a ler imagens significa ir ao encontro do universo infantil. Destacamos que, ao propor ações pedagógicas com leitura de imagens, não basta qualquer imagem, é preciso selecionar aquelas que realmente dialoguem com a arte contemporânea e seu viés crítico e reflexivo ao abordar, por exemplo, questões que legitimam histórias únicas e excludentes.

Mas como as crianças pequenas, imersas em contextos histórico-culturais diversos, relacionam-se com as imagens? Inferimos que as imagens estão presentes na vida delas desde muito antes de entrarem nos centros de Educação Infantil. Entretanto, é exatamente na escola que essas imagens serão cerceadas ao invés de lidas, criticadas, apreciadas, debatidas, descritas e detalhadas. Compreendemos que essas imagens que atravessam o cotidiano das crianças precisam ser promovidas por meio do diálogo respeitoso, a partir de uma escuta ativa, responsiva, responsável, amorosa e dialógica a partir das vivências e experiências infantis.

Importante pontuar que esse diálogo entre as crianças e as imagens, seja de obras de arte ou da cultura visual, perpassa, na maioria das vezes, pela compreensão delas de que as imagens contam verdades, daí a premência de instigá-las a lê-las criticamente ou, então, deixá-las à mercê de se tornarem adultas com uma compreensão estética ingênua (FRANZ, 2008). Ressaltamos que a falta da formação crítica acerca da leitura das imagens engendra na sociedade uma população alienada, propícia à manipulação e ao controle.

Nesse sentido, o quanto antes iniciarmos com dispositivos que instiguem as crianças a refletirem sobre o que consomem visualmente, mais potencializadas se sentirão para ler o mundo a sua volta com todas as suas nuances, e não apenas decodificá-lo, em movimentos mecânicos e repetitivos, como propôs a PNA.

De acordo com Rossi (2015), as crianças nascidas de 1995 a 2010, pertencentes à geração Z, são nativas digitais, daí o fato de denominá-las *zapiens*. Segundo a autora, pelo o fato de terem nascido em um meio tecnológico, elas estão sempre em conexão com a informação, com o conhecimento e com as relações intergeracionais, aprendendo de forma rizomática e, principalmente, a partir e por meio das imagens, ou seja, no universo digital, a linguagem imagética bem como o desenho com função de escrita toma proporções maiores do que a escrita alfabética.

Furtado (2019, p. 423) avança no aspecto geracional quando propõe que "... a chamada Geração Alpha é a primeira geração nascida no conjunto da tecnologia digital, o que, em termos cronológicos, esbarra em meados dos anos 2010" e, nesse sentido, "... não podemos pensar em proposições educativas sem levar em consideração as crianças que, mesmo em contextos socioculturais, geográficos e econômicos diversos, já nasceram em um mundo digital" (GÓES; TEIXEIRA, 2021, p.5).

Para além dos diferentes e diversos contextos nos quais as crianças são atravessadas por centenas de imagens cotidianamente, faz-se necessário perguntar qual o potencial das imagens que selecionamos, ou ainda, que temos permissão (ou não) para deixar adentrar a sala de atividades e de serem exploradas com as crianças?

Inferimos que, por mais que o objetivo seja o de ampliar o repertório artístico cultural das crianças, com o receio de ser submetida/o a determinados questionamentos e retaliações, professoras e professores optam por imagens romantizadas, infantilizadas e estereotipadas, como se fora da escola a criança não tivesse acesso às imagens da vida real. É preciso levar em consideração o que as imagens provocam nos enunciados das crianças, bem como o que elas têm a dizer sobre o que veem e as conexões que estabelecem com e a partir delas.

Ressaltamos a importância de se propor ações pedagógicas que tragam as imagens da arte ou da cultura visual para que as crianças aprendam a lê-las não somente por meio dos aspectos semânticos, dialogando, refletindo e produzindo sentidos sobre/com elas, mas também ler os aspectos da sintaxe da linguagem visual, pois faz-se necessário sensibilizá-las para o acúmulo histórico-cultural produzido pela humanidade, voltado para a arte e a cultura.

Essas considerações nos levam, em nossas formações com professoras/es, a retomar esses conceitos, do mesmo modo que Ana Mae Barbosa, referência na arte e na educação brasileira, retoma aspectos sobre a Abordagem Triangular², destacando que o “... ensino da arte iniciou a prática da leitura de imagem, da obra ou do campo de sentido da Arte, na educação escolar, *da Educação Infantil à formação de professores de arte na universidade*” (BARBOSA, 2022, p.2, grifo nosso). Ela retoma esse aspecto, haja vista a importância da leitura de imagens nos dias atuais, e coloca o acento nas questões decoloniais, pois:

... A leitura como identificação cultural, como necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos é o centro da educação que se pretende desenvolver *não só através das palavras, mas também através da imagem*. Se pretendemos educar para uma leitura do mundo, como dizia Paulo Freire, será preciso considerar de igual importância a leitura verbal e a leitura de imagens (BARBOSA, 2022, p.2, grifo nosso).

Podemos fazer uma digressão, recuperando aspectos da PNA e nos perguntando, por que a leitura de imagens para as crianças da Educação Infantil não é considerada nesse documento? Ler imagens não faz parte do processo de alfabetização? Por que os textos visuais, nessa concepção, são irrelevantes, invisibilizados? Compreendemos que a potência da leitura de imagens está justamente na identificação cultural que possibilita a professoras/es e crianças se (re)conhecerem e (re)conhecerem a realidade em que estão inseridos. Pois é preciso tomar consciência da própria história para poder romper com a opressão colonizadora que orienta nossa sociedade e que, como já citado anteriormente, é manipulada e determinada pelas imagens que nela circulam cotidianamente. Ler imagens possibilita o exercício da crítica cultural e social, mas experienciar esses aspectos perpassa pelo processo de sensibilização e contextualização:

É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir ... A contextualização faz a diferença e abre a mente para questões sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de melhor qualidade de vida, bem como diferentes formas de interdisciplinaridade (BARBOSA, 2022, p. 8).

2 A Abordagem Triangular propõe a articulação dos processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores em torno das ações de: 1. Fazer Arte; 2. Ver e ler a imagem, a obra ou o campo de sentido da Arte; 3. Contextualizar - o que é expresso e as imagens e os objetos que são lidos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos etc. (BARBOSA, 2022, p. 2)

Barbosa (2022) ressalta a contextualização, pois é inspirada por Paulo Freire, que defende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, buscamos na PNA alguma sustentação para compreender a inferência que o documento traz quando discorre que é preciso adquirir várias habilidades para ler textos com compreensão (BRASIL, 2019b, p.28), entretanto, "... Algumas delas não necessitam de instrução explícita e sistemática, como conhecimento de mundo".

Essa afirmação precisa ser tensionada, pois o conhecimento de mundo não pode ser compreendido apenas como algo empírico e natural. Ele também pode ser buscado no contexto escolar, no campo do ensino da Arte, ele precisa ser intencionalmente provocado pelas/os professoras/es, pois, muitas das vezes, a escola se torna a única responsável pelas experiências estéticas das crianças.

Que o conhecimento de mundo é singular, depende das experiências e vivências de cada criança, é fato (assim como a leitura de imagens). Entretanto, é na interação com o outro e com os objetos da cultura que os repertórios vão se ampliando, mobilizando-se e se conectando. Destarte, se o conhecimento de mundo é base para o conhecimento crítico, a escola, ou melhor, professoras e professores, não se tornam responsáveis por provocá-lo e mediá-lo? No contexto do ensino da Arte para crianças leitoras visuais, não teríamos que ampliar o repertório de vivências delas em relação às imagens que as circundam e transpassam, provocando a reflexão, o diálogo e adicionando camadas de informações?

As crianças produzem inúmeros sentidos ao lerem as imagens, mas em nossa perspectiva, cabe à/ao professor/a adensar essas leituras com informações, criando camadas que ampliam os repertórios infantis e, conseqüentemente, seus conhecimentos de e sobre o mundo. Inferimos, pois, que o pensamento estético-crítico é um processo que só acontece quando a criança consegue mobilizar conhecimentos singulares, fazendo conexões com outros conhecimentos e pessoas, e isso requer repertório. Daí a importância de se trabalhar com a leitura de imagens na Educação infantil.

Não estamos, com isso, defendendo um direcionamento nas narrativas ou na compreensão das crianças em relação às imagens da arte e da cultura visual, mas propondo que se abra um espaço para auscultar essas narrativas, pois as crianças têm muito a nos dizer e, assim, propiciar um diálogo profícuo, com trocas horizontalizadas de saberes entre as crianças e professoras/es.

Na leitura de imagens com crianças pequenas, é preciso compreender que as narrativas são mais centradas e que as discussões são diferentes das que ocorrem com crianças maiores. Mas o que importa é que elas tragam seus saberes, façam conexões, mobilizem suas experiências, seu conhecimento de mundo e, também, que possam se nutrir e ampliar suas vivências pessoais e coletivas a partir da apropriação e reflexão dos conhecimentos históricos e culturais produzidos pela humanidade.

A leitura de imagens pode ser compreendida, então, como ponto de partida e de chegada para outras ações e reflexões dentro do ensino da Arte, leituras essas que não se esgotam, pois ao voltarmos nosso olhar para elas, em diferentes contextos, tempos e espaços, veremos que elas engendram sempre novas perguntas, leituras e sentidos.

Esse pensamento vai ao encontro do que propõem Franz (2008), ao elaborar cinco âmbitos³ que ajudam estudantes e crianças, por meio da mediação de professoras/es, a terem uma compreensão crítica das imagens da arte e/ou da cultura visual.

3 Franz (2008, p. 9) traça uma síntese de diferentes níveis de compreensão sobre a arte, a saber: nível ingênuo (Prevalecem as ideias intuitivas e míticas.), principiante (Misturamos crenças intuitivas sobre a arte com fragmentos disciplinares, mas prevalecem as ideias intuitivas sobre ela.), aprendiz (Demonstramos fértil rede de ideias prévias sobre o fenômeno cultural em estudo) e especialista (Usamos com grande domínio os conhecimentos sobre o contexto da obra (históricos, antropológicos, estéticos, artísticos, políticos, etc), e sobre arte em geral, para superar as interpretações de senso comum.).

Ao discorrer sobre a importância da leitura de imagens, Franz e Grallik (2006, p.1) reafirmam que é preciso "... promover uma compreensão profunda e a necessária consciência crítica sobre o poder das representações visuais na construção de identidades" e que a "... função da escola não é somente transmitir conteúdos, mas também facilitar a reconstrução crítica das subjetividades de crianças e adolescentes". Nesse contexto, destacamos o âmbito crítico social como fundamental para a compreensão do meio social e cultural de forma reflexiva e crítica, pois:

Aparentemente inócuas, presentes nas horas de lazer, as imagens impregnam o cotidiano das crianças e adolescentes sem que seja dado o devido valor informativo e formativo a elas. Imagens que constroem visões sobre a realidade, transmitem valores e crenças e modificam a maneira de pensar e atuar no mundo. Mas as crianças e adolescentes dificilmente conseguem entender isso sozinhas (FRANZ; GENTILLE, 2003 *apud* FRANZ; GRALLIK, 2006, p. 1).

É preciso ensinar e aprender a ler imagens. E, sim, existem métodos de leitura de imagens que precisam ser conhecidos e discutidos por professoras/es e pedagogas/os que atuam com as crianças da Educação Infantil. Para mediar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, culturalmente e socialmente, é preciso de intencionalidade, planejamento, elementos essenciais ao âmbito pedagógico. Não basta ter boa vontade, gostar de arte e de estar com as crianças!

Ao ampliarmos os repertórios das crianças com os conhecimentos produzidos pela humanidade, estamos atuando no âmbito histórico antropológico. E, nesse contexto, é importante lembrar que as imagens informam sobre "... Valores, crenças e ideologias que nem sempre estão evidentes na imagem" e ainda que "... possuem funções e significados implícitos elaborados pela própria sociedade que a produziu" (FRANZ; GRALLIK, 2006, p. 4).

Para as autoras (inspiradas em Hernandez, 2003), para mediar, faz-se necessário trazer perguntas problematizadoras para ajudar as crianças a compreenderem as imagens, entretanto, o objetivo não pode ser somente ouvir as narrativas sobre o que as crianças veem, ou seja, o que está evidente na imagem, é preciso ampliar essas narrativas do "... contexto de produção e ao contexto de recepção, fazendo uma relação com o mundo pessoal e social do educando" (FRANZ; GENTILLE, 2003 *apud* FRANZ; GRALLIK, 2006, p. 1). E isso envolve pesquisa, estudo por parte da/o professor/a, para, assim, conseguir provocar as crianças a partir do que elas sabem, a partir de suas vivências e experiências de vida. Esses instrumentos de mediação são possibilidades de ensinarmos às crianças a lerem criticamente as imagens da arte e da cultura visual, bem como a ampliarem seus repertórios em conexão com os contextos histórico-culturais nos quais elas estão inseridas.

Diante desse quadro, defendemos que, na Educação Infantil, o trabalho educativo com a leitura de imagens pelas crianças, sejam elas da arte, da cultura visual, ou produzidas por elas mesmas, quando bem realizado, amplia os repertórios da linguagem oral, visual, sonora, gestual, corporal, digital dentre outras que contribuem para o aprendizado da leitura e da escrita verbal. Assim, inspiradas nas/os artistas contemporâneos, somos instadas, convocadas a explorar, junto às crianças, as diferentes linguagens de forma hibridizada e imbricada, nas quais os corpos infantis, em seus diferentes e diversos contextos, participam de todo o processo.

É por meio da experimentação dessas linguagens de forma não dicotomizada que as crianças aprendem e se apropriam do mundo, na relação/interação com o outro. Nessa direção, segundo Barbosa (2005, p. 99):

Arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Ao negarmos ou invisibilizarmos o trabalho intencional e crítico a partir e com as artes visuais nos espaços da Educação Infantil, estamos negando que as crianças são leitoras de imagens, leitoras visuais, e que essas são, além de formadoras de opinião, formadoras de modos de ser e estar no mundo. Até quando vamos desconsiderar as crianças e seus contextos, as infâncias e as culturas infantis nas nossas ações pedagógicas?

Hodiernamente, as crianças são transpassadas por imagens que, muitas vezes, são ignoradas como dispositivos concretos de aprendizagem, o que nos leva a refletir sobre quando ou em quais momentos nas salas de atividades temos, efetivamente, um trabalho intencional para/com a leitura de imagens? Será que elas não contribuem para a apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil e, conseqüentemente, no Ensino Fundamental?

No contexto da era digital e diante do que circula nas redes sociais, inferimos que é preciso esgotar as oportunidades de se explorar diferentes e diversas imagens nas salas de atividades, pois é a partir dessas visualidades que as crianças aprenderão a ler, ou melhor, a produzir sentidos sobre o que veem, leem e consomem em seu dia a dia.

Considerações finais

A discussão que realizamos ao longo desse texto nos levou a dialogar sobre a concepção de leitura que fundamentou a PNA. Foi possível inferir que há, nessa política, uma concepção reducionista em relação à leitura, já que é entendida como mera decodificação de palavras isoladas e frases muitas vezes desconexas. Essa concepção restrita de leitura (decodificação da escrita alfabética) não incorpora a leitura de imagens, ação educativa fundamental na Educação Infantil.

Faz-se necessário compreender que, para as crianças pequenas, as imagens têm muita potência para dizer, para (in)formar e dar a ver, portanto não podem ser consideradas apenas como meras ilustrações dos textos verbais. Ora, se elas têm toda essa potência, por que nos documentos oficiais que orientam o trabalho de leitura na/da Educação Infantil e/ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda, não se considera a circulação de imagens potentes e a premência da leitura de imagens para crianças pequenas e bem pequenas? Contrariamente a essa perspectiva, o que se adota na Política Nacional para a Alfabetização é uma perspectiva que reduz e invisibiliza o trabalho com leitura de imagens na Educação Infantil. Desconsiderando que, para as crianças, as imagens dizem o que as palavras não conseguem dizer ao se articularem com suas experiências, memórias e afetos, ou seja, com a vida!

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.127855. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana M. (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. SP: Cortez, 2005.

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF 2019b. 54 p.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 24 de julho de 2017, às 16h. p. 31-51.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*, São Paulo: Editora Vozes, 2005.
- CORSARO, Willian. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- FRANZ, Teresinha Sueli. Os estudantes e a compreensão crítica da arte. In: *Imaginar*. Revista de Associação de professores de expressão e comunicação visual. 2008. p.4-11. Disponível em: <http://apecv.pt/revista/imaginar49web.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.
- FRANZ, Teresinha Sueli; GRALIK, Thais Paulina. Instrumento de Mediação e Análise Crítica de uma Imagem. *Revista Digital Art&*. Ano IV - Número 06 - Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/3.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- FURTADO, Cassia Cordeiro. Geração Alpha e a leitura literária: os aplicativos de literatura – serviços incentivam a prática? In: *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. v. 15, n. esp. Melhores trabalhos CBBDD. Eixo 11 – IV Fórum de Biblioteconomia Escolar: pesquisa e práticas rumo ao desenvolvimento humano, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens com crianças da/na educação infantil. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 39, n. 1 – p. 01 – 19, jan/mar. 2021 - Florianópolis.
- GÓES, Margarete Sacht; TEIXEIRA, Mariana Sperandio. Arte e cultura digital na Educação Infantil: a galáxia na palma da mão. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-20, e-17578.064, 2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> . Acesso em: 26 jun. 2021.
- GÓES, Margarete Sacht. *As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita*. Tese (Doutorado – não publicada) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaina Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira *Experiências de formação de professores alfabetizadores*. São Carlos/SP: Editora Pedro & João, 2019. p. 15-46.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *História da alfabetização no Brasil: história da sua história*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p. 201-220. v. 1.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (BRASIL, 2019): Uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização* – ABAIf, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial) | p. 26-31 | jul./dez. 2019.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura visual e educação estética de crianças. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> . Acesso em: 24 set. 2019

SANTANA, Juliana Silva; LUSTOSA, Francisca Geny. *A política nacional de alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar?*. E-book VI JOIN... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 33-48. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65652> . Acesso em: 13 abril 2023.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 11/05/2023