

Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

MÔNICA CORREIA BAPTISTA ¹

RESUMO

Neste artigo, são retomadas discussões teóricas e algumas das orientações contidas no documento técnico elaborado para o Ministério da Educação, resultado de trabalho de consultoria cujo objetivo foi subsidiar a articulação e a implantação da base nacional comum curricular para a educação infantil. Discute-se o tema das experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Problematisa-se o papel que a educação infantil deve desempenhar na formação das crianças como sujeitos de linguagem e participantes de uma sociedade marcada pela cultura escrita. Reconhece-se a importância da educação infantil nesse processo, ao mesmo tempo em que se destaca a singularidade do trabalho pedagógico que deve considerar as especificidades da primeira infância. Tais especificidades resultam no desafio de desenvolver uma prática educativa que considere as crianças como sujeitos produtores de culturas, bem como a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que, juntamente com as outras linguagens, constituem as culturas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Linguagens oral e escrita.

1. INTRODUÇÃO

A exigência de orientações básicas que apoiem e fundamentem a elaboração de currículos para as três etapas da educação básica está prevista no ordenamento legal brasileiro. O caput do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum. Também no anexo da lei que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, são definidas estratégias que instituem diretrizes e prazos para a elaboração de uma base comum curricular (BRASIL, 2014). Ainda que de forma diferenciada daquelas definidas para os ensinos fundamental e médio, também para a educação infantil há, no PNE, determinações para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas. De acordo com a estratégia 1.9 do PNE, essa elaboração deve resultar da articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais relacionadas

¹ Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI, do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - CEALE/FaE/UFMG.

ao atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Em março de 2015, tendo em vista o prazo estipulado para a definição da Base Nacional Comum², o Ministério da Educação constituiu um comitê assessor, composto por 133 profissionais³, organizados em 29 comissões, para elaborar uma proposta preliminar de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas da educação básica. Essa primeira versão, após ser disponibilizada para consulta pública, recebeu contribuições do Portal da Base Nacional Comum Curricular⁴, bem como de diversas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação Básica do MEC com associações científicas, movimentos sociais, redes de ensino, universidades e leitores críticos das respectivas áreas. Tais contribuições subsidiaram a escrita da segunda versão, ainda preliminar. Segundo os membros do comitê assessor e da equipe de especialistas que atuou na produção da primeira da segunda versão, os princípios que orientaram a elaboração da BNCC decorreram daqueles expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, e nas demais diretrizes, estando, assim, alicerçados

nas conquistas dos diferentes setores da sociedade brasileira em defesa de uma educação republicana, pautada na valorização dos sujeitos da educação básica, no respeito à diversidade, no compromisso com o desenvolvimento das ciências, na afirmação das responsabilidades do Estado com uma formação para a cidadania responsável, crítica e emancipadora (MICARELLO et al, 2016, p.2).

A segunda versão foi entregue, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação - SEB/MEC, ao Conselho Nacional de Educação - CNE, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e à União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, no dia 3 de maio de 2016. A versão final da BNCC, sobre a qual caberá ao Conselho Nacional de Educação se manifestar, tal como previsto no Plano Nacional de Educação - PNE -, será fruto dos debates ocorridos em seminários estaduais articulados e organizados pelo CONSED e pela UNDIME. Desses seminários participam alunos, professores, especialistas, coordenadores e entidades da área de educação. Após os seminários, CONSED e UNDIME sistematizarão as contribuições em um relatório a ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

Durante o processo de discussão e de elaboração da segunda versão preliminar, a Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI, da Secretaria de Educação Básica do MEC - SEB/MEC, em parceria com a UNESCO, contratou treze consultores, por meio de edital público, para acompanhar o processo de discussão dos textos preliminares e elaborar um documento técnico contendo subsídios para apoiar professoras da educação infantil e gestores dos sistemas de ensino na concretização dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Esse documento deveria tomar como referência os princípios que orientam as práticas pedagógicas, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI e no documento preliminar que estava em processo de elaboração. Tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009), os textos elaborados pelos consultores deveriam abordar treze temáticas extraídas das DCNEI, consideradas fundamentais e prioritárias:

1. Conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

²A Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 determina que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE (isto é, até o final de 2016), elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio (estratégias 2.1 e 3.2). (BRASIL, 2014).

³ O comitê assessor foi composto por professores universitários, dentre os quais aqueles que atuam em cursos de licenciatura; professores da escola de educação básica e técnicos das secretarias de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, sendo os integrantes desses dois últimos indicados pelo CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação e pela UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁴ Base Nacional Comum Curricular (Portal). Disponível em <http://goo.gl/p17n1a> Acesso em 09 de agosto de 2016.

2. Imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão musical;
3. Imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, dramática e teatral;
4. Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
5. Recriação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
6. Elaboração da autonomia das crianças, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
7. Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
8. Incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
9. O relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações das artes plásticas;
10. Interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
11. Utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos;
12. Reconhecimento dos modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
13. Elaboração de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Sem negligenciarmos a relevância que cada uma das temáticas acima possui, a relação da educação infantil com os processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita, e com a alfabetização, vem exigindo dos especialistas aprofundamento e definições teóricas e metodológicas que resultem numa educação infantil de qualidade, e que respondam satisfatoriamente o desafio de dar continuidade à trajetória educacional das crianças, sem que isso signifique a submissão de uma etapa à outra.

A estratégia 5.1 do PNE, que integra a meta 5 - "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2014), dá uma medida da urgência dessa discussão. Segundo a estratégia, os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, devem estar articulados às estratégias desenvolvidas na pré-escola. Para tanto, segundo o texto legal, é necessário que haja qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014). Essa formulação contida no PNE reconhece, de um lado, que a aprendizagem da linguagem escrita inicia-se antes do ingresso da criança no ensino fundamental e, de outro lado, que deve haver uma articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola e aquelas às quais as crianças estarão submetidas nos anos iniciais da etapa seguinte.

Neste artigo, retomaremos algumas das discussões teóricas e orientações contidas no documento técnico elaborado para o Ministério da Educação, resultado da consultoria que buscou subsidiar a articulação e a implantação da base nacional comum para a educação infantil, no que se refere ao tema das experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Trataremos, pois, de problematizar o papel que a educação infantil deve desempenhar na formação das crianças como sujeitos de linguagem e participantes de uma sociedade marcada pela cultura escrita.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A APROPRIAÇÃO DAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA PELAS CRIANÇAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) reconhecem que, entre os bens culturais a que as crianças têm direito, está a linguagem verbal, constituída pelas linguagens oral e escrita. Ainda segundo as DCNEI, a garantia de uma educação infantil de qualidade requer práticas educativas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças acerca da linguagem verbal, e ampliar suas possibilidades de forma que a oralidade, a leitura e a escrita se tornem instrumentos fundamentais para a expressão de ideias, de sentimentos e da imaginação infantis.

Ao tratar de forma articulada os processos de apropriação das linguagens oral e escrita, as DCNEI sustentam uma importante noção acerca do processo inicial de aprendizagem das crianças: a ideia de que aprender a ler e a escrever tem uma estreita relação com o desenvolvimento da oralidade e que ambas as duas modalidades se influenciam mutuamente. Segundo Goulart (2006), nesse momento inicial de aprendizagem, as duas modalidades de linguagem verbal dialogam continuamente na perspectiva do letramento, entendido não como mera competência para a escrita, mas como o processo por meio do qual vamos nos tornando cada vez mais capacitados para participar de uma determinada forma de discurso.

É por meio das interações orais e de um intenso trabalho cognitivo que as crianças vão significando o papel que a escrita desempenha na sociedade, compreendendo o seu funcionamento até se apropriarem desse objeto do conhecimento. É, portanto, por meio de um processo mais amplo de constituição da linguagem, que a apropriação da linguagem escrita se dá (ABAURRE, 1988 apud GOULART, 2006).

Considerar a influência que a linguagem oral e a linguagem escrita exercem mutuamente resulta em algumas consequências pedagógicas, em especial na educação infantil. Uma delas é que os jogos iniciais de linguagem que ocorrem entre bebês e adultos precisam ser considerados como atividades essenciais para a formação das crianças. Os primeiros vínculos dos bebês com o adulto são permeados pelas cantigas de ninar, jogos de rimas, brincadeiras que envolvem palavras e contatos corporais. São experiências que aproximam as crianças dos significados e sentidos conferidos pela linguagem. Conforme destaca Lopez (em fase de elaboração), essas experiências anunciam o começo do uso de símbolos que dá lugar ao pensamento. A autora acrescenta:

"Desde os primeiros intercâmbios lingüísticos e visuais os bebês estão em processo de aprendizagem, e quanto de seu êxito e sua riqueza depende dos estímulos afetivos, lúdicos e de linguagem que os adultos oferecemos ao seu redor. Sabemos que a literatura está feita de linguagem, que os livros estão feitos de linguagem - inclusive aqueles que não têm palavras-, que a poesia e também a vida mental estão feitas de linguagem. Sem palavras, sem relatos, a vida não se faz humana" (LOPEZ, em fase de elaboração)⁵. (Tradução nossa).

Mais tarde, os jogos de linguagem, que continuam a acompanhar a infância, serão fontes inesgotáveis de reflexão sobre a língua, sobre sua estrutura e também sobre suas funções.

Como vimos, é evidente a influência da linguagem oral na apropriação da linguagem escrita. Entretanto, a recíproca também é verdadeira e podemos dizer da influência que a linguagem escrita exerce sobre a linguagem oral. A formulação de Bakhtin (1975/2000) acerca da distinção essencial entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo) ajuda a compreender de que maneira essa influência se dá. Para esse teórico, gêneros discursivos mais elaborados que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa são chamados gêneros secundários do discurso, sendo principalmente a comunicação escrita. Durante sua formação, "[...] esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea" (BAKHTIN, 1975/2000, p.281).

Essa distinção que Bakhtin faz entre a comunicação cotidiana (gêneros discursivos

⁵ Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia, de autoria de María Emilia López, a ser publicado pela Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá (No prelo).

primários) e a comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, tal como a escrita (gêneros discursivos secundários), reforça a influência que uma linguagem exerce sobre a outra num processo dialógico-interativo (MACHADO, 2013). Iniciado o contato com a linguagem escrita, a linguagem oral se transforma e vice-versa, ou seja, a esfera cotidiana também modifica a esfera da ciência, da arte, da política, etc. Ambas as esferas se modificam e se complementam (MACHADO, 2013).

Nessa perspectiva, o letramento deve ser interpretado como algo que extrapola a competência para a escrita. Como salienta Goulart (2006, p.451): "[...] ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever [...]." A partir dessa colocação, a autora destaca a importância de as instituições educativas desenvolverem atividades que explorem diferentes linguagens, estabelecendo inter-relações entre gêneros do discurso primário e secundário; promovam eventos de letramento⁶ e, finalmente, atividades que estimulem a reflexão sobre a própria linguagem, contribuindo para uma análise metalinguística.

Considerando o desafio de apoiar as crianças para que se tornem participantes competentes das mais variadas formas de interação verbal, cabe à educação infantil criar oportunidades, para que as crianças, desde bebês, brinquem com a língua oral e com a língua escrita. E, ao brincar, sob a mediação de uma professora adequadamente formada e capacitada, serem estimuladas a formular hipóteses, testá-las, ampliar seus conhecimentos sobre essas linguagens e empregá-las em situações variadas de uso, nos diferentes contextos em que as crianças convivem umas com as outras e com os demais grupos geracionais.

Aprender a ler e escrever: afinal o que a Educação Infantil tem a ver com isso?

Apesar de parecer óbvio, é oportuno assinalar que o processo educativo vivenciado na educação infantil requer estratégias, métodos, ações pedagógicas diferentes daquelas que ocorrem no ensino fundamental. Essa diferença fundamenta-se nas especificidades dos sujeitos que vivem sua primeira infância e na sua forma de se apropriar do mundo e de com ele interagir. Do ponto de vista da apropriação da linguagem verbal, é preciso reconhecer que as crianças, desde os primeiros meses de vida, manifestam interesses para compreender o seu funcionamento e se empenham em tentar apropriar-se dela, tornando-se usuárias efetivas dessa linguagem.

O artigo 9º das DCNEI tratou dessa especificidade destacando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). As interações são plurais, múltiplas, variadas. Ocorrem interações das crianças entre si; das crianças com sujeitos de outros grupos geracionais, como os jovens e os adultos; das crianças com os objetos culturais, objetos esses que, por sua vez, são significados a partir de diversas interações.

O termo brincadeira, empregado no singular, expressa a maneira privilegiada por meio da qual as crianças interagem com o mundo, apreendem e compartilham os sentidos que vão construindo. Remete-nos, portanto, a uma atividade humana, uma prática social e, não, meramente, a uma estratégia de ensino ou a uma opção didática e pedagógica apoiada em brincadeiras (tradicional, folclóricas, de roda, de imitação, de exercício motor, de faz de conta, de experimentação, de construção, de regras ou jogos didáticos que estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas). Ainda que essas brincadeiras ou jogos possam e devam estar presentes nas práticas cotidianas das instituições de educação infantil, o que se quer ressaltar é que o ato de brincar (ou a ludicidade) precisa ser concebido como elemento que, associado às interações, orienta as práticas que integram as propostas curriculares de cada instituição educativa.

Tomar as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas é consolidar um projeto educativo que considera os processos de criação e de significação da cultura pelas crianças. Trata-se de reconhecer a autoria das crianças, que, nas interações com seus pares, criam linguagens e modos de agir próprios.

⁶ Eventos de letramento são aqueles em que a linguagem escrita é essencial para que ocorram as interações e os processos e estratégias interpretativas dos participantes (Heath, 1982 apud Goulart, 2006).

No movimento de elaboração da Base Nacional Curricular Comum, a especificidade da educação infantil, afirmada pelos eixos da brincadeira e das interações, expressou-se por meio do conceito de campos de experiências e fundamentou-se na definição de currículo como sendo “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico científico e tecnológico.” (BRASIL, 2009). Dessa maneira, conforme expresso no documento da BNCC da educação infantil, são as experiências das crianças, vivenciadas nas instituições educativas, que norteiam a seleção do que será mobilizado para ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

O processo de apropriação das linguagens oral e escrita, considerando essas premissas, deve, pois, realizar-se a partir das experiências infantis. Se como vimos, é por meio da brincadeira que as crianças tomam decisões, expressam sentimentos e valores, conhecem a si, aos outros e o mundo (KISHIMOTO, 2010, p. 01) e, se é a partir das interações que apreendemos o mundo e nos tornamos seres de linguagem, reafirmamos a noção, já anteriormente desenvolvida, de que a brincadeira e as interações são os eixos para desenvolver a linguagem oral, as habilidades de leitura e de escrita. Em suma, para assegurar o direito de as crianças de zero a cinco anos de idade terem ampliados seus saberes e seus conhecimentos acerca desses objetos do conhecimento, é preciso compreender a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que integram as culturas infantis.

No caso específico da linguagem escrita, retomamos três implicações as quais Vigotski (1933/1998) apontou para o ensino da leitura e da escrita junto a crianças em idade pré-escolar e que reforçam os pressupostos aqui expressos. A primeira delas é que o ensino precisa organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, algo de que as crianças lançam mão porque é relevante para suas vidas. A segunda é compreender a linguagem escrita como algo que possui significado para as crianças, de forma que se desenvolverá como uma nova e complexa forma de linguagem e “não como um hábito de mãos e dedos” (VIGOTSKI, 1933/1998, p.156). E, finalmente, a linguagem escrita deve ser ensinada naturalmente, sendo o melhor método aquele em que “as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar” (VIGOTSKI, 1933/1998, p.156).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sarmiento e Pinto (1997) lembram que as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância. Os autores advertem que este universo é extremamente permeável e sua interpretação não se realiza em um vazio social, muito pelo contrário, necessita apoiar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. As crianças produzem as culturas infantis, num diálogo sempre vivo com as produções culturais as quais elas têm acesso.

Essa formulação teórica acerca das culturas infantis e da sua permeabilidade em relação às práticas culturais dos distintos grupos sociais, nos ajuda a entender que, para reconhecer a participação das crianças como atores sociais de pleno direito, é fundamental considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e de construção de sentidos. Em outras palavras, pensar práticas de oralidade, leitura e escrita coerentes com a noção de infância, como condição geracional de sujeitos que criam culturas, requer compreender que as crianças interagem com os signos e símbolos construídos socialmente e se esforçam para atribuir distintos significados a partir dessa interação. As crianças estão atentas ao funcionamento da linguagem verbal e, mais do que isso, estão desejosas de se apropriarem desse objeto do conhecimento humano.

A educação infantil possui, portanto, um papel fundamental e específico em relação às crianças de zero a cinco anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de textos. Esse papel, no entanto, não é o de preparar as crianças para se alfabetizar, mas sim o de assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si como sujeito que participa de uma sociedade letrada.

Para cumprir seu papel, cabe à educação infantil sistematizar, planejar, sequenciar um

processo de apropriação da linguagem que se iniciou sem que fosse solicitada autorização aos adultos. Essa sistematização requer uma definição sobre que saberes e conhecimentos em relação à oralidade, à leitura e à escrita devem ser construídos, considerando a maneira peculiar com que as crianças apreendem o mundo.

Por serem as interações e a brincadeira os eixos das práticas educativas, o planejamento precisa ser flexível a ponto de captar interesses, demandas, necessidades das crianças. É necessário, portanto, que, no cotidiano pedagógico, haja situações de aprendizagem propostas pelos adultos, mas que a professora seja também capaz de reconhecer, nas atividades infantis criadas e geridas pelas próprias crianças, oportunidades de aprendizagens e, a partir delas, organizar, conjuntamente com as crianças, propósitos educativos, considerando o interesse e protagonismo infantis. A cadência e a sequência das atividades, desenvolvidas ao longo do planejamento pedagógico, precisam respeitar os ritmos, os interesses, as capacidades das crianças.

Ao cumprir adequadamente seu papel, ou seja, respeitando as crianças como sujeitos ativos, inteligentes, capazes e compreendendo as especificidades que caracterizam a primeira infância, certamente a educação infantil contribuirá para que as crianças tenham uma trajetória exitosa, respeitosa e tranquila nas etapas subseqüentes, e sem que haja rupturas drásticas nas transições.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: <http://goo.gl/QzXSWG>. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://goo.gl/BHWFO6> Acesso em 18 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://goo.gl/ggEF92> Acesso em 19 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://goo.gl/x8bQKd> Acesso em 19 de agosto de 2016.

GOULART, Cecilia. 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. Acessível em <http://goo.gl/yIM8PJ> Acesso em 21 de março de 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1, 2010. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG/MEC, nov. 2010.

LOPEZ, María Emilia. Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá (No prelo).

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin conceitos chaves. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva et al. Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da base

nacional comum curricular. Disponível em <http://goo.gl/oxl8nE> Acesso em 18 de agosto de 2016.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p.31-73.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.