

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE PROPOSAL OF THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE

Darlina Sidicléa França

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8236-1456>
Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, Brasil
E-mail: darlianaa@mx2.unisc.br

Carlos Renê Ayres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-030X>
Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, Brasil
E-mail: ayres@unisc.br

Resumo:

O presente artigo busca analisar, por meio de pesquisa qualitativa, como a leitura para a Educação Infantil é retratada na Base Nacional Comum Curricular, bem como quais as habilidades as crianças deverão desenvolver ao final de cada etapa, os gêneros textuais apresentados nessas fases (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e as mudanças advindas com as transformações sociais e digitais no mundo da leitura. A Base Nacional Comum Curricular nasce de a necessidade ter-se uma base comum para a elaboração dos currículos nacionais, ela não é algo novo, vem sendo prevista e desejada desde a Constituição Federal de 1988, todavia também neste documento, prevê-se a parte diversificada que respeita e valoriza as peculiaridades de cada região. Os pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa foram Cosson (2021 e 2009), Martins (1994), Maguel (2004), Leffa (1996) que teorizam o que é a leitura e sua historicidade; Bajard (2007), Solé (2003), Gabriel e Moraes (2017), Brandão (2011) e Yunes (2021) que investigam acerca das dimensões da leitura, além de um olhar mais criterioso acerca da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: *This article seeks to analyze, through qualitative research, how reading for Early Childhood Education is portrayed in the National Common Curricular Base, as well as what skills children should develop at the end of each stage, the textual genres presented in these phases (babies, very young children and young children) and the changes brought about by social and digital transformations in the world of reading. The National Curricular Common Base arises from the need to have a common base for the elaboration of national curricula, it is not something new, it has been foreseen and desired since the Federal Constitution of 1988, however, also in this document, the part that respects and values the peculiarities of each region. The theoretical assumptions assumed in this research were Cosson (2021 and 2009), Martins (1994), Maguel (2004), Leffa (1996) who theorize what reading is and its historicity; Bajard (2007), Solé (2003), Gabriel and Moraes (2017), Brandão (2011) and Yunes (2021) that investigate the dimensions of reading, in addition to a more careful look at the National Common Curricular Base (2017).*

Keywords: *Reading; Child education; Common National Curriculum Base.*

Introdução

O que é a leitura? Como podemos conceituar a leitura? Há uma concepção? As indagações são vastas, de naturezas distintas, assim também acreditamos ser as respostas. Márcia Abreu (2002) relata a sua estranheza em perceber que a leitura pode ser considerada um “veneno devastador”. Seria devido a premissa que o conhecimento é poder? E, muito do que aprendemos/conhecemos advém da leitura. Seria por que um sinal de exclamação (“ruginha” na testa) nasce em nós a partir do que lemos? Não sabemos o porquê de conceituar a leitura como veneno, todavia temos convicção que o que interpretamos, entendemos resulta das leituras de mundo e de palavras que nos foram expostas ao longo de nossa vida. Acreditamos que Leffa (1996) explica melhor essa afirmação, ao mencionar que o significado da leitura não está só no texto, mas no leitor, no que essa ação germina em cada um de nós, os nossos desencadeamentos. Márcia Abreu (2002, p. 10), igualmente alega que, “a leitura é um fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, cor e gênero”, logo, leitura é poder, pode não ser o poder de soberania, todavia é o poder da mudança, da transformação. Com ela move-se o saber, o conhecimento, a informação, a capacidade de tornar o sujeito “mais culto e, por consequência, mais crítico, mais cidadão, mais verdadeiro (ABREU, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma parte importante do Sistema Nacional de Educação, é um parâmetro fundamental no planejamento curricular em todas as modalidades de ensino, bem como na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, de acordo com o inciso I, do artigo 12, da Lei 9.394 da LDB (BRASIL, 1996, apud COMPIANI, 2018).

A leitura, esse veneno, esse fator determinante, também está presente nos Documentos Oficiais, por isso, indagamos como ela está exposta na Base Nacional Comum

Curricular na fase da Educação Infantil? Quais habilidades devem ser desenvolvidas ao final de uma etapa? Quais os gêneros são sugeridos para a interação com as crianças? Recomendase meios, formas para o desenvolvimento da leitura? Chamaremos para o debate teórico estudiosos como Leffa (1996), Cosson (2021 e 2009), Martins (1994), Maguel (2004) que visam, por meio de muitas pesquisas, explicar o que é a leitura, seu significado; Bajard (2007), Solé (2003), Gabriel e Moraes (2017), Brandão (2011) e Yunes (2021) que exploram outras dimensões da leitura, como estratégias para formar leitores, mediação em leitura, leitura compartilhada, rodas de leitura. Além disso, sem julgamentos, somente para sanar nossas interrogações (quicá, suscitar outras) traremos fragmentos da Base Nacional Comum Curricular.

A leitura da palavra é uma extensão da leitura do mundo (FREIRE, 1989). Na BNCC temos uma leitura da palavra impregnada de leitura de mundo, nenhuma leitura está dissociada de um contexto, as construções de sentido são estabelecidas de forma dialógica (NOGUEIRA, 2020). A leitura, então, torna os sujeitos ativos, agentes críticos e participativos, leitores que tomam um posicionamento e agem.

1-A leitura

Paulo Freire (1989) nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Lemos o mundo por meio das nuvens, do vento, do relâmpago, do latido do cão, dos sons, das observações visuais, do rosto e gestos das pessoas, lemos muito antes de adentrar no universo das palavras. Freire (1989) lembra que, a leitura só se completa se o sujeito dominar a palavra. Nossas leituras são infinitas e incessantes. Todavia indagamos, o que é a leitura? Como se aprende a ler? Por que lemos?

Cosson (2021, p. 13) busca definir algumas concepções sobre leitura, sobre vários ângulos,

A leitura pode ser analisada como uma operação física, envolvendo conexões e impulsos elétricos entre o movimento dos olhos e cérebro; como produto de atividades culturais, econômicas e políticas em um espaço e tempo determinados, conforme nos mostram os historiadores da leitura; pode ser vista como resultante de um processo cognitivo, ou seja, algo que se passa no interior do leitor, ao lado de uma prática socialmente determinada, conforme indica os estudos de letramento; a leitura pode ser, ainda, vista como uma competência essencial em uma sociedade perpassada pela escrita como a que vivemos.

Neste sentido, Cosson (2009, p 38), afirma que atualmente, não temos uma história da leitura, temos também uma sociologia, uma antropologia, uma psicologia da leitura, isso significa que áreas que antes tinham outros objetos de estudos passam a olhar para a leitura, sendo assim, não conseguimos conhecer todas as suas ramificações. Dentre as inúmeras concepções Martins (1994) relata, que a grosso modo, a leitura possui duas caracterizações: uma como sendo a decodificação mecânica dos signos linguísticos e a outra como um processo de compreensão abrangente que envolve componentes sensoriais, fisiológico, econômico, etc. O debate entre decodificação *versus* compreensão é irrelevante, pois ambos são necessários para a compreensão da leitura. “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. A que se pensar a questão dialogicamente (MARTINS, 1994, p. 32).

Então, a leitura também é um produto cultural, visto que o código linguístico é uma invenção do homem. Além disso, Martins (1994, p. 30) acentua ser a leitura uma experiência individual, que pode ser definida como a decodificação de signos linguísticos, o leitor decifra sinais, compreende o processo, dando sentido a esses sinais. A leitura é realizada por meio do diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que esse objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento.

Em 1984, Alberto Maguel (2004, p. 29) conta que duas placas de argila pequenas e retangulares foram encontradas em Tel Brank, Síria, com data do quarto milênio antes de Cristo, elas estavam expostas no Museu Arqueológico de Bagdá. Relata ele que, os objetos eram simples, com marcas leves, “um pequeno entalhe em cima e uma espécie de animal puxado por uma vara no centro. Um dos animais pode ser uma cabra, e nesse caso o outro é provavelmente uma ovelha”. O entalhe é o número dez, de acordo com os arqueólogos, essa

peça seria um dos objetos mais antigos que se conhece, relacionado a leitura e a escrita. Ao ler esse objeto, deciframos que ali existia cabras ou ovelhas, em uma pastagem que hoje é deserto, havia um fazendeiro cuidadoso que registrou uma cena do seu cotidiano e, prolongou uma memória, um pensamento muito tempo depois que o “pensador parou de pensar e nos tornamos participantes de um ato de criação que permanece aberto enquanto as imagens entalhadas forem vistas, decifradas, lidas”. A leitura é uma conversa com o passado, em dois sentidos, o texto preexiste de forma materialmente ao leitor e lemos uma experiência, um conhecimento, um saber concretizado antes do ato de ler. Assim sendo, esse diálogo é uma presentificação do passado, pois quando lemos trazemos para o presente ou tornamos presente o passado que está no texto (COSSON, 2021, p. 15). Assim,

A leitura é, portanto, uma espécie de atualização em que o texto do passado passa a ser do presente, mantendo paradoxalmente ambas as posições, ou seja, o texto é do passado, mas porque li, ele também passa a ser do presente (COSSON, 2021, p. 15).

A leitura implica atribuir significados e esse não está só no texto, mas também no leitor, isto é, o mesmo texto pode provocar a cada leitura e em cada leitor visões diferentes da realidade. Isso tudo baseado na bagagem de experiências, no conhecimento de mundo do leitor, logo o “significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o escrito desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p. 13). Então, quanto mais experiências, leituras o leitor tiver maiores os desencadeamentos proporcionados pelo texto.

Nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente (LEFFA, 1999).

Neste sentido, a leitura depende mais do leitor do que do texto, é ele que elabora e testa hipóteses acerca do lido, é ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo

que já sabe do mesmo e do mundo (COSSON, 2009), o uso de distintas fontes de conhecimento (linguístico, textual, enciclopédico) envolve um processamento que não é extração, mas atribuição de sentido (LEFFA, 1999).

Como já mencionado, não conseguiremos sistematizar todas as concepções referentes à leitura, não é esse o objetivo dessa escrita, mas proporcionar algumas reflexões acerca da mesma. Para finalizar, a leitura também é um instrumento de poder, dominação dos que sabem ler sobre os que não possuem essa habilidade. Quem não compreender o código, está sujeito a ser manipulado por aqueles que o compreende. Martins (1994), afirma que essa realidade (dominação), deveria ser alterada, uma vez que, o indivíduo que lê dispõe de maior oportunidade para a abstração, para a reflexão, o que permite identificar a leitura como um instrumento libertador, não dominador, e possível de ser usufruído por todos (p. 35).

1.1 Leitura na Educação Infantil

Antes mesmo da criança adentrar na escola, ela já traz consigo experiências leitoras, as mesmas originam logo nos primeiros contatos com o mundo, ela lê o calor e o aconchego do berço e dos braços, ela lê a luz que irrita e a penumbra que tranquiliza, ela lê o som estridente que perturba e a canção de ninar que acalma, ela lê o cheiro do ente querido, a pulsação de quem a amamenta (MARTINS, 2004). Essas são suas primeiras leituras “um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida” (MARTINS, 2004).

As primeiras leituras realizadas pelo infante não são as convencionais que decodificam um código, mas aquelas que as levam a ler o mundo. As leituras primárias de palavras, na educação infantil, são realizadas por meio da vocalização de textos por um adulto. Ele lê/conta narrativas, a criança ouve, esse acesso aos livros e a ficção oportuniza condições para o surgimento das primeiras atitudes leitoras (BAJARD, 2007, p.106). A autora alerta para as duas dimensões dessa prática, o desenvolvimento da imaginação e da cultura escrita.

A curto prazo, disponibiliza para a criança o mundo imaginativo dos livros e coloca-a em contato com uma matéria linguística mais elaborada do que a própria língua oral dos contos. A médio prazo, ao expor o funcionamento da língua escrita, a mediação possibilita a construção de um conhecimento a seu respeito. Por fim, de modo informal, ela propicia as primeiras descobertas linguísticas do código gráfico que, mais tarde, possibilitarão o seu domínio. (BAJARD, 2007, p. 106).

De acordo com Solé (2003, p. 75), na etapa da Educação Infantil, a leitura tem um lugar definido e também amplo. Não quer dizer que se deva acelerar o processo e nem substituir a tarefa proposta em outras etapas, trata-se de tornar o ensino e a aprendizagem natural, algo que coexiste com as crianças e que desperte o interesse delas, que está presente em nossas vidas e que não tem porque ignorar. A criança desenvolve outras formas de leitura que brotam da sua curiosidade e que geram o estímulo às narrativas. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (BRASIL, 1998), podemos elencar como prática recorrente na educação infantil, a leitura compartilhada, contação de histórias e rodas de histórias, como meios de adentrar no universo letrado.

A leitura compartilhada é o momento “em que o adulto lê e a criança vê o adulto lendo, o livro é o foco da atenção convergente da criança e do adulto, sentados e aconchegados um ao outro” (GABRIEL; MORAIS, 2017, p. 23). Nessa prática, a voz leitora oportuniza a criança adentrar no mundo da imaginação e também lhe apresenta o código escrito (grafema/fonema). Quando ocorre a leitura para a criança, possibilita que essa desenvolva uma postura mais ativa em relação a leitura, favorecendo o desenvolvimento linguístico através da ampliação do vocabulário, apropriação dos elementos da narrativa (cronologia dos eventos, personagens, espaços, enredo) e auxilia nas relações socioemocionais.

É nesses momentos “de atenção compartilhada em que o adulto convida a criança, ou o bebê, a direcionar o olhar para o livro, ou para a tela do computador e juntos observarem as imagens” e as letras. O adulto lê a história, que pode ser imaginada, seu enredo, personagens, ações, assim também podem refletir acerca dos vocábulos (conhecidos, desconhecidos,

significados), dos sons, das ideias que irão surgindo a partir dessa interação (criança, adulto, livro) (GABRIEL; MORAIS, 2017, p. 26). Da mesma forma,

Episódios de atenção conjunta entre adulto e criança, em que o livro de história é o referente da atenção de ambos, representam uma rica oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento linguístico, pois possibilitam o mapeamento entre palavras (sequências sonoras) e seus referentes representados no livro, para o qual o adulto pode facilmente apontar e a criança pode identificar, associando palavras e objetos (KARRASS; BRAUNGART-RIEKER, 2005 apud PEREIRA et al, 2019).

Na leitura compartilhada a criança não desenvolve uma escuta passiva, ela interage com o leitor a partir do diálogo que vai sendo suscitado pelo texto. Assim neste momento, eles tornam-se sujeitos ativos ao adentrar neste universo textual olhando com maior atenção para as cenas, o uso de determinados vocábulos se são novos ou não para a criança, uso da linguagem de diferentes formas, conhecimentos que podem ser relacionados aos que ela possui ou talvez novos, que se tornará conhecimento prévio em uma próxima leitura.

As rodas de histórias são atividades recorrentes nessa etapa, fazem parte da rotina diária, momentos em que a docente pode abordar inúmeros temas e assuntos, por meio de narrativas. De acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 39, apud NASCIMENTO, 2012),

As rodas de histórias, mais do que uma experiência eminentemente subjetiva entre leitor e um texto, é uma atividade que envolve pelo menos um adulto que lê e conta histórias e um grupo de crianças que são convidadas a se inserirem num movimento coletivo ao se colocarem na posição de ouvintes e interlocutores (p.39).

Nestas ocasiões, a docente pode ler ou contar uma história para estimular o gosto pela leitura, o desejo por aprender a ler, para discutir um tópico, a fim de desenvolver a compreensão e o senso crítico, para ampliar o conhecimento e as possibilidades de reflexão, para o entendimento de um assunto que é foco de interesse do grupo, dentre outras possibilidades. Além disso, as rodas de leitura contribuem para aprimorar as habilidades comunicativas das crianças, por exemplo: “ouvir, saber escutar, concentrar a atenção na palavra do outro ou esperar para poder falar, expressar comentários e opiniões”. São momentos desafiadores e contribuem significativamente para as experiências de letramento,

que estimulam a participação em diferentes práticas de uso social da linguagem e sua interação com distintos portadores textuais (NASCIMENTO, 2012, p. 25).

Nas rodas de história a criança tem a oportunidade de ouvir, contar, recontar, questionar, imitar sons, fantasiar, imaginar, devanear, representar papéis, recriar situações tudo isso, por meio da literatura que permite ao infante uma viagem pelos distintos usos da linguagem (falada, escrita, por gestos, sons, desenhos).

A literatura infantil tem sido apresentada como uma prática pedagógica aberta, atual, que permite à criança conviver com uma relação não passiva entre a linguagem escrita e falada. De algum modo, a literatura aparece à criança como um jogo, uma fantasia muito próxima ao real, uma manifestação do sentir e do saber, o que permite a ela inventar, renovar e discordar. (SMOLE, 2000, p. 67 e 68, apud DE SOUZA, 2016, p. 05).

Brandão (2011) ressalta a importância de práticas de leituras nessa faixa etária e relata que, aspecto como:

O interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros. Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico, mas resultam da participação de crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos. (BRANDÃO, 2011, p. 35).

A mediação do docente, durante a roda de história, é um ponto significativo para o que se busca alcançar, seja na organização da roda ou na mobilização leitora diante dos pequenos. De acordo com Corsino (2010, p.186, apud NASCIMENTO, 2012, p. 30),

A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta a sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as suas traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler”.

Eliane Yunes (2021), salienta que cabe ao mediador selecionar os livros, as obras e as situações em que a criança possa entender as suas dúvidas e dialogar sobre elas. O mediador da infância busca texto que estimule a inteligência sensível, questionadora, percebe a criança como sujeito de sentido, que anseiam por uma vida plena, que importa mais “a relação afetiva que conteúdos cognitivos, mais o entendimento do outro e do meio em que vive, que o conhecimento científico descolado da vida. Além disso, destaca a autora que, que não há mediador que não seja leitor experiente, que já tenha tomado inúmeras obras em suas mãos, lido e deleitando-se em seus enredos. “O mediador em exercício realiza sua formação continuada, enquanto *lê-com*, não apenas porque *lê-para*”. E ainda é importante destacar que, “a mediação entre a infância e o livro é uma prática de felicidade compartilhada” (YUNES, 2021).

1.2 A leitura na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017) que todos os estudantes no território brasileiro deverão desenvolver ao longo da Educação Básica, garantido aos mesmos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, os currículos deverão ser complementados com uma parte diversificada, em que consta especificidades regionais e locais da sociedade em que aquela instituição está inserida.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017).

A BNCC é um desejo antigo. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira destaca a necessidade de uma base nacional no ensino fundamental e

médio. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 e, posteriormente, a LDB alterada pela Lei 12.796 incorporam a educação infantil como etapa obrigatória da educação básica, logo ela também precisa ter uma base comum em todo o território brasileiro (BARBOSA, et al, 2019). Em 2014, as discussões acerca da BNCC cresceram no país e, em 16 de setembro de 2015 o Ministério da Educação (MEC) no portal da base apresentou uma proposta preliminar da mesma. Essa versão ficou disponível para consulta pública até março de 2016, em que obteve aproximadamente 12.226.510 contribuições de professores e pesquisadores via portal do MEC. As colaborações foram examinadas por equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), originando a segunda versão do documento, que foi apresentada em 5 de maio de 2016 como texto-base para a construção da BNCC (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Os debates, discussões e estudos multiplicaram-se em todo o país e em 2017 a terceira versão da BNCC foi homologada.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e seu currículo está pautado em eixos estruturantes da prática pedagógica, as interações e brincadeiras, experiências as quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos em suas ações e interações, visando desenvolver-se, socializar-se e aprender (BRASIL, 2017, p. 37). Com base nos eixos estruturantes a BNCC propõe seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que garante à criança aprender em situações distintas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo que a organização curricular está estruturada em cinco Campos de Experiências, os quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

Os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos,

quantidades, relações e transformações. Nesses campos de experiências constam as aprendizagens essenciais por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária: bebê (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). É importante ressaltar que, os grupos (por idade) não podem ser considerados rigidamente, visto que há diferenças nos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança (BRASIL, 2017, p. 44).

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a leitura está presente, está exposto que a criança desde o nascimento participa de situações comunicativas, interagindo. Quando bebê por meio de movimentos corporais, progressivamente, vai ampliando o seu vocabulário e suas formas de expressão e compreensão, apropriando-se da língua materna. Logo, oportunizar momentos em que a criança possa falar e ouvir potencializa sua participação na cultura oral, isso pode ser feito através da escuta de histórias, durante o envolvimento em conversas, “nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017, p. 42). Abramovich (1995, p.16), menciona que,

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias.... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

A BNCC da educação infantil preconiza que a relação da criança com a cultura escrita dar-se-á por meio da curiosidade desses com o escrito, seja no contexto familiar, comunitário ou escolar, mediante o contato dos pequenos com diferentes gêneros textuais eles vão construindo uma concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais do código, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42). De acordo com a base, as experiências com a literatura infantil contribuem para desenvolver o gosto pela leitura, estimula a imaginação e amplia o conhecimento de mundo, isso tudo por intermédio do

contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. Abramovich (1995, p. 17), concordo com o exposto ao afirmar que,

É através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Como já mencionado, no Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” tem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à leitura. O primeiro refere-se a leitura de poemas e músicas para bebês, de forma progressiva, as crianças bem pequenas devem reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e texto poético; e inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos na faixa etária de crianças pequenas. Evidenciaremos as habilidades referentes a cada faixa etária, isto é, EI01, refere-se a bebês, EI02 crianças bem pequenas e EI03 crianças pequenas:

(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

O que se busca com essas habilidades é o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, assegura que durante a interação com a leitura, principalmente poemas, a criança fique atenta aos sons dos fonemas que constituem palavras, frases, textos, preste maior atenção na ordem dos sintagmas nas produções e desenvolva a sensibilidade às rimas e outros recursos sonoros. A consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para o aprendizado da leitura (KRUGER, 2018). Esse estímulo precoce, previsto na BNCC, permite ao professor antecipar se a criança terá dificuldade ou não na leitura e na escrita. Adams et al. (2006, p. 20) cita que crianças, em idade de pré-escola, que através de atividades de leitura,

demonstram consciência fonológica, “tem um poder preditivo único, sendo responsável, por até 50% da variância em sua proficiência na leitura ao final da primeira série”.

As próximas habilidades referenciadas pela BNCC, estão relacionadas com ler ou ouvir histórias, a direção da leitura (da esquerda para direita), as ilustrações exibidas nos livros e a identificação de palavras conhecidas.

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas). (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

As ilustrações, estruturas visuais, funcionam como elemento enriquecedor da obra, por vezes atrai as crianças para o seu colorido, ora auxiliam na interpretação textual, ora agregam novas informações ao que está sendo dito. Na literatura infantil, as imagens são numerosas e cumprem um papel de protagonismo, logo sua interpretação requer um leitor competente. E ainda, a ilustração e a escrita devem relacionar-se de forma harmônica, uma não pode se sobressair a outra, mas dialogar, favorecendo a completa compreensão do texto literário pelo pequeno leitor (NUNES; GOMES, 2014). Amarilha (2002, p. 41) ressalta que ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, dentre eles a sua imobilidade, que favorece a capacidade de observação e análise, promove uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados. No entanto, sabemos o quão precário é a interação com imagens proposta as crianças na educação básica, faz-se necessário, desde cedo, como destacado nas habilidades da BNCC, um olhar atento às mesmas, visto que elas estimulam o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que já está expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto (JARDIM, 2000, p. 76).

O hábito de contação de histórias é milenar, na antiguidade, os homens sentavam-se ao redor da fogueira e contavam suas lendas, contos, proezas vividas, disseminando sua cultura e

costumes. “Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas, a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler (SOUZA; BERNARDINO, 2011). A contação de história estabelece um vínculo entre o contador e os ouvintes, toda a bagagem cultural e afetiva é compartilhada, dividida, multiplicada. A BNCC, por intermédio de habilidades, propõe a realização de leituras, contação de história, criar novas, recontá-las; após ouvir as narrativas formular e responder perguntas, identificar os elementos que a compõe (cenário, personagens, principais acontecimentos, etc.), planejar roteiros de vídeos e encenações teatrais. Os códigos alfanuméricos correspondentes a essas habilidades são: EI01EF04, EI02EF04, EI03EF04, EI01EF05, EI02EF05, EI03EF05, EI02EF06, EI03EF06 (BRASIL, 2017, p. 49-50).

Justifica-se a elaboração da base comum curricular, uma vez que o novo cenário mundial necessita de um olhar inovador e inclusivo, que requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação, atuar com responsabilidade e discernimento no contexto das culturas digitais, resolver problemas, ter autônomo, proativo e conviver e aprender com as diferenças (BRASIL, 2017, p. 12). A cultura digital extremamente presente na sociedade atual, é prevista desde cedo na BNCC, a habilidade referente ao código alfanumérico “EI01EF07”, menciona que os bebês devem “Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, *tablet* etc.) ” (BRASIL, 1997, p. 50). Consideramos dois tópicos a serem abordados nessa habilidade, o primeiro está relacionado com a desigualdade social do nosso país, inúmeras crianças nascem na era digital, são considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001), no entanto, devido às condições econômicas não possuem acesso a *tablet*, computadores, notebook, a internet, apresentam limitações de acessibilidade tecnológicas, enquanto outras falam a linguagem da tecnologia com fluência e facilidade (PIMENTEL, 2015). Caso, a escola desfrute de recursos tecnológicos e docentes competentes para fazerem uso das mídias, um pouco da diferença social será mitigada. É um pequeno passo, todavia relevante ao combate às desigualdades. O segundo tópico, refere-se às

habilidades desenvolvidas pelos pequenos quando esses fazem uso da tecnologia, elas constroem percursos e ações, são cada vez mais autônomas e independentes (MENEZES; COUTO, 2010), aprendem com facilidade considerando as tecnologias digitais verdadeiras extensões de si ou ainda, um amigo com quem pode brincar e fazer coisas extraordinárias (COUTO, 2013). A base dessa nova geração é a interatividade, uma vez que buscam ser ativos e não apenas espectadores, pois

não observam apenas, mas participam, perguntam, discutem, argumentam, brincam, compram, criticam, investigam, ridicularizam, fantasiam, procuram e informam. A regra da vida conectada é ser livre para inventar, criar, experimentar (MENEZES; COUTO, 2010, apud COUTO, 2013).

A cultura digital potencializa a aprendizagem, aciona e mobiliza, ludicamente, “outras articulações cognitivas, embaralha diversos tipos de narrativas, sempre modificadas e acrescidas pela participação da criança (COUTO, 2013).

Destaca-se ainda, os gêneros textuais sugeridos pela BNCC nas diferentes faixas etárias, para os bebês sugere-se: “poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc”; para crianças bem pequenas: parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc e crianças pequenas “Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura [...]” (BRASIL, 2017, p. 50). É recomendado interagir com textos, na grande maioria, narrativos, isto porque, a criança desde cedo aprende a narrar histórias, o fazendo de maneira espontânea e natural (conta histórias do seu cotidiano, dos familiares, acontecimentos marcantes e até inventa narrativas com seres fantásticos (bruxa, lobisomem)) entretanto, “a habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores” (SPINILLO, 2001, p. 75 apud SANTOS; BARRERA, 2015) como a idade, as interações sociais, a escolaridade, as experiências com livros, etc. O universo infantil é um local fértil de imaginação, fantasia, criatividade, ilogismo, material que também é construído algumas narrativas, motivo pelo qual os pequenos tanto se identificam com essa tipologia. Todavia, a BNCC sugere outras tipologias textuais que fazem parte do

nosso dia a dia, como anúncios, receitas, cartazes, cardápios e, ainda, dá liberdade para a introdução de outros gêneros quando adiciona o termo “etc”. A diversidade de gêneros possibilita maior produtividade em relação à leitura, de acordo com Marcuschi (2008, p.18),

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Quando promovemos a interação de distintos gêneros com a criança, alguns do seu contexto social e outros não, proporcionamos o enriquecimento do seu repertório cultural, promovemos a aproximação com mundos desconhecidos através da leitura, uma vez que os gêneros são plásticos e podem ser adaptados às diversas situações comunicativas (NOGUEIRA, 2020).

A leitura nos permite uma melhor compreensão do mundo e de como agir nele. Ao ler, temos diante de nós, inúmeras possibilidades de interagir, de aprender, de dialogar, de crescer, vivemos muitas vidas, algumas impossíveis de serem vivenciadas na realidade (fantásticas), outras reais, todavia com peculiaridades só suas que, incrivelmente, nos conduz a ver, sentir, existir junto a personagem, mesmo habitando outro tempo e espaço. A leitura é mágica!

Conclusão

Na presente pesquisa buscamos identificar como a leitura está presente na BNCC, primeiramente, visamos identificar através de teóricos, algumas concepções de leitura, sua historicidade, bem como sua importância para a formação de leitores, logo de uma sociedade mais democrática e atuante (esses últimos vocábulos podem ser considerados jargões ou, ainda, desejos antigos, todavia mais que nunca, necessários).

Posteriormente, pesquisamos acerca da leitura na educação infantil, como acontecia a interação entre a criança, o livro e o adulto, percebemos que os estudos relatam que esse diálogo vem sendo desenvolvido por meio da leitura compartilhada, rodas de histórias (em

que as narrativas são lidas ou contadas), contação de histórias, dentre outros. É importante ressaltar que, quando o adulto lê para uma criança, permite a essa imaginar, viajar, vivenciar outras experiências, talvez algumas impossíveis na realidade, mas possíveis no imaginário humano. Em um viés menos romantizado, ao expor à criança a leitura, ela interage com uma linguagem estruturada, com o uso correto de concordância nominal e verbal, novos vocábulos, desenvolvendo a consciência fonológica. E se ainda dialogar a respeito do texto estimulará a compreensão leitora.

No campo de experiência da BNCC denominado, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” encontramos resposta para algumas de nossas indagações. E constatamos que o documento aborda inúmeras dimensões da leitura, a princípio defende que a criança aprende o código escrito, por meio, da curiosidade e da interação com os diversos gêneros textuais e suportes, logo o convívio com livros ou outros suportes (digitais ou não) oportuniza conhecer e decifrar o código e todas as outras possibilidades advém com esse aprendizado.

Outra dimensão abordada pela BNCC, refere-se à consciência fonológica tendo como sugestão para o seu desenvolvimento a audição de música e vocalização de poemas. O bebê inicia ouvindo músicas e textos poéticos, progressivamente, a criança bem pequena começa a distinguir os sons dos fonemas, as rimas e aliterações e por fim, espera-se que a criança pequena crie novas rimas e aliterações. Gradativamente, a criança apropria-se do som das letras e com isso desenvolve a consciência fonológica, que é considerado um preditor para a alfabetização. A realização de atividades que visem o desenvolvimento dessa habilidade, desde de cedo, possibilitará promover o sucesso escolar e funciona como medida de prevenção ao insucesso na leitura.

Outro aspecto da leitura citado na BNCC está relacionado com os procedimentos, isto é, os rituais que envolvem essa ação, como ler da esquerda para a direita, de baixo para cima, bem como as ilustrações que contribuem para a interpretação do texto. Novamente, as habilidades que devem ser avançadas aos poucos, iniciam com os procedimentos de leitura e finalizam com a identificação de palavras conhecidas pelas crianças pequenas.

Ouvir, ler, recontar, criar histórias verbos que estão presentes em muitos dos códigos alfanuméricos pretendem desenvolver o hábito da leitura, compartilhar conhecimentos, saberes e informações, bem como a compreensão leitora quando menciona que, a criança pequena deve formular e responder questões da história, ou ainda, identificar elementos da narrativa como cenário, personagens, espaço. A compreensão do texto está focada no texto e no leitor, neste caso, ouvinte, visto que a criança ainda não lê, mas é capaz de extrair informações a partir das pistas que o texto e o mediador deixam acerca do lido. A leitura é mais que decodificação, é um ato de “cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004).

Como já mencionado, a BNCC sugere algumas tipologias textuais como injuntivo, expositivo, narrativo, esse último com predominância. Os gêneros propostos são poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios, histórias de aventura, parlendas, tirinhas, cartazes de sala de aula, notícias, cardápio. Assim também, houve a ampliação, não limitando os gêneros recomendados quando faz uso do termo “etc” ou quando propõe que o aluno escolha o livro que o adulto ou ele mesmo lerá. Estamos cercados de textos, de diversos gêneros textos, interagir com essa diversidade, desde a tenra idade, possibilitará que a criança perceba qual a intenção que há naquela comunicação e faça uso social da linguagem. Vale ressaltar, que um novo gênero pode surgir, da mesma forma que poderá haver o desaparecimento de alguns, ou modificações de outros, todavia eles são condizentes com as transformações sociais. A BNCC aponta a utilização de novos suportes digitais como o *tablet*, logo sugere a ideia de novos gêneros textuais em sala de aula.

A leitura uma habilidade/capacidade humana possui uma intenção, uma função social, a BNCC a percebe em várias de suas dimensões, como já mencionado no texto supracitado. Vale destacar que lemos por motivos diversos, para conhecer, para nos informar, para satisfazer uma curiosidade, para pesquisa, para diversão, para relaxar, para comunicação, para vivermos. Todas as necessidades supridas pela leitura, de acordo com Silva (2016), devem ser apropriadas pela criança, desde cedo, em situações reais de uso da linguagem, para que essa

compreenda a função social da leitura e se aproprie dela em distintos contextos e com grupos variados de falantes.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. In: _____. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 39-44

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998, v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

BRANDÃO, A. C. e ROSA, E. C. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COMPIANI, M. . Comparações entre a bncc atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 16, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027>. Acesso em: 4 jan. 2022.

CORSINO, Patrícia. **Leitura na Educação Infantil**: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildon. (Orgs.). Coleção Explorando o Ensino: Literatura e formação de leitores no ensino fundamental. SEB/ MEC, 2010

COSSON, RILDO. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto: 2021.

_____. **Letramento Literário**: Teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto: 2009.

COUTO, Edvaldo Souza. **A infância e o brincar na cultura digital**. *Perspectiva*, v. 31, n. 3, p. 897-916, 2013.

DE SOUZA, Jamilly Menezes Santos. **Rodas de histórias**: a importância da socialização no desenvolvimento da linguagem da criança. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2140>. Acesso em: 03 jan 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. **O que precisamos saber sobre leitura?** Contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM.

KRUGER, Letícia. **A Leitura Compartilhada e o Desenvolvimento das Habilidades Metalinguísticas- O Que Pais Precisam Saber?** (Monografia em Letras) Universidade do Taquari- Univates. Disponível em: <https://univates.br/bdu/handle/10737/2357>. Acesso em: 18 dez 2021.

JARDIM, Mara Ferreira. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. cap. 9.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 1994.

MENEZES, José Américo; COUTO, Edvaldo Souza. **Clicar e brincar: o lúdico na cibercultura infantil**. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., 2010, Salvador. Anais... Salvador, BA: UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24368.pdf>. Acesso em: 2 jan 2022.

NASCIMENTO, Bárbara. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Recife, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-20/>

Disponível em:
https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/12833/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_B%C3%81RBHARA_ELYZABETH_SOUZA_NASCIMENTO___%C3%80REA_EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 04 jan 2022.

NOGUEIRA, Teresinha Nunes. **A leitura na BNCC**: propostas de intervenção para o ensino fundamental II. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2020. Disponível em:
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/21315>. Acesso em: 08 jan 2022.

NUNES, Myllena Rodrigues; GOMES, Priscila Silva. **A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens**. Universidade Federal de Campina Grande, 2014. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_4datahora_25_05_2014_20_31_46_idinscrito_749_9f936bc81d2934c6a012434583e5329a.pdf. Acesso em: 29 dez 2021.

OLIVEIRA, Jakson José Gomes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará. 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47178>. Acesso em: 28 Dez 2021.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R; JUSTICE, L. M. O Papel da Formulação de Questões Durante a Leitura Compartilhada de Livros na Educação Infantil. **Ilha do Desterro**, v. 72, p. 201-221, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ides/a/J45rmX7Hd4ZJcKrFFnZwVJN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-20/>

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1441>. Acesso em: 02 jan 2022.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 02 jan 2022.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. **Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 253-260, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jxQWnnyKRhc5tJWrchjwHcm/?format=html>. Acesso em: 02 jan 2022.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na educação infantil**: Implicações da teoria histórico-cultural. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137750>. Acesso em 23 dez 2021.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-20/>

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil?** Sim, Obrigada! In: TEBEROSKY, Ana. Et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. São Paulo: Artmed, 2003.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SPINILLO, A. G. (2001). **A produção de histórias por crianças**: a textualidade em foco. Em J. Correa, A. G. Spinillo, & S. Leitão. *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade* (pp. 73- 116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.

YUNES, Eliane. **Mediadores e leitura**. Bate-papo promovido pelo Instituto de Leitura Quindim em parceria com Universidade de Caxias do Sul (UCS). 22 out 2021. Disponível em: <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes>. Acesso em: 31 dez 2022.

Submetido em: 27/06/2022.

Aprovado em: 11/12/2022