

LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA ESCOLA NA AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM

Bianca Cecília Albertino de Araújo
biancasemededucacao@gmail.com
Professora Licenciada em Educação Especial

RESUMO

Crianças chegam à Educação Infantil com repertórios comunicativos distintos, construídos em histórias de vida, relações familiares e experiências culturais diversas. Diante de crianças que falam pouco, utilizam frases curtas, têm dificuldade para narrar acontecimentos ou nem sempre se fazem compreender, a escola precisa evitar tanto a culpabilização da família quanto uma postura de espera. Este artigo discute possibilidades pedagógicas para ampliar oportunidades de fala, escuta, interação e construção de sentidos, com atenção ao papel do professor e da formação continuada. Trata-se de uma reflexão teórica articulada a situações do cotidiano da Educação Infantil e a estudos sobre ambiente linguístico, brincadeira, leitura compartilhada, mediação literária e desenvolvimento profissional docente. A análise sustenta que a linguagem não se desenvolve apenas em atividades formalmente nomeadas como “oralidade”, mas na qualidade das interações que atravessam a rotina. Conversas responsivas, brincadeira simbólica, leitura dialógica, narrativas apoiadas por imagens e observação pedagógica podem ampliar a participação das crianças. A formação continuada, incluindo experiências vinculadas ao LEEI, contribui quando ajuda o professor a reinterpretar práticas já existentes e a construir intervenções coerentes com a infância, sem prometer resultados automáticos.

Palavras-chave: Educação Infantil; linguagem oral; práticas pedagógicas; interação; formação continuada; leitura compartilhada.

1 INTRODUÇÃO

Uma criança começa a frequentar a Educação Infantil e, pouco a pouco, a professora percebe como ela brinca, responde aos colegas, pede ajuda, conta acontecimentos e ocupa os diferentes espaços de fala na turma. Algumas crianças narram com facilidade e procuram o adulto para conversar; outras utilizam poucas palavras, demoram a responder ou participam verbalmente apenas em contextos muito específicos. Essas diferenças fazem parte da heterogeneidade da infância, mas ganham relevância pedagógica quando dificultam a participação da criança em situações de convivência, brincadeira e aprendizagem.

A primeira reação diante de uma criança que fala pouco costuma ser buscar explicações para aquilo que aconteceu antes de sua chegada à escola: quanto se conversou com ela, se ouviu histórias, com quem conviveu, quais experiências teve. Essas perguntas podem ajudar a compreender o contexto, mas não oferecem, por si só, um caminho pedagógico.

Para quem está na escola, uma questão é imediatamente mais produtiva: que experiências podem ser oferecidas a partir de agora? O objetivo deste artigo é discutir como a Educação Infantil pode ampliar oportunidades de fala, escuta e construção de sentidos por meio de interações cotidianas, brincadeira, literatura, narrativa, observação pedagógica e formação continuada.

O foco não é tratar diferenças de linguagem como déficit automático, nem afirmar que a escola resolverá dificuldades de origem clínica ou multidimensional. A proposta é reconhecer o campo de ação pedagógica. Dias et al. (2019) mostraram, em estudo com pré-escolares brasileiros, que o vocabulário se relaciona a variáveis do ambiente, entre elas características das interações e da estimulação.

Assim, a contribuição desse achado para a escola é direta: se o ambiente participa das oportunidades de linguagem, a instituição pode organizar deliberadamente contextos em que a criança tenha mais motivos, tempo e apoio para falar.

2 PERCURSO DE REFLEXÃO E REFERÊNCIAS MOBILIZADAS

A discussão tem natureza teórico-reflexiva. As situações descritas correspondem a possibilidades próprias do cotidiano da Educação Infantil e não são apresentadas como resultados de experimento ou estudo de campo. O texto mobiliza

pesquisas sobre vocabulário, brincadeira e leitura compartilhada, além de produções brasileiras sobre literatura e formação docente. A coleção Leitura e Escrita na

Educação Infantil, especialmente o Caderno 3, é utilizada como referência para pensar a linguagem oral e escrita em práticas e interações, sem transformar o LEEI em solução exclusiva para os desafios discutidos.

Essa escolha metodológica preserva uma distinção necessária. A literatura científica pode indicar relações, mecanismos plausíveis e práticas promissoras, mas a decisão pedagógica precisa considerar a criança concreta, o grupo, a rotina e as condições institucionais. A formação continuada ganha sentido justamente nesse intervalo entre conhecimento e prática: não como receita pronta, mas como oportunidade de tornar a observação mais precisa e de revisar escolhas que antes pareciam naturais.

3 A CRIANÇA CHEGA COM UMA HISTÓRIA, NÃO COM UMA AUSÊNCIA

Dizer que uma criança “não tem linguagem” ou “não sabe falar” tende a apagar modos de comunicação que talvez apareçam fora das situações formais. Uma criança que pouco se manifesta na roda pode sustentar diálogos longos durante o faz-de-conta. Outra pode responder melhor em pequenos grupos; uma terceira pode organizar a narrativa quando dispõe de fotografias ou objetos que ajudem a recuperar a sequência dos acontecimentos. Observar essas diferenças muda a pergunta pedagógica: em vez de registrar apenas o que a criança não faz, torna-se possível identificar em quais condições ela consegue participar melhor.

O Caderno 3 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil organiza o trabalho com linguagem oral e escrita a partir de práticas e interações e destaca que as escolhas do professor carregam concepções sobre como a criança se apropria da linguagem. Essa contribuição é especialmente útil porque impede que a oralidade seja reduzida a uma atividade isolada da rotina. Falar, escutar, perguntar, negociar e narrar estão presentes no momento do lanche, no parque, na resolução de conflitos, no planejamento de uma brincadeira e na conversa que surge depois de uma história.

A tarefa pedagógica não é controlar cada fala, mas ampliar situações nas quais falar faça sentido. Isso envolve reconhecer que uma criança pode precisar de mais

tempo para responder, que perguntas fechadas tendem a produzir respostas curtas e que completar imediatamente a frase de quem hesita pode retirar da criança a oportunidade de organizar o próprio enunciado. A escuta adulta, portanto, não é passiva: ela se manifesta na espera, na retomada do que foi dito, no pedido de esclarecimento e na oferta de palavras que permitem à conversa avançar.

4 O PROFESSOR COMO PARCEIRO DE CONVERSA

Uma intervenção simples mostra o alcance dessa postura. Se a criança diz “caiu”, o adulto pode apenas confirmar a informação ou pode perguntar o que caiu, de onde, quando e o que aconteceu depois. O objetivo não é transformar a conversa em interrogatório, mas mostrar interesse pelo que a criança tenta comunicar e oferecer recursos para que ela expanda a ideia. Ao reformular uma frase sem corrigir de modo constrangedor, introduzir uma palavra nova ou devolver uma pergunta, o professor cria uma interação em que o vocabulário e a organização sintática aparecem ligados a uma intenção real de comunicação.

Esse tipo de mediação exige tempo. Crianças diferem na velocidade com que recuperam palavras e organizam respostas. Quando o adulto responde pela criança após poucos segundos de silêncio, pode encerrar um processo que ainda estava em construção.

A recomendação da ASHA para a faixa de quatro a cinco anos inclui justamente pausar depois de falar e permitir que a criança responda, além de conversar sobre categorias, ensinar palavras novas e estimular narrativas. A contribuição desse referencial para a escola não é oferecer um roteiro rígido, mas reforçar o valor de interações responsivas e de oportunidades frequentes de produção de linguagem.

5 BRINCADEIRA, LITERATURA, VOCABULÁRIO E NARRATIVA

A brincadeira simbólica constitui um contexto particularmente rico porque obriga as crianças a construir uma situação em conjunto. No faz-de-conta, é preciso decidir quem será cada personagem, estabelecer o que aconteceu, negociar mudanças e manter a coerência mínima da cena. Pessoa e Silva (2022), a partir da

Psicologia Histórico-Cultural, destacam a importância de organizar condições que ampliem e enriqueçam o brincar. Para o problema deste artigo, a contribuição está em

compreender que linguagem e brincadeira não competem pelo tempo pedagógico: o brincar é um dos contextos em que a linguagem ganha função social concreta.

A leitura compartilhada oferece outra via. Flack, Field e Horst (2018) mostraram, em meta-análise, que leitura dialógica, repetição de histórias e exposição às palavras-alvo influenciam a aprendizagem de novas palavras. Dowdall et al. (2020), ao sintetizarem ensaios clínicos randomizados, encontraram efeitos positivos das intervenções de compartilhamento de livros sobre linguagem expressiva e receptiva. Esses achados ajudam a qualificar a prática: ter livros acessíveis é importante, mas o modo como o adulto lê, pergunta, escuta, retoma e convida a criança a recontar também modifica a densidade linguística da experiência.

Faria, Silva e Carvalho (2025) acrescentam uma dimensão decisiva ao defender a mediação literária como experiência cultural e humanizadora, e não apenas como instrumento para treinar habilidades. Essa contribuição evita que a leitura compartilhada seja reduzida a exercício de vocabulário. A história pode ampliar palavras e narrativas porque mobiliza curiosidade, identificação, humor, conflito e imaginação. Quando a criança deseja comentar o personagem, prever o desfecho ou contar a história de outra forma, a linguagem aparece ligada a uma experiência que faz sentido.

O vocabulário também pode ser ampliado nas situações vividas pelo grupo. Plantar uma semente cria oportunidade para utilizar palavras como raiz, broto e germinar; preparar uma receita mobiliza verbos e nomes relacionados a quantidade, textura e transformação.

O princípio não é criar listas para memorização, mas permitir que as palavras circulem em contextos diferentes. A mesma lógica vale para a narrativa. Fotografias, desenhos, sequências de imagens e objetos podem funcionar como apoio para crianças que ainda encontram dificuldade para organizar temporalmente um relato.

6 OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A observação ganha valor quando abandona generalizações. Registrar que “a criança fala pouco” oferece pouca informação para o planejamento. É mais útil perceber com quem ela conversa, se participa melhor em grupos menores, se compreende histórias, se formula perguntas, se utiliza gestos para complementar a fala e em quais situações consegue narrar acontecimentos. Esses dados ajudam a selecionar estratégias e também a reconhecer quando uma dificuldade persiste mesmo em contextos favoráveis, situação em que o diálogo com a família e eventual avaliação especializada podem ser necessários.

A formação continuada pode tornar esse olhar mais analítico. Baptista e Micarello (2018), ao discutirem processos de formação de professoras mediadoras de leitura literária, mostram o potencial de pesquisas colaborativas para que docentes analisem o contexto, experimentem práticas e reflitam sobre seus efeitos.

A contribuição não está em padronizar a ação docente, mas em transformar a própria prática em objeto de estudo. Uma roda de conversa, por exemplo, deixa de ser apenas um item da rotina e passa a ser observada também pela distribuição dos turnos, pela qualidade das perguntas e pelas oportunidades efetivas de participação.

O LEEI se insere nesse horizonte formativo. Baptista e Diniz (2026), ao investigarem percepções de professoras sobre repercussões do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, identificaram reflexões críticas e ressignificação de práticas, mas também desafios institucionais ligados a tempos, espaços e organização do trabalho. Esse achado impede uma visão idealizada da formação: conhecer novas possibilidades não garante, por si só, sua realização. A transformação depende da articulação entre conhecimento, condições concretas e decisões cotidianas da equipe.

O planejamento pode ainda considerar a distribuição das oportunidades de fala. Em grupos grandes, crianças mais rápidas ou mais expansivas tendem a ocupar maior número de turnos, enquanto outras permanecem como ouvintes. Organizar pequenos grupos, duplas, situações de reconto com apoio de imagens e brincadeiras em que cada participante precise negociar uma ação amplia as condições de participação sem transformar a oralidade em exercício artificial.

Por sua vez, o professor pode observar não apenas quanto a criança fala, mas o que muda quando o contexto é reorganizado. Essa comparação oferece

informações pedagógicas mais precisas e evita que o silêncio em uma situação seja interpretado como incapacidade geral de comunicação.

Há ainda uma dimensão institucional que não pode ser transferida exclusivamente ao professor. Ampliar experiências de linguagem exige rotina com

tempo para escuta, acervo acessível, espaços de brincadeira, possibilidade de trabalho em grupos menores e planejamento coletivo. Quando a formação continuada produz novas perguntas, mas a organização escolar mantém tempos rígidos e turmas em condições que dificultam a interação, parte das mudanças pretendidas encontra limites concretos. Reconhecer esses limites não esvazia a responsabilidade pedagógica; ao contrário, impede que a qualidade da linguagem seja tratada como resultado apenas da competência individual da professora e coloca a organização institucional também dentro do problema.

Uma prática adicional consiste em acompanhar a circulação das palavras novas ao longo da rotina. Se um termo surge em uma história, experiência ou brincadeira, ele pode reaparecer depois em outra conversa, em um registro coletivo ou em uma situação de faz-de-conta. Essa retomada não precisa ser mecânica. Seu valor está em permitir que a criança encontre a palavra em diferentes relações de sentido e passe, progressivamente, de compreendê-la no contexto para utilizá-la de maneira mais autônoma.

O professor pode observar esse movimento sem exigir repetição padronizada, registrando quando a criança incorpora novos termos e como os utiliza para explicar, comparar ou narrar. Assim, o vocabulário deixa de ser tratado como lista e passa a ser compreendido como recurso de participação.

A interação entre as próprias crianças também merece planejamento. Muitas falas que não aparecem na relação direta com o adulto surgem quando pares precisam decidir regras, defender ideias ou construir uma brincadeira. Organizar materiais compartilhados, propor situações cooperativas e permitir que as crianças expliquem umas às outras como fizeram determinada atividade cria motivos reais para conversar.

Nesses momentos, o professor pode intervir de forma discreta, ajudando a sustentar o diálogo sem ocupar todos os turnos. Essa mediação reconhece que o desenvolvimento da linguagem não depende apenas da quantidade de perguntas

feitas pelo adulto, mas também da possibilidade de a criança experimentar diferentes posições de interlocução dentro do grupo.

Essa perspectiva impede que o planejamento se transforme em uma lista de atividades iguais para todas as crianças. Dias et al. (2019) relacionam o vocabulário a aspectos do ambiente, entre eles estilos de interação e variedade de estimulação. Por isso, observar em quais situações cada criança participa melhor oferece pistas mais úteis para planejar pequenos grupos, narrativas com apoio de imagens, brincadeiras e conversas. O Caderno 3 do LEEI reforça esse deslocamento ao situar oralidade e escrita em práticas e interações, e não como habilidades descontextualizadas.

A responsividade do adulto ajuda a compreender por que intervenções aparentemente pequenas podem ter valor pedagógico. Uma pergunta aberta, uma retomada do que a criança disse ou alguns segundos adicionais de espera não produzem linguagem por si mesmos; eles criam condições para que a criança tenha de organizar uma resposta, escolher palavras e sustentar um turno comunicativo.

As orientações da American Speech-Language-Hearing Association para a faixa de quatro a cinco anos incluem conversar sobre acontecimentos, ampliar palavras, fazer perguntas sobre histórias e convidar a criança a explicar como realizou uma atividade. Na escola, essas ações podem ser incorporadas à rotina sem converter a oralidade em treino isolado. O critério é a existência de um motivo real para falar e de um interlocutor disposto a escutar e responder.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma criança chega à Educação Infantil com pouca iniciativa comunicativa, frases curtas ou dificuldade para organizar relatos, a escola não precisa escolher entre procurar causas externas e aceitar passivamente a situação. Seu campo de atuação está em construir condições para que a linguagem circule de maneira mais rica. Conversar com tempo, ouvir até o final, ampliar enunciados, organizar brincadeiras, compartilhar literatura, criar oportunidades de reconto e observar em quais contextos cada criança participa melhor são ações compatíveis com a função pedagógica da instituição.

Essas ações não substituem avaliação especializada quando há dificuldades persistentes nem apagam a diversidade das histórias infantis. Elas expressam, contudo, uma responsabilidade concreta: garantir que a criança encontre na escola interlocutores, palavras, histórias e situações em que tenha algo significativo a dizer. A formação continuada contribui quando ajuda o professor a reconhecer essas oportunidades no cotidiano e a revisar práticas à luz de evidências e das condições reais de sua turma.

Desse modo, a pergunta central, deixa de ser apenas por que determinada criança fala pouco e passa a incluir o que a escola pode fazer, a partir de agora, para ampliar suas possibilidades de participação linguística.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Communication milestones: 4 to 5 years**. Rockville, MD: ASHA, [s.d.]. Disponível em: <https://www.asha.org/public/developmental-milestones/communication-milestones-4-to-5-years/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; DINIZ, Vera Lúcia Otto. O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI: uma proposta de desenvolvimento profissional docente. **Formação em Movimento**, v. 7, n. 13, p. 1-23, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/1260>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; MICARELLO, Hilda. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169-186, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.62731. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília, DF: MEC/SEB/DEP, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 3). Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/linguagem-oral-e-linguagem-escreita-na-educacao-infantil-praticas-e-interacoes-caderno-3/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

DIAS, Natália Martins; BUENO, Josenilda Oliveira dos Santos; PONTES, Juliana Martins; MECCA, Tatiana Pontrelli. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. DOI: 10.1590/2175-35392019018467. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018467>. Acesso em: 28 ago. 2026.

DOWDALL, Nicholas et al. Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. **Child Development**,

v. 91, n. 2, p. e383-e399, 2020. DOI: 10.1111/cdev.13225. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>. Acesso em: 28 ago. 2026.

FARIA, Daniella Salviana; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CARVALHO, Laura Mesquita. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino em Re-Vista**, v. 32, p. 1-17, 2025. DOI: 10.14393/ER-v32e2025-16. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-16>. Acesso em: 28 ago. 2026.

FLACK, Zoe M.; FIELD, Andy P.; HORST, Jessica S. The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis. **Developmental Psychology**, v. 54, n. 7, p. 1334-1346, 2018. DOI: 10.1037/dev0000512. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/dev0000512>. Acesso em: 28 ago. 2026.

PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. O brincar na educação infantil: práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista de Educação Popular**, v. 21, n. 3, p. 194-203, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-66729. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2022-66729>. Acesso em: 28 ago. 2026.