

## **LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, INTERAÇÕES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: Uma reflexão sobre as experiências linguísticas das crianças em contextos marcados pelas tecnologias digitais**

Bianca Cecília Albertino de Araújo  
[biancasemededucacao@gmail.com](mailto:biancasemededucacao@gmail.com)  
Professora Licenciada em Educação Especial

### **RESUMO**

A linguagem oral ocupa lugar central nas relações, nas brincadeiras e na construção de significados na infância. Este artigo parte de uma inquietação surgida no acompanhamento pedagógico de crianças de quatro anos, diante de relatos recorrentes de repertório vocabular aparentemente restrito, dificuldade para organizar frases e baixa inteligibilidade da fala. O objetivo é refletir sobre fatores relacionados a essas manifestações e discutir, sem estabelecer causalidade, o lugar das tecnologias digitais entre as experiências que compõem o ambiente linguístico infantil. Trata-se de uma reflexão teórico-analítica apoiada em literatura científica e em referenciais profissionais sobre desenvolvimento da comunicação. A análise indica que o desenvolvimento da linguagem é multifatorial e depende da interação entre características individuais e oportunidades de conversar, brincar, ouvir histórias e participar de situações comunicativas. Estudos sobre telas mostram associações entre maior exposição e resultados linguísticos menos favoráveis, ao mesmo tempo que apontam diferenças relevantes conforme conteúdo, mediação adulta e qualidade do uso. Conclui-se que a escola deve evitar explicações monocausais e observar o conjunto das experiências linguísticas da criança, articulando acompanhamento pedagógico, diálogo com as famílias e encaminhamento especializado quando necessário.

**Palavras-chave:** linguagem oral; Educação Infantil; desenvolvimento da linguagem; interação; tecnologias digitais; infância.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem oral atravessa praticamente todas as experiências da Educação Infantil. É por meio dela que a criança comunica necessidades, expressa sentimentos, negocia regras nas brincadeiras, pergunta, explica, relata acontecimentos e participa da vida coletiva. Acompanhar esse desenvolvimento não significa transformar a escola em espaço de diagnóstico clínico, mas reconhecer uma dimensão que interfere diretamente na participação da criança nas situações cotidianas de aprendizagem e convivência.

A inquietação que sustenta esta reflexão surgiu justamente quando, no acompanhamento de crianças de quatro anos, se tornaram recorrentes observações sobre pouca variedade vocabular, dificuldade para organizar enunciados e falas nem sempre compreendidas com facilidade pelos interlocutores.

Aos quatro anos, há ampla variabilidade individual, mas também existem referências que ajudam a distinguir diferenças esperadas de situações que merecem observação mais cuidadosa. A American Speech-Language-Hearing Association descreve, entre três e cinco anos, progressos na organização de histórias, no uso de frases mais complexas, na ampliação do vocabulário e na inteligibilidade da fala.

A própria entidade ressalta que marcos do desenvolvimento são referências e não instrumentos diagnósticos, o que exige prudência no uso pedagógico dessas informações. Esse cuidado é decisivo para evitar tanto a banalização de dificuldades persistentes quanto a patologização de diferenças que podem fazer parte do percurso de cada criança.

No contato com algumas famílias, apareceram relatos de presença intensa de celulares, televisão e outros dispositivos em rotinas nas quais também havia poucas situações compartilhadas de conversa. Esses relatos não constituem amostra de pesquisa e não autorizam estabelecer uma relação causal. Eles funcionaram como ponto de partida para uma pergunta mais rigorosa: de que modo o uso de tecnologias digitais se articula com as demais experiências linguísticas da criança?

Portanto, o objetivo do artigo, portanto, é refletir sobre possíveis fatores relacionados às dificuldades de linguagem oral observadas em crianças de quatro anos e discutir a presença das telas dentro de um conjunto mais amplo de interações, sem atribuir a elas, isoladamente, a explicação do fenômeno.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO**

O texto assume caráter teórico-analítico e não pretende apresentar resultados de uma investigação empírica. A experiência profissional é utilizada apenas para delimitar o problema, enquanto as afirmações de natureza científica são sustentadas por estudos publicados e por referenciais de comunicação infantil.

Essa distinção é importante porque a observação escolar produz pistas sobre o modo como a criança participa das interações, mas não substitui avaliação padronizada nem permite inferir etiologia. O percurso analítico organiza-se em torno de quatro dimensões diretamente relacionadas ao problema: desenvolvimento linguístico aos quatro anos, ambiente de interação, leitura compartilhada e uso de tecnologias digitais.

A opção por essas dimensões decorre da própria natureza multifatorial da linguagem. Sargiani e Maluf (2018) situam o desenvolvimento linguístico em articulação com processos cognitivos e com práticas educativas, mostrando que a linguagem oral e a escrita não devem ser tratadas como domínios desconectados do desenvolvimento infantil.

Dias et al. (2019), por sua vez, oferecem evidência brasileira de que o vocabulário de pré-escolares se relaciona a variáveis ambientais, incluindo características do ambiente familiar e da estimulação disponível. Em conjunto, essas contribuições ajudam a deslocar a pergunta de “qual é a causa?” para “que combinação de experiências e condições pode estar associada ao modo como essa criança se comunica?”.

## **3 LINGUAGEM AOS QUATRO ANOS: PARÂMETROS E CAUTELAS**

A inteligibilidade da fala é um dos aspectos que mais rapidamente chama a atenção de educadores porque afeta a possibilidade de participação da criança. A ASHA indica que, por volta dos quatro anos, a fala costuma ser compreendida pela maior parte das pessoas, embora alguns sons ainda possam estar em desenvolvimento. Entre quatro e cinco anos, espera-se progressiva complexidade gramatical e narrativa.

Esses parâmetros ajudam a qualificar a observação pedagógica: em vez de registrar apenas que uma fala parece “embolada”, o professor pode perceber a frequência com que precisa pedir repetição, em quais contextos a compreensão melhora e se gestos, imagens ou apoio do interlocutor são necessários para completar a mensagem.

O mesmo cuidado vale para expressões como “vocabulário restrito”. O repertório lexical não se resume ao número de nomes de objetos que a criança conhece. Ele aparece na capacidade de descrever, comparar, explicar, narrar e usar palavras ajustadas às diferentes situações. Dias et al. (2019), ao investigarem 68 crianças com média de 4,4 anos e suas famílias, encontraram relações entre vocabulário receptivo e aspectos específicos do ambiente, como estilos de interação e variedade de estimulação.

Desse modo, o estudo não autoriza uma leitura determinista, mas reforça que diferenças observadas na escola não devem ser compreendidas apenas como atributos internos da criança; as oportunidades de participação linguística também compõem o quadro. Assim,

Essa perspectiva protege a prática pedagógica de dois extremos. O primeiro é reduzir qualquer dificuldade a uma suposta falha individual. O segundo é considerar que o ambiente explica tudo. Uma criança pode apresentar dificuldades relacionadas à fala, à linguagem, à audição ou a outros aspectos do desenvolvimento, e somente profissionais habilitados podem realizar avaliação clínica. À escola cabe observar com precisão, criar oportunidades de linguagem e dialogar com a família quando a dificuldade é persistente ou interfere na comunicação.

#### **4 INTERAÇÃO, BRINCADEIRA E LEITURA COMPARTILHADA**

A linguagem se desenvolve em situações nas quais a criança precisa compreender e produzir sentidos com outras pessoas. Conversar durante uma refeição, explicar uma brincadeira, negociar papéis no faz-de-conta ou contar o que aconteceu em casa são situações que exigem alternância de turnos, organização temporal, escolha vocabular e atenção ao interlocutor. Por isso, a quantidade de palavras ouvidas não equivale automaticamente à qualidade da experiência

linguística. A participação ativa da criança, a resposta do adulto e a continuidade da conversa são elementos que ampliam as possibilidades de uso da linguagem.

A leitura compartilhada oferece um exemplo bem documentado dessa diferença entre exposição e interação. Flack, Field e Horst (2018), em meta-análise com 38 estudos e 2.455 crianças, identificaram que características como leitura dialógica, repetição das histórias e oportunidades de contato com as palavras-alvo influenciam a aprendizagem lexical. A contribuição do estudo não está em apresentar a leitura como solução isolada, mas em mostrar que o modo como adulto e criança constroem conjuntamente a experiência modifica aquilo que pode ser aprendido.

Dowdall et al. (2020) chegaram a conclusão convergente ao analisar 19 ensaios clínicos randomizados envolvendo 2.594 crianças. As intervenções voltadas ao compartilhamento de livros produziram efeitos positivos, de pequena magnitude, sobre linguagem expressiva e receptiva, além de efeito mais amplo sobre a competência dos cuidadores para compartilhar livros.

Nesse prisma, para a Educação Infantil, esse resultado chama atenção para práticas simples: perguntar sobre a história sem transformar a leitura em teste, permitir reconto, explorar palavras novas e dar tempo para que a criança organize sua resposta. Essas ações não substituem outras experiências, mas enriquecem o ambiente linguístico cotidiano.

## **5 TECNOLOGIAS DIGITAIS: QUANTIDADE, QUALIDADE E DESLOCAMENTO DE EXPERIÊNCIAS**

A presença das telas precisa ser analisada com o mesmo cuidado. A meta-análise de Madigan et al. (2020), baseada em 42 estudos e 18.905 participantes, encontrou associação entre maior quantidade de uso de telas e habilidades linguísticas mais baixas. O mesmo trabalho, contudo, identificou associações positivas com programação educativa e co-visualização com cuidadores. A principal contribuição dessa síntese é mostrar que “tempo de tela” não descreve toda a experiência: duração, conteúdo, idade de início, contexto de uso e participação de um adulto são dimensões que alteram a relação observada.

Uma revisão sistemática mais recente, conduzida por Nwachukwu et al. (2025), examinou estudos publicados entre 2020 e fevereiro de 2025 e encontrou resultados

que mantêm essa necessidade de diferenciação. A literatura reunida pelos autores associa exposição passiva e prolongada a desfechos linguísticos menos favoráveis, mas também mostra que características do conteúdo, condições socioeconômicas e interação entre criança e cuidador interferem nos resultados. A revisão reconhece heterogeneidade entre os estudos e, por isso, não sustenta a afirmação de que telas, por si sós, causem dificuldades de linguagem.

Uma hipótese pedagogicamente relevante é a do deslocamento de experiências. O tempo cotidiano é limitado; assim, padrões intensos de uso podem competir com conversas, brincadeiras, leitura e outras atividades interativas. A hipótese não significa que cada minuto diante de uma tela produza perda equivalente em linguagem, nem que duas crianças com o mesmo tempo de exposição tenham ambientes linguísticos semelhantes.

Desse modo, o valor é outro, levar educadores e famílias a observar o que compõe a rotina como um todo. Uma criança pode usar dispositivos e, ao mesmo tempo, participar de conversas frequentes, leituras e brincadeiras simbólicas; outra pode ter o mesmo tempo de tela e poucas oportunidades de interação, pois o efeito potencial não pode ser compreendido fora dessas diferenças.

## **6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E LIMITES DA OBSERVAÇÃO PROFISSIONAL**

Diante de uma criança cuja fala é pouco inteligível ou cujo repertório parece limitado, a escola pode registrar situações concretas em vez de rótulos gerais. É mais informativo observar se a criança inicia conversas, responde a perguntas, sustenta um turno, consegue narrar acontecimentos, fala mais em pequenos grupos, participa verbalmente de brincadeiras e se beneficia de imagens ou objetos para organizar o relato. Esse tipo de observação permite planejar intervenções pedagógicas coerentes e também fornece elementos mais claros para o diálogo com a família.

As tecnologias digitais podem integrar essa conversa sem culpabilização. Perguntas sobre duração, tipo de conteúdo, presença de mediação adulta e equilíbrio com outras atividades são mais úteis do que uma oposição simplificada entre “tela” e “sem tela”. Também é importante reconhecer que o contexto familiar envolve condições concretas de trabalho, cuidado e acesso a espaços de lazer. Uma orientação pedagógica que ignore essas condições tende a produzir julgamento, e

não parceria. O foco deve permanecer nas oportunidades de interação que podem ser fortalecidas na escola e, quando possível, também no cotidiano familiar.

Quando dificuldades persistem, a resposta pedagógica não deve ser esperar passivamente por uma explicação nem assumir um diagnóstico. A escola pode intensificar oportunidades de conversa, leitura e brincadeira, documentar o que observa e orientar a família sobre a importância de avaliação profissional quando houver sinais consistentes de dificuldade comunicativa. Esse encaminhamento preserva os limites de atuação de cada área e evita que uma hipótese ambiental seja tratada como causa comprovada.

A qualidade do diálogo entre escola e família também depende de como as observações são comunicadas. Relatar situações concretas — por exemplo, que a criança precisa repetir frequentemente o que diz, que participa mais quando o grupo é menor ou que consegue narrar melhor com apoio de imagens — é mais útil do que apresentar julgamentos genéricos.

O mesmo princípio vale para as telas: em vez de associar automaticamente o dispositivo a um problema, a conversa pode explorar a rotina, os momentos de uso, o tipo de conteúdo, a presença de adultos e as oportunidades de brincadeira e interação que coexistem com a exposição digital. Essa abordagem preserva a parceria com a família e mantém a linguagem no campo da observação responsável.

Também é recomendável acompanhar a criança ao longo do tempo e em diferentes situações. Uma única roda de conversa não descreve seu repertório, assim como um episódio de fala pouco inteligível não define uma dificuldade persistente. Registros pedagógicos breves, feitos em contextos variados, permitem identificar padrões, avanços e situações nas quais a comunicação se torna mais eficiente.

Essa documentação não tem finalidade diagnóstica; serve ao planejamento e pode tornar mais qualificado o diálogo com profissionais especializados quando houver necessidade de encaminhamento. A diferença entre observar e diagnosticar é, portanto, um limite ético e metodológico indispensável para a atuação da escola.

A leitura conjunta desses achados exige distinguir exposição digital de empobrecimento automático das interações. Na meta-análise de Madigan et al. (2020), quantidade e qualidade do uso não produziram o mesmo padrão de associação: maior tempo de tela esteve relacionado, em média, a indicadores linguísticos menos favoráveis, enquanto programação educativa e co-visualização

com cuidadores se associaram a resultados mais positivos. A revisão de Nwachukwu et al. (2025) converge ao chamar atenção para o uso passivo ou não supervisionado, mas também ressalta que contexto, conteúdo e participação do adulto modificam a experiência.

Essas evidências não autorizam inferir, diante de uma criança específica, que a tela seja a causa de uma dificuldade observada. Elas sustentam uma pergunta mais útil para a Educação Infantil: de que maneira o uso digital se combina, na rotina concreta, com conversa, leitura, brincadeira e participação social?

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que originou esta reflexão não encontra resposta adequada em explicações monocausais. A literatura examinada permite afirmar que o desenvolvimento da linguagem oral está relacionado a características individuais e às experiências sociais e linguísticas disponíveis à criança. Conversas, brincadeiras, leitura compartilhada e participação em situações comunicativas oferecem oportunidades para compreender e produzir linguagem; sua qualidade depende da presença de interlocutores que escutem, respondam e sustentem a interação.

As tecnologias digitais fazem parte da infância contemporânea e merecem atenção, mas as evidências disponíveis não autorizam afirmar que sejam, isoladamente, causa de pobreza vocabular ou baixa inteligibilidade da fala. Estudos mostram associação entre maior quantidade de exposição e resultados linguísticos menos favoráveis, ao mesmo tempo que diferenciam usos passivos de experiências educativas e acompanhadas.

A pergunta mais produtiva para a escola, portanto, não é apenas quanto tempo a criança permanece diante de uma tela, mas que oportunidades ela tem para conversar, brincar, ouvir histórias, narrar acontecimentos, fazer perguntas e ser efetivamente ouvida. É nesse conjunto de experiências que a observação pedagógica pode produzir decisões mais responsáveis e cientificamente sustentadas.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. **Communication milestones: 3 to 4 years**. Rockville, MD: ASHA, [s.d.]. Disponível em:



<https://www.asha.org/public/developmental-milestones/communication-milestones-3-to-4-years/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

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.

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.

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.

MADIGAN, Sheri et al. Associations between screen use and child language skills: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 174, n. 7, p. 665-675, 2020. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.0327. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>. Acesso em: 28 ago. 2026.

NWACHUKWU, Evangeline C. et al. Impact of screen time on language development and vocabulary acquisition in early childhood: a systematic review. **Cureus**, v. 17, n. 11, e97429, 2025. DOI: 10.7759/cureus.97429. Disponível em: <https://doi.org/10.7759/cureus.97429>. Acesso em: 28 ago. 2026.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. Linguagem, cognição e Educação Infantil: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018033777. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>. Acesso em: 28 ago. 2026.