

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DAS CRIANÇAS: o que nos revela a literatura acadêmica?

*Micaelly Fonseca de Queiroz
Evanilson Gurgel*

Resumo

Realizou-se a pesquisa por meio de levantamento bibliográfico, cuja temática centralizou a influência de diferentes práticas pedagógicas para o desenvolvimento da oralidade na Educação das Infâncias. Nesse sentido, a problemática do estudo está centrada no desenvolvimento da oralidade de crianças, especificamente naquilo que professores/as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm proporcionado às crianças dessas etapas de escolarização. Com isso, argumenta-se acerca das diferentes possibilidades pedagógicas, visando a sua eficácia no intuito de proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Para tanto, utilizamos como base de dados os trabalhos apresentados em reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente nos GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita), sendo mapeados dez trabalhos desenvolvidos entre 2000 e 2021. Tais trabalhos possuem relação com a temática da pesquisa e são sustentados por um referencial teórico amparado por autores da área da Educação. O estudo, inspirado em elementos da análise de conteúdo, evidenciou uma lacuna em termos heurísticos e formativos, pois aponta para uma pequena quantidade de trabalhos sobre a temática elegida. Ainda assim, vislumbra-se um panorama de diferentes práticas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento oral, como as rodas de conversa, a contação de história, as leituras literárias e a utilização de livros didáticos.

Palavras-chave: oralidade; práticas pedagógicas; educação das infâncias; levantamento bibliográfico.

THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL PRACTICES ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S ORALITY: what does the academic literature reveal?

Abstract

This research was conducted through a bibliographical survey, focusing on the influence of different pedagogical practices on the development of orality in Early Childhood Education. We aimed to discuss various pedagogical possibilities, assessing their effectiveness in stimulating the development of children's oral language in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. For this purpose, we utilized works presented at national meetings of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), specifically in GT 07 (Education of children aged 0 to 6) and GT 10 (Literacy, Reading, and Writing). We mapped and analyzed 10 works from 2000 to 2021. These works were related to the theme of this research and supported by a theoretical framework grounded in authors from the field of Education. The analysis, inspired by elements of content analysis, revealed a gap in heuristic and formative terms, indicating a limited amount of research on the chosen theme. Nevertheless, we could glimpse a panorama of different pedagogical practices aimed at oral development, such as conversation circles, storytelling, literary readings, and the use of textbooks.

Keywords: orality; pedagogical practices; early childhood education; bibliographical survey.

LA INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD DE LOS NIÑOS: ¿qué nos revela la literatura acadêmica?

Resumen

La presente investigación se realizó a través de un levantamiento bibliográfico, cuya temática centralizó la influencia de diferentes prácticas pedagógicas en el desarrollo de la oralidad en la Educación de la Infancia. Con esto, buscamos argumentar acerca de las diferentes posibilidades pedagógicas, buscando su eficacia para estimular el desarrollo del lenguaje oral de los niños en la Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Primaria. Para ello, utilizamos como base de datos los trabajos presentados en reuniones nacionales de la Asociación Nacional de Posgrado y Investigación en Educación (ANPEd), específicamente en el GT 07 (Educación de niños de 0 a 6 años) y el GT 10 (Alfabetización, lectura y escritura), mapeando 10 trabajos entre los años 2000 y 2021. Estos trabajos tenían relación con la temática de la presente investigación y están respaldados por un marco teórico sustentado por autores en el área de la Educación. El análisis, inspirado en elementos del análisis de contenido, evidenció una laguna en términos heurísticos y formativos, pues apunta a una pequeña cantidad de trabajos sobre la temática elegida. Aun así, pudimos vislumbrar un panorama de diferentes prácticas pedagógicas que tienen como objetivo el desarrollo oral, como los círculos de conversación, la narración de cuentos, las lecturas literarias y el uso de libros de texto.

Palavras chave: oralidade; práticas pedagógicas; educação de la infância; levantamento bibliográfico.

INTRODUÇÃO

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa
válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da
tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
“Biografia do Orvalbo” - Manoel de Barros*

Inspirados pela poética de Manoel de Barros, que tão belamente nos mostra a necessidade de perenemente nos renovarmos e tornarmos-nos “Outros”, iniciamos este artigo que compila alguns dos resultados de uma pesquisa cuja problemática está centrada no desenvolvimento da oralidade de crianças, a partir de práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Tal pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica, levada a cabo a partir um mapeamento de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – no período de 2000 a 2021.

A pergunta que sustentou o curso desta investigação foi a seguinte: *o que tem sido produzido em âmbito nacional acerca dos processos de ensino e da aprendizagem da oralidade?* Com isso, desejamos evidenciar um panorama de trabalhos relacionados com a oralidade, buscando compreender como tem ocorrido o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Tais trabalhos acadêmicos foram mapeados a partir de um levantamento bibliográfico realizado com pesquisas apresentadas nas reuniões nacionais da ANPEd, especificamente no GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e no GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita). Ao todo, foram analisadas dez

investigações. Portanto, defendemos que, por meio do estímulo da comunicação verbal, as crianças são capazes de se relacionar melhor com outros sujeitos, expressar suas ideias e opiniões de forma clara e objetiva, bem como desenvolver argumentações consistentes e persuasivas. Compreender como esse processo se dá é um modo de contribuir para a formação de cidadãos capazes de interagir de forma positiva desde tenra idade com o mundo que os cerca.

O artigo está dividido em três seções. Em *Infâncias, oralidade, ludicidade: conceitos-chave para a nossa pesquisa*, apresentamos algumas noções caras à investigação, fundamentando-nos teoricamente a partir de autores/as que colaboram para a compreensão dos eixos que sustentam a nossa pesquisa. Em seguida, com a seção *O “como fazer” de uma pesquisa: procedimentos metodológicos*, evidenciamos o passo a passo que investimos na condução do nosso trabalho. Após, com a seção *O que nos revela a literatura acadêmica?*, passamos à análise e à discussão dos trabalhos mapeados. Por fim, concluímos o artigo com algumas breves considerações acerca do panorama geral vislumbrado pela pesquisa.

INFÂNCIAS, ORALIDADE, LUDICIDADE: CONCEITOS-CHAVE PARA A NOSSA PESQUISA

No curso da nossa investigação, percebemos a necessidade de fundamentar teoricamente nosso estudo a partir das duas etapas de escolarização que abarcam a “Educação das Infâncias”: a Educação Infantil (dividida em berçário, creche e pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (serializada do primeiro ao quinto ano). Com isso, optamos por não segmentar a atuação de pedagogos/as, que costumeiramente podem trabalhar em ambas as etapas da Educação Básica. Nesse sentido, nosso trabalho também é uma defesa por uma formação docente sólida, que permita aos/às licenciados/as em Pedagogia um processo de construção de conhecimentos que os/as tornem aptos/as a trabalhar em qualquer etapa e modalidade da Educação Básica.

Com isso, nossa fundamentação pauta-se em alguns princípios e concepções importantes para que possamos ampliar nosso olhar ao que significamos como infância. Compreendemos as infâncias como um conceito associado a uma categoria geracional, voltado para as crianças, partícipes de uma estrutura social e ocupantes de um lugar específico em nossa sociedade, com características específicas, podendo variar — entre um grupo e outro, entre uma comunidade específica e outra, entre uma cultura distinta e outra (Qvortrup, 2011; Sarmiento, 2011; Fortunatti, 2016). Grafamos no plural precisamente por defendermos que há, na verdade, um repertório múltiplo de *infâncias*, que não pode ser resumido em um modo unívoco.

A Educação Infantil, portanto, tem se constituído como uma prática social historicamente voltada para o eixo integrativo do *educar-cuidar*, sem deixar de lado a função de mediar as relações da criança com cultura na qual ela está inserida. Por isso, a EI tem focado em oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, produtoras de culturas e participantes ativas das interações e relações que as transformam e consequentemente também transformam a sociedade à sua volta. Ao suceder a EI, os anos iniciais do Ensino Fundamental também são imprescindíveis para a consolidação da capacidade de comunicação das crianças, sobretudo no que diz respeito à conquista da base alfabética e o letramento. Logo, argumentamos que, independentemente da etapa de escolarização, o trabalho com a oralidade é indispensável. Afinal, em ambas as etapas, as crianças terão as suas experiências em conjunto com outras, desenvolvendo e ampliando habilidades e competências de aprendizado, sendo a linguagem o elemento central para tal desenvolvimento.

Essa linguagem pode ser compreendida como uma atividade social, histórica, cultural e que ocorre entre indivíduos, sendo componente constitutivo para o processo de tornar-se sujeito (Lopes; Vieira, 2012). Portanto, é por meio da linguagem que as crianças iniciam o processo de interação social, seja pela linguagem oral, seja pelos signos, seja pela escrita. A respeito da linguagem oral, Chaer e Guimarães (2012) argumentam que é

[...] um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais (Chaer; Guimarães, 2012, p. 72).

Entramos em contato com a oralidade ainda no início da vida, a partir das vivências no âmbito familiar — daí a importância, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da cooperação da família e da comunidade na qual a criança está inserida, visando a seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996). O contato com a oralidade se expande ao longo da vida, a partir das experiências e das vivências às quais as crianças são possibilitadas. Chaer e Guimarães (2012, p. 72) afirmam que “[...] é preciso, portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente”.

Nesse sentido, no que diz respeito à aquisição da linguagem oral no ambiente escolar, consideramos que as atividades lúdicas têm se tornado ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Isso porque, como explica Matos (2013), a ludicidade é uma ferramenta muito importante para a formação das crianças, pois é por meio dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

De acordo com Silva e Valiengo (2010, p. 22), “[...] todas as aprendizagens e realizações de atividades são permeadas pela comunicação oral”. Se é por meio da oralidade que adquirimos habilidades e consolidamos certas competências sociais, torna-se necessário que o seu trabalho na escola seja tratado como algo primordial, uma vez que é na interação com o outro que ocorrem trocas de experiências; a partir dessas trocas o processo de desenvolvimento ocorre, tornando o aprendizado mais significativo.

Para tanto, o/a professor/a precisa estar atento/a ao que acontece nos espaços escolares. Afinal, como argumenta Horn (2004, p. 28), “[...] é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções”. Por isso, é importante que o/a docente saiba organizar os espaços e traga para a sala de aula um bom repertório de brincadeiras, de atividades lúdicas e de propostas participativas para que haja a interação entre as crianças e, com isso, o seu desenvolvimento. Augusto (2001, p. 56) nos mostra que

[...] possuir um bom repertório de brincadeiras tem para a criança o peso de uma importante bagagem que ela carregará ao longo de toda a passagem pela Educação Infantil, de onde poderá sempre sacar a garantia de bons momentos para compartilhar. Por esses motivos, o trabalho com o repertório de brincadeiras e textos orais pode ser um ótimo começo para as crianças que ingressam na creche ou na escola (Augusto, 2011, p. 56).

Para trabalhar a oralidade com crianças, o/a professor/a, em seu papel como mediador/a, deve pensar em maneiras de conectar a sua prática ao lúdico, despertando nas crianças um aprendizado que não roube delas a alegria do brincar, em momento único e potente. Tal

compreensão é compartilhada, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao nos mostrar que

[...] o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinarem-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (Brasil, 1997, p. 49).

Além disso, consideramos ser muito importante que, durante a prática das atividades de oralidade, as narrativas das crianças sejam consideradas, pois é a partir dessas narrativas que as elas poderão construir sua identidade e dar significado às suas experiências. A nós, docentes, cabe orientá-las com base nas suas necessidades e individualidades, sem que haja uma limitação do diálogo, pois, como Silva e Valiengo (2010, p. 23) apontam, a “[...] limitação do diálogo, as respostas vazias e sem conteúdo, permitem à criança construir um vocabulário pobre”. Além disso, é preciso atentar para o importante caráter de experimentação das crianças em suas interações com o brincar.

Conforme afirma Goés (2000, p. 123), quando uma criança experimenta ser ela mesma e ser outro, ela acaba por reproduzir “[...] modelos sociais e rituais de vários espaços da cultura, experiências que propiciam a ela singularizar-se e construir seu eu”. A criança constitui-se de identidade inacabada, sempre em devir, em movimento, um eu “com múltiplas faces, impregnado que está da dinamicidade vinculada aos vários personagens e seus papéis” (Goés, 2000, p. 123). Nessa capacidade de se transmutar em outros, a criança lança mão do uso mais lúdico da linguagem: constrói novos mundos enquanto, ainda de modo tateante, passa a compreender aquele que o abarca.

Passeando entre as fronteiras da realidade e da fantasia, utilizando-se potentemente da linguagem e do desenvolvimento da oralidade, temos percebido em nossas investigações que a contação de histórias se constitui como um dos eixos mais provocativos, férteis e indispensáveis para nossas práticas pedagógicas, seja na EI, seja nos anos iniciais do EF. Afinal, essa é uma prática eivada de curiosidade, que estimula a imaginação dos/as pequenos/as, capaz de apresentar as mais diversas sensações, sentimentos e emoções às crianças. Sonho, fantasia e imaginação se juntam para que as crianças possam resolver seus conflitos emocionais, a se reorganizarem sensorialmente, a desenvolver a autonomia e a manifestar os seus pensamentos.

Além da interação em rodinhas por meio das narrativas, a contação de histórias também pode ser feita por meio da leitura literária. Assim, o despertar da oralidade se une a outra habilidade desejável às crianças no processo de desenvolvimento da linguagem: o estímulo à leitura. De acordo com Souza e Bernardino (2011), as práticas de contação de história, além de ser um “valioso auxiliar na prática pedagógica”, estimulam nas crianças

[...] a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (Souza; Bernardino, 2011, p. 236).

Pensando na importância da inserção do resgate da literatura nas interações em sala com as crianças, a contação de história também pode ser feita por meio de releituras de contos de fadas, por exemplo. A respeito das releituras, Abramovich (1997, p. 21) reflete que

[...] uma nova releitura trará agradáveis reinterpretações, porque você não é a mesma pessoa, tem outra história, vivenciou outras experiências. Vai, portanto, atribuir novos significados ao texto e reunir elementos não percebidos antes, ou diferentemente pensados, e construir significações diversificadas e mais extensas, transformadas pelas conotações (Abramovich, 1997, p. 21).

Durante esse processo, torna-se importante estimular a imaginação da criança para que ela possa construir e compreender os sentidos e os significados disponibilizados pela história, pois “[...] a história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma”, de acordo com Bettelheim (2009, p. 8).

Após apresentar as nossas compreensões teóricas acerca das infâncias, do papel do lúdico no desenvolvimento da oralidade e de algumas possibilidades de práticas pedagógicas que favorecem este desenvolvimento em sala de aula, passaremos a descrever como ocorreu o processo de desenvolvimento metodológico do presente trabalho.

O “COMO FAZER” DE UMA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas que colaborem para o desenvolvimento da oralidade das crianças, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um levantamento bibliográfico. Segundo Medeiros (2000, p. 40-42), esse tipo de pesquisa compreende algumas etapas, como a “[...] escolha do assunto, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, redação”. Tais etapas foram rigorosamente seguidas em nosso percurso e a escolha temática esteve condizente com as nossas inclinações políticas, éticas e teóricas, bem como afinadas à nossa aproximação com a discussão acerca da educação de crianças, com foco na oralidade.

Portanto, esta pesquisa se concentrou em buscar as principais estratégias adotadas por professores/as para o desenvolvimento da oralidade. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reconhecida por ser uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores/as e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área.

Para fins de recorte temático, elegemos dois Grupos de Trabalho (GT) nesse levantamento: o GT 07 — *Educação de crianças de 0 a 6 anos* — e o GT 10 — *Alfabetização, leitura e escrita*. Tal escolha foi pensada em torno dos enfoques de cada um dos referidos GT, que abordam em múltiplas frentes as possibilidades em torno das práticas pedagógicas, tanto na Educação Infantil (foco do GT 07), como dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (um dos focos do GT 10). Portanto, não restringimos uma etapa específica da Educação Básica, buscando refletir acerca do desenvolvimento da linguagem oral como um importante instrumento no processo de comunicação das crianças em geral.

É preciso apontar que o foco inicial da investigação seria exclusivamente com a Educação Infantil (EI). No entanto, ao longo da pesquisa, sobretudo na etapa de mapeamento, percebemos uma pequena quantidade de trabalhos que centralizavam na EI. Diante de tão poucos trabalhos, curiosos/as acerca do que outra etapa da Educação Básica poderia revelar de material empírico, optamos por ampliar nossos olhares e pesquisar também os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Ainda assim, o resultado não mobilizou uma quantidade razoável de trabalhos: ao total, foram

dez trabalhos abordando a contação de histórias, sendo três na EI e sete relacionados aos anos iniciais do EF. Logo, a presente pesquisa buscou relacionar a prática de contar histórias como um recurso pedagógico, visando à sua eficácia no intuito de estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, desde os bebês até as crianças dos anos iniciais do EF.

Para chegar até esse quantitativo de trabalhos, o mapeamento foi realizado mediante a leitura dos títulos e resumos, bem como a utilização de palavras-chave para selecionar aqueles textos que melhor dialogassem com nossos propósitos, como “oral”, “oralidade”, “contação de histórias”, “rodinha”, “leitura literária”. Percebemos que, se deixássemos o levantamento bibliográfico restrito aos trabalhos que versassem exclusivamente sobre a contação de histórias, o número de trabalhos, já reduzido, seria ainda menor. Por isso, ampliamos nossos horizontes temáticos e optamos em investir na análise de trabalhos que versassem sobre a oralidade de maneira geral. Após selecionados, os textos foram lidos na íntegra com produção de fichamentos para melhor organizar as ideias de cada trabalho. Em seguida, passamos à análise dos textos e à escrita do presente artigo.

A análise do material obtido foi inspirada em elementos da “análise de conteúdo”, focalizando na modalidade de “análise temática”, conforme as proposições de Minayo (2007). Nesse sentido, os trabalhos selecionados foram submetidos a uma categorização, isto é, o “[...] processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Bardin, 1977, p. 103), tendo como base as inferências e as interpretações possibilitadas pelo material. Tal escolha se deu por considerar que uma análise temática nos possibilita “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Minayo, 2007, p. 316).

O QUE NOS REVELA A LITERATURA ACADÊMICA?

A partir da leitura dos textos mapeados, observamos que boa parte dos trabalhos se assemelhavam entre si em torno de temáticas, práticas pedagógicas e referenciais teóricos. Assim, optamos por realizar a nossa análise a partir das discussões das temáticas que cada texto apresentava, observando suas aproximações de modo a evidenciar um panorama do que tem sido produzido em âmbito acadêmico acerca do papel da oralidade na educação de crianças na EI e nos anos iniciais do EF.

Rodinhas/Rodas de conversa

Para dar início às análises, apresentamos os textos que abordam a temática das *rodinhas* em sala de aula, a exemplo do trabalho de Macedo (2005). A autora nos mostra uma discussão do trabalho da oralidade em turmas dos anos iniciais do EF como ferramenta essencial no processo de alfabetização e letramento das crianças, abordando pesquisas realizadas em sala de aula, tendo como uma das principais ferramentas a conversa em rodinha. Nesse sentido, Macedo (2005, p. 2) argumenta que “[...] as rodinhas funcionam como um espaço em que os participantes trocam experiências, podendo escolher tópicos e temas a serem relatados, sendo esse o espaço em que as experiências dos alunos fora da escola ganham relevância”. A roda de conversa é uma ferramenta que promove a socialização entre as crianças por meio da troca de experiências, sendo-lhes permitido trazerem para a sala de aula experiências do seu cotidiano, dando voz à sua narrativa.

Em sua pesquisa, Macedo (2005) notou que as atividades de rodinha eram realizadas de forma distintas naquelas salas que pôde acompanhar em sua investigação. Em uma delas, a prática era realizada de forma esporádica, sem muita organização, enquanto em outra as rodas de conversa eram mais frequentes. Embora seja uma amostragem reduzida, a pesquisa de Macedo (2005) configura uma reflexão acerca de como o planejamento e a execução das rodas de conversa deveriam ser pensadas e organizadas pelo/a docente diante de todas as contribuições que essa prática proporciona para a aprendizagem das crianças, sobretudo no que diz respeito à oralidade.

Se Macedo (2005) focou na potencialidade das rodinhas nos anos iniciais do EF, Brito (2008) abordou o trabalho da oralidade nas rodinhas de turmas de creche, focando na EI. Para Brito, o trabalho com as rodinhas de conversa na creche contribui para o desenvolvimento da linguagem por crianças bem pequenas, a partir da troca de experiências nos relatos do dia a dia. Afinal, “[...] é na vida cotidiana que a criança se apropria das palavras do outro; daqueles que a cercam, fazendo das palavras dos outros as suas palavras, tornando as palavras alheias, palavras próprias, apropriando-se assim dos signos e valores da sua cultura” (Brito, 2008, p. 3).

Por sua vez, Costa (2009) discute o trabalho da oralidade na EI por meio do resultado de uma pesquisa realizada com crianças de turmas diferentes. Conforme pudemos observar a partir dos trabalhos já mencionados, o incentivo à oralidade por meio das rodas de diálogo oportuniza à criança a capacidade de situar-se no mundo, a partir dos seus relatos e na apresentação do que sente e entende sobre uma determinada temática. No entanto, uma das dificuldades encontradas por Costa (2009) durante sua observação foi a desconsideração da fala das crianças pela professora, reduzindo “[...] as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral” (Costa, 2009, p. 18). De acordo com a autora, essa desconsideração pode estar ligada ao processo formativo do professor.

A prática das rodas de conversas contribui, além da aquisição da linguagem e da interação, para a aquisição da autonomia das crianças, dando-lhes vez e voz, para que possam mostrar a colegas e professor/a as suas vivências fora da escola, aproximando-se da ideia presente no texto de Macedo (2005), que considera essa prática o “[...] espaço que os alunos relatam seus conhecimentos prévios acerca dos temas que estão sendo estudados” (Macedo, 2005, p. 12).

Narrativas/Leitura literária/Contação de histórias

Para além do recurso das rodinhas, observamos também alguns trabalhos que associam o estímulo da oralidade ao uso de narrativas em sala de aula. Girardello (2003), por exemplo, considera a narrativa como algo presente na vida das crianças desde sua chegada ao mundo, “[...] através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular” (Girardello, 2003, p. 1). As proposições da autora evidenciam a necessidade de construirmos uma relação harmoniosa com as famílias das crianças, pois as práticas que incentivam a oralidade não se iniciam na escola. Há todo um repertório que as crianças constroem junto ao seio familiar. Tal repertório invariavelmente chega até nós e não deve ser desconsiderado.

Partindo para o trabalho da narrativa nas interações em sala de aula, Girardello (2003) considera a *contação de história* uma ferramenta presente no cotidiano de salas de aula da EI, por meio da qual trabalha-se “[...] o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes” (Girardello, 2003, p. 1), contribuindo para o desenvolvimento da oralidade. A autora também considera que a prática de contação de histórias,

além de promover a interação em sala de aula, pode proporcionar às crianças pequenas o trabalho com a imaginação, bem como contribuir para a construção de sua autonomia. Isso porque

[...] para a criança que ainda não lê, também é enriquecedora a experiência de localizar a autoridade da narrativa naquele outro significativo para ela — a professora, os colegas — e sentir-se exercitando a própria autoridade de detentor de uma história para contar; ou seja, exercitando sua autoria. [...] a troca narrativa com crianças pequenas tem muitas outras dimensões, além do estímulo à leitura, e provavelmente todas elas — ao enriquecerem a linguagem e a imaginação — acabam também favorecendo o amor aos livros (Girardello, 2003, p. 5-6).

Tendo em vista a importância da narrativa para o desenvolvimento das crianças pequenas, tanto no contexto familiar quanto nas atividades em sala de aula, torna-se importante o incentivo pelos pais ou responsáveis em casa. É necessário que as atividades promovidas em sala de aula sejam planejadas de acordo com as especificidades e as necessidades de cada criança, facilitando sua aprendizagem. Além disso, cabe aos/às professores/as estarem atentos/as e se engajarem em práticas pedagógicas afinadas com os propósitos de proporcionar o desenvolvimento oral das crianças.

No entanto, alguns dos trabalhos mapeados evidenciam que há uma lacuna na formação inicial dos/as docentes quanto a essa temática. Maciel e Barbosa (2012), por exemplo, entrevistaram algumas professoras a respeito do trabalho com a oralidade em sala de aula. As professoras entrevistadas “[...] compreendem a oralidade como sendo um dos objetivos do ensino da língua portuguesa” (Maciel; Barbosa, 2012, p. 11), limitando as possibilidades de atuação em práticas que estejam voltadas ao estímulo da oralidade. Ainda assim, ao permitirem que professoras falem a respeito do que entendem como parte do trabalho com a oralidade, Maciel e Barbosa (2012) contribuem para que possamos ter um panorama acerca das diferentes visões sobre a temática que investigamos, bem como dão pistas sobre o modo como o processo de formação inicial influencia diretamente nas práticas de professoras que já atuam na Educação Básica.

A leitura literária também é uma das ferramentas que contribuem na formação da criança e no desenvolvimento da oralidade, conforme nos mostra Oliveira (2007). Para a autora, a leitura literária possibilita o incentivo à imaginação e ao diálogo permanente com os colegas. Tendo em vista que na Educação Infantil a alfabetização não é obrigatória, Oliveira (2007) destaca a importância da leitura literária nessa etapa da escolarização:

[...] mesmo quando as crianças ainda não sabem ler, as histórias lidas são contadas oralmente, o que permite que elas se aproximem desse universo. Acreditamos que a literatura infantil, como manifestação artístico-cultural, também é imprescindível para a formação da criança, pois estimula o desenvolvimento de diálogos com os personagens e as situações da história, o que também causa impactos sobre seus modos de compreensão do mundo (Oliveira, 2007, p. 4).

Portanto, a prática da leitura literária em sala de aula é imprescindível: aguça a imaginação e a interação por meio do diálogo que é gerado a partir da curiosidade perspicaz das crianças; oportuniza o gosto pela literatura, incentiva o hábito da leitura; trabalha diretamente com aspectos que tangenciam o desenvolvimento da oralidade, como a empostação de voz, a cadência, as pausas, a entonação etc. Mattos (2013), por sua vez, corrobora essa argumentação, ao mostrar que “[...] pensar a leitura de textos nas creches implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da

subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita” (Mattos, 2013, p. 4).

Se desejamos que as nossas crianças se desenvolvam plenamente, é necessário que a leitura literária não apenas esteja presente em nossas práticas, como também deve estar articulada com outras linguagens, como “[...] as linguagens oral, escrita e artística aos seus usos e funções sociais [...]”, de modo que busquemos “[...] reduzir a artificialidade da utilização da literatura infantil no espaço escolar [...]” (Oliveira, 2007, p. 5). Assim, oportunizamos às crianças a capacidade de que elas troquem experiências de seus cotidianos, produzam cultura e adquiram autonomia.

Livros didáticos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Discutindo a respeito da problemática relação entre o trabalho da oralidade e a utilização dos livros didáticos, Magalhães (2007) aborda o desenvolvimento oral em sala de aula diante da divergência entre a teoria, isto é, aquilo que consta das premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Para Magalhães (2007), há um desafio premente que não podemos desconsiderar, haja vista que, na maioria dos casos, o ensino da oralidade parece estar resumido a um gênero textual, como também os materiais didáticos nem sempre contemplarem o que está proposto nas diretrizes dos referidos documentos oficiais. Além disso, seria necessário evidenciar como o uso indiscriminado dos livros didáticos podem ser homogeneizantes, esvaziando de sentido e significado as práticas pedagógicas dos/as professores/as que se valem desse artefato. Cabe questionar: tais livros atendem plenamente às necessidades das crianças, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade?

Magalhães (2007) argumenta que precisamos assumir o quanto antes o nosso papel como orientadores/as, atentos/as sobretudo à escolha de materiais, recursos didáticos e gêneros textuais a serem trabalhados nas interações que possibilitamos em sala de aula. Por falar em materiais, é imprescindível que façamos um acompanhamento das escolhas dos livros didáticos, atentos/as aos conteúdos desses artefatos, certificando-nos de que eles atendem plenamente ao que propõem os PCN e o PNLD no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, a fim de obter-se harmonia entre teoria e prática.

A relação entre os gêneros textuais e livros didáticos voltados para a disciplina de Língua Portuguesa e as possíveis contribuições para o desenvolvimento oral das crianças é foco da investigação de Maciel e Barbosa (2009). Para as autoras, o trabalho com a oralidade focalizado no ensino de língua não tem como objetivo “ensinar a falar”, mas sim ajudar a criança a perceber o que se faz quando se fala. Além disso,

[...] o ensino da oralidade no livro didático depende de objetivos de ensino que contemplem o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes, os quais se relacionam com a participação dos aprendizes nas interações cotidianas em sala de aula, o que implica saber escutar e saber expor suas opiniões, nas diferentes situações de uso da fala, entre outros objetivos a serem alcançados (Maciel; Barbosa, 2009, p. 1).

Contribuindo para essa discussão, Leal *et al.* (2012) abordam o papel da oralidade nos anos iniciais do EF, de acordo com o que está presente nos livros didáticos ofertados a esse público. Para as autoras, há uma preocupação genuína dos/as professores/as com a forma como a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, pois, segundo elas, “[...] os professores queixam-se da falta de definições mais claras sobre que conhecimentos e habilidades precisam ensinar no eixo da

oralidade” (Leal *et al.*, 2012, p. 3). Essa preocupação pode nos revelar uma lacuna a nível de formação inicial, demonstrando uma carência nos cursos de licenciatura sobre o trabalho com a oralidade e sobre a maneira como isso é apresentado aos/às futuros/as docentes.

Um outro foco de preocupação dos/as docentes, conforme apresentam Leal *et al.* (2012), é com o desempenho das crianças em relação à construção da fala, considerando que, por meio dela, os sujeitos trocam experiências. Isso porque “[...] a conversa ocupa um grande espaço nas atividades para o ensino do oral [...]”, tendo um lugar de destaque “[...] como instrumento para a realização de atividades, bem como para avaliar atividades já realizadas [...]” (Leal *et al.*, 2012, p. 15). O diálogo não é apenas algo desejado, como permanentemente aguçado. Momentos como a leitura deleite, por exemplo, são espaços em que as crianças podem se expressar oralmente, apontando a sua compreensão sobre o tema da leitura, o enredo, as personagens etc. Esse estímulo deve ser realizado de modo que as crianças não se sintam constrangidas e nem temerosas em errar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora com discussões consideráveis, valendo-se de um amplo referencial teórico e apresentando *insights* importantes para a área educacional, a pouca expressividade de trabalhos tratando diretamente a oralidade e as possíveis práticas pedagógicas visando ao desenvolvimento das crianças nos inquietou. Revela uma lacuna, tanto em termos heurísticos como em termos formativos. Por isso, consideramos que há a necessidade de mais pesquisas que invistam nessa temática, focando principalmente o trabalho com a oralidade na Educação Infantil, haja vista que foram pouquíssimos os textos que assumiam o protagonismo das crianças bem pequenas.

Ainda assim, pudemos encontrar diferentes práticas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento oral — as rodinhas/rodas de conversa, a contação de história, as leituras literárias e o “reconto” dos contos de fada, a utilização de livros didáticos, o foco no ensino de Língua Portuguesa etc. Cada uma delas pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação, a interação, a expressão de ideias e pensamentos, a leitura e a escrita, a compreensão do mundo que as cerca, entre outras habilidades para as crianças. Isso mostra que há um panorama considerável de atividades para os quais os/as docentes precisam estar atentos/as, principalmente quando muitos dos trabalhos apontam para uma carência na formação inicial. As disciplinas da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sobretudo aquelas voltadas à Educação Infantil e à alfabetização e letramento, precisam dialogar diretamente com essa necessidade.

Para aqueles/as que já estão em sala de aula na lida com as crianças, consideramos que a prática da oralidade deve ser pensada e articulada de acordo com as necessidades, as singularidades, as culturas, as crenças e os desejos das crianças. É preciso dar-lhes a oportunidade de se expressar, trocar experiências com os colegas, adquirindo autonomia e contribuindo para uma formação integral. Os trabalhos aqui analisados evidenciam que isso só é possível a partir da mediação do/a professor, por meio de um planejamento criterioso e cuidadoso de atividades que levem em conta o material e os recursos didáticos utilizados, visando ao desenvolvimento oral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas.

- In: *Caderno de formação: didática dos conteúdos de formação de professores*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 52-64.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. IN: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis.(org). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Legislação*, Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, vol. 3, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, 2018.
- BRITO, Ângela Coelho. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. In: *28ª Reunião anual da ANPED*, Caxambu, *Anais [...]*, Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-
- CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*. Minas Gerais, n. 3, s/v., p. 71-88, 2012.
- COSTA, Dânia Monteiro. O trabalho com a linguagem oral na educação infantil. In: *32ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, *Anais [...]*, Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-
- FORTUNATI, Aldo. *Por um currículo aberto ao possível. Protagonismo das crianças e educação*. Porto Alegre: Buqui, 2016.
- GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: *26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Calda, *Anais [...]*, Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-
- GÓES, Maria Cecília A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131. 2008.
- HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LIMA, Juliana de Melo. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: *34ª Reunião Anual da ANPED*, Natal, *Anais [...]*, Natal: ANPED, 2011. p. 1-
- LOPES, Denise Maria de Carvalho Lopes; VIEIRA, Giane Bezerra. Linguagem, Alfabetização e Letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN; CONTINUUM – Programa de formação continuada do professor para a educação básica. *Módulo III – Linguagem, Alfabetização e Letramento*. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2012.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Oralidade e Letramento na Constituição das Interações em Rodinha: análise de duas experiências no primeiro ciclo. In: *28ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, *Anais [...]*, Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-
- MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. ““Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu Deus!”: a propósito da prática docente na

- oralidade”. In: *35ª Reunião Anual da ANPEd*, Porto de Galinhas, *Anais [...]*, Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-
- MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Gêneros textuais, oralidade e o livro didático de Língua Portuguesa: o que esperar dessa relação? In: *32ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, *Anais [...]*, Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-
- MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa.; BILRO, Fabrini Katrini da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-29. 2018.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepções de oralidade: a teoria dos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. In: *30ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, *Anais [...]*, Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-
- MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. *Cairu em Revista*, Cairu, v. 2, n. 2, p. 133-142. 2013.
- MATOS, Maria Nazareth de Souza Salutto. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. In: *36ª Reunião Anual da ANPEd*, Goiânia, *Anais [...]*, Goiânia: ANPEd, 2013. p. 1.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida. In: *30ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, *Anais [...]*, Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, janeiro/abril, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.
- SILVA, Marinês Jesus da; VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista Interfaces*, Juazeiro do Norte, n. 2, v. 2, p. 21-24, 2010.
- SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Revista de Educação*, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

Submetido em junho de 2024
Aprovado em novembro de 2024

Informações das autoras

Micaelly Fonseca de Queiroz
UFERSA
E-mail: micaelly.queiroz@alunos.ufersa.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9049-4121>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7667804533689958>

Evanilson Gurgel
UFERSA
E-mail: evanilson.gurgel@ufersa.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2018-767X>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8998948448197017>