

**DOS BALBUCIOS ÀS PALAVRAS:  
o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural**

Lucineia Maria Lazaretti<sup>1</sup>  
Maria Claudia da Silva Saccomani<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva investigar o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural, sistematizando sugestões didático-pedagógicas para esse nível escolar. Orientamo-nos pelo pressuposto de que o ensino da língua materna, especificamente, da oralidade deva garantir que a escola de educação infantil possibilite que bebês e crianças possam se apropriar e participar de diferentes práticas discursivas orais. Para isso, desafiamos-nos a explicitar ações intencionais, em diálogo crítico-propositivo com a Base Nacional Comum Curricular, tensionando *porquê, o quê e como* ensinamos a oralidade na Educação Infantil. Assim, defendemos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, orientadas pelos objetivos-conteúdos-metodologias, possibilitem conquistas e aprendizagens que desenvolvam a linguagem oral em suas máximas possibilidades, de acordo as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Desenvolvimento da Criança. Conteúdos da Educação Infantil.

**FROM BABBLING TO WORDS:  
the teaching of orality in early childhood in the historical-cultural perspective**

**Abstract:** This article aims to investigate the teaching of orality in early childhood education in the light of historical-cultural theory, systematising didactic-pedagogical suggestions for this school level. We are guided by the assumption that the teaching of the mother language, particularly of orality, must ensure that early childhood school allows babies and children to appropriate and participate in different oral discursive practices. In this context, we challenge ourselves to make explicit intentional actions, in a critical-propositional dialogue with the National Common Curricular Base, strained by why, what and how we teach orality in early childhood education. Thus, we support the idea that pedagogical practices in early childhood education, when guided by objectives-contents-methodologies, enable achievements and learning that develop the oral language in its maximum possibilities according to the specificities of each moment of development.

**Keywords:** Early Childhood Education. Child Development. Early Childhood Education Contents.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil; Organização do ensino; Desenvolvimento Humano; Formação de Professores. É integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE/UEM-UNESPAR).

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. Trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP, coordenando a formação continuada dos professores de Educação Infantil da rede municipal. Atuou como professora no Ensino Fundamental e na Educação Infantil na rede municipal de Jundiá/SP. Atualmente, é professora da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

## **DE LOS BALBUCIOS A LAS PALABRAS: la enseñanza de la oralidad en la educación infantil en la perspectiva histórico-cultural**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo investigar la enseñanza de la oralidad en la educación infantil a la luz de la teoría histórico-cultural, sistematizando sugerencias didáctico-pedagógicas para este nivel escolar. Nos guiamos por el supuesto de que la enseñanza de la lengua materna, específicamente la oralidad, debe asegurar que la escuela de la primera infancia permita que los bebés y los niños se apropien y participen de las diferentes prácticas discursivas orales. Para ello, nos desafiamos a realizar acciones intencionales explícitas, en un diálogo crítico-proposicional con la Base Curricular Común Nacional, tenso por el por qué, qué y cómo enseñamos la oralidad en la educación infantil. Así, defendemos que las prácticas pedagógicas en la educación infantil, guiadas por los objetivos-contenidos-metodologías, posibilitan logros y aprendizajes que desarrollan el lenguaje oral en sus máximas posibilidades de acuerdo a las especificidades de cada momento de desarrollo.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Desarrollo Infantil. Contenidos de Educación Infantil.

### **Introdução**

É preciso ensinar uma criança a falar? Quantas respostas podem derivar dessa pergunta, talvez tendendo a afirmações unilaterais, majoritariamente justificadas pela experiência aparente daquilo que captamos da imediaticidade: “Cada criança tem seu próprio tempo para falar”; “Precisamos esperar o tempo de cada criança”; “A criança é imatura para a idade”; “Este bebê tem preguiça de falar”; “O irmão também demorou para falar, isso é ‘de família’!”. ”.

Nesses relatos paira uma concepção naturalizante da aprendizagem da linguagem oral e, com isso, uma das práticas discursivas na educação escolar passou a ser secundarizada: o ensino da oralidade. A língua materna se estrutura a partir de diferentes práticas e usos sociais – oralidade, leitura e escrita – e a instituição educativa é [ou deveria ser] um espaço para que as práticas de linguagem possibilitem às crianças experienciar diferentes circunstâncias de uso da língua. Essas práticas discursivas estão sistematizadas em conteúdos escolares na área de conhecimento da Língua Portuguesa, mas como fazer isso na Educação Infantil?

Nesse segmento escolar, historicamente, algumas disputas são travadas no campo teórico-prático, as quais afetam as escolhas curriculares e, conseqüentemente, os seus conteúdos de ensino. Há ainda a falta de clareza sobre as finalidades pedagógicas, o que

ensinar e como deve ser organizada a atividade de bebês e crianças no cotidiano das instituições. Com isso, defender o ensino da língua materna e, especificamente, a oralidade é garantir que a escola de Educação Infantil possibilite que os pequenos possam se apropriar e participar de diferentes práticas discursivas orais, de maneira a inseri-los nas mais diversas esferas de interação sociocultural. Essa defesa já assinala o entendimento de que *sim*, é preciso ensinar a falar, o que exige intencionalidade e clareza do *porquê*, *o quê* e *como* ensinamos a oralidade na Educação Infantil. Assim, este texto objetiva investigar o ensino da oralidade na Educação Infantil, à luz da teoria histórico-cultural, sistematizando sugestões didático-pedagógicas para esse nível escolar. Para isso, organizamos a discussão em três momentos: a fundamentação do *porquê* devemos ensinar oralidade; a identificação *do que* se deve ensinar, isto é, o reconhecimento da oralidade como um conteúdo nuclear que bebês e crianças precisam se apropriar; e o *como* ensinar, que expressa quais as possíveis ações de ensino coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

### **Por que ensinar oralidade na Educação Infantil? Em defesa de um ensino desenvolvente**

Fundamentamo-nos na concepção de que o ensino da oralidade na Educação Infantil deve situar-se no conjunto de determinações que orientam o desenvolvimento cultural do psiquismo humano; pois a aquisição da fala não se reduz à pronúncia de sons da língua materna, tal como pode supor o senso comum, mas implica compreender o papel ímpar da apropriação da linguagem na complexificação do psiquismo humano, sob a ótica histórico-cultural.

A linguagem oral é uma mediação da prática social cotidiana cuja assimilação acontece de forma essencialmente assistemática, resultante do convívio social de bebês e crianças com falantes da língua materna. Diante disso, na aparência do fenômeno, pode-se atribuir ao desenvolvimento da fala um caráter naturalizante. Essa análise superficial e de senso comum tem implicações na prática pedagógica, uma vez que pode resultar no que Martins (2012) denominou de pedagogia da espera, isto é: trata-se da enganosa ideia de que a fala se manifesta de modo natural, que cada criança tem seu ritmo singular de

desenvolvimento e que nos cabe esperar e respeitar esse tempo, o que, por sua vez, dispensaria o ensino intencional da oralidade na Educação Infantil.

É preciso, porém, analisar o desenvolvimento da fala na essência, caminhando para além daquilo que é sensorialmente percebido. Em síntese, a criança não nasce com as funções psíquicas superiores desenvolvidas, mas desenvolve-as em atividades que as requeiram (MARTINS, 2013). Ao defender a natureza social dos processos psicológicos, Vigotski (2012) explica que as funções psíquicas superiores aparecem por meio de processos intersíquicos e à medida que são internalizadas pelo indivíduo firmam-se como processos intrapsíquicos, transformando-se em ferramentas psíquicas. A linguagem, como função psíquica especificamente humana, segue a lei genética geral do desenvolvimento e, em um primeiro momento, existe na relação da criança com o outro (intersíquico); mas, ao ser internalizada, torna-se uma conquista da própria criança (intrapsíquico), requalificando o psiquismo e complexificando as demais funções.

A linguagem consiste em um sistema de signos pelo qual a imagem conquista representação simbólica, fundamentalmente, por meio da palavra. Graças à linguagem, o ser humano é capaz de operar mentalmente com os objetos, mesmo na ausência deles, libertando-se do campo sensorial imediato (MARTINS, 2013). A palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e da linguagem; pois o significado da palavra expressa a unidade entre pensamento e linguagem e, por ser uma generalização, é “um ato de pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

A unidade entre pensamento e linguagem não existe no ponto de partida do desenvolvimento da criança, de modo que no desenvolvimento do pensamento há uma fase pré-linguística e no desenvolvimento da fala há uma fase pré-intelectual. É graças ao entrecruzamento entre pensamento e linguagem que “[...] a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (VIGOSTSKI, 2009, p.131), de modo que a palavra deixa de ser mera extensão do objeto e ultrapassa a conexão direta objeto-designação, promovendo assim a conversão da imagem do objeto em signo (MARTINS, 2013).

As primeiras palavras pronunciadas pelo bebê expressam, “[...] a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado” (VYGOTSKI, 2001, p. 181). A palavra que designa o objeto revela-se como mais uma de suas propriedades;

expressão sonora que corresponde à palavra; extensão do próprio objeto. A verbalização da criança tem a palavra como seu equivalente funcional (MARTINS, 2013), o que abarca o início da fala e corresponde às palavras que ainda não são conceitos. O desafio que se coloca à criança é compreender que a linguagem trata de categorias e não de objetos particulares, principiando processos de generalização.

Conforme Luria (2001), essas primeiras palavras aprendidas são amorfas e difusas, uma vez que não possuem referência objetual, designando diferentes objetos e fenômenos de acordo com o contexto simpráxico. Vygotski (2006) explica que, na transição entre o período pré-linguístico e o período verbal, há a *linguagem autônoma*. Esse tipo de linguagem possui peculiaridades no aspecto fônico e semântico. No aspecto fônico, a linguagem autônoma pode não coincidir com as palavras da língua materna; no aspecto semântico, a criança utiliza uma única palavra e um significado que abarca um conjunto de fenômenos e objetos da realidade circundante. A comunicação, pois, é possível entre crianças e pessoas próximas, que compreendem o significado de suas palavras, uma vez que estas são compreensíveis apenas quando o objeto está no campo visual, já que as palavras carecem de significados permanentes e não existe ainda simbolização. Portanto, a fala da criança é compreendida de acordo com a situação imediata, gestos e entonação. Nesse período, Elkonin (1974) explica que a linguagem é situacional, ou seja, está diretamente relacionada a situações e ações concretas, sendo constituída pelas respostas às perguntas dos adultos, por perguntas emitidas pelo adulto em relação às tarefas que surgem durante a atividade e por questões que emergem no processo de familiarização com objetos e fenômenos circunvizinhos.

Na primeira infância, conforme explica Elkonin (1960), pela ampliação significativa de palavras, aparecem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais apenas são compreendidas pelos adultos próximos à criança. O final do segundo ano aponta o começo de uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem: a criança aprende a estrutura gramatical da oração, pois mesmo que tais orações sejam curtas, as palavras se coordenam segundo regras gramaticais. Na primeira infância, portanto, o trabalho pedagógico com a linguagem oral deve organizar situações de ensino que favoreçam a compreensão e uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais, tendo em vista a articulação

correta dos sons constitutivos das palavras, enriquecimento do vocabulário oral, a ordenação e articulação das palavras nas orações (MARTINS, 2012).

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância caracteriza-se, pois, pela emancipação da palavra do contexto simpráxico, adquirindo referência objetual. Nesse momento em que a criança adquire formas morfológicas diferenciais, acontece um abrupto salto no vocabulário; uma vez que, se antes as palavras eram amorfas e difusas à medida que podiam designar qualquer coisa, o significado se reduz, o vocabulário se amplia e a palavra ganha o status de signo. A criança tem a necessidade de ampliar seu vocabulário e aprender novas palavras para designar apropriadamente os objetos, qualidades, ações e relações, de modo que tanto a referência objetual quanto os significados das palavras se desenvolvam. Conforme Vigotski (2009), quando a criança assimila uma palavra, o significado não está finalizado, mas apenas começando.

A palavra, unidade básica da linguagem e parte essencial da fala, apresenta-se como matriz de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas (LURIA, 1981), bem como encerra uma face semântica e uma face fonética, que não se identificam nem se desenvolvem linearmente. Martins (2013), com base nos estudos de Vigotski (2001) e Luria (1979), explica que a face fonética compreende o aspecto exterior, isto é, a expressão sonora cuja função primária é denominar o objeto, permitindo sua conversão em imagem mental. Por seu turno, a face semântica incorpora a manifestação fonética e supera-a, caminhando em direção à dimensão qualitativa da aquisição das palavras, ou seja, para a representação da essência que a manifestação fenomênica oculta e condensa.

Além da palavra, a fala é baseada na frase, entendida como “unidade básica da expressão narrativa” (LURIA, 1981, p. 270), que se constitui em uma combinação de palavras com unidade significativa que varia de complexidade conforme as normas da língua. A organização executiva da fala abarca o aspecto acústico, a organização léxico-semântica e a sintaxe. De forma geral, o primeiro se relaciona ao fluxo contínuo de sons em fonemas; o segundo possibilita a correspondência entre imagem da realidade e seus equivalentes verbais; o último se expressa na forma de frases requeridas à narrativa.

As crianças do período pré-escolar, por sua vez, são capazes de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual (ELKONIN, 1960; 1974; MUKHINA, 1996), pela qual

expõem seus pensamentos de forma mais coerente e verbalizam descrições na quais há orações articuladas com riqueza cada vez maior de detalhes, auxiliando no domínio da estrutura gramatical da língua.

Assim, o desenvolvimento da fala, que inclui a ampliação do vocabulário e domínio da estrutura gramatical, é dependente das condições objetivas de vida e de ensino escolar. Se, por um lado, a aquisição da fala, por ser uma mediação da vida cotidiana, acontece de maneira essencialmente assistemática no convívio com falantes da língua, por outro, há que se adjetivar o grau de complexidade que a linguagem oral pode [ou não pode] alcançar com base na qualidade das mediações ofertadas. Defendemos aqui que a função social da escola de educação infantil é promover, por meio de um ensino intencional, ações favoráveis para uma aprendizagem que resulte no grau mais elevado do desenvolvimento das qualidades humanas para todos(as) bebês e crianças. Em relação à oralidade, isso significa garantir conquistas e aprendizagens capazes de desenvolver a linguagem oral em suas máximas possibilidades, de acordo as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

### **O que ensinar na Educação Infantil? Em busca dos conteúdos essenciais na Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política pública nacional orientadora e normativa para a elaboração de currículos e/ou propostas pedagógicas em todos os estados e municípios brasileiros. Lazaretti (2020) explicita os diferentes questionamentos e disputas que pairaram em torno da elaboração e fundamentação desse documento quando da estruturação e escolhas que resultaram nessa atual versão, principalmente no que se refere à negação da ideia de currículo e de disciplinas, cuja ênfase pode recair em uma aproximação ao modelo escolar e listagem de conteúdos de ensino. Assim, a BNCC para a Educação Infantil assume os princípios – éticos, políticos e estéticos – e os eixos – interações e brincadeiras – das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), propondo um arranjo curricular com base nos cinco campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações. Dada essa estrutura, cabe a nós perguntar: como identificar conteúdos nesses campos de experiências?

A partir do conceito histórico-cultural de atividade, processo que coloca a pessoa em relação com os conteúdos da vida social, Pasqualini e Martins (2020, p. 438) defendem que “[...] não há atividade humana isenta de conteúdo, no que se inclui a atividade escolar da criança”. Isso porque, conforme Lazaretti (2020), no processo de sua constituição histórica, o ser humano, para atender às suas necessidades, agiu sobre a natureza, transformando-a e transformando-se. Ademais, adquiriu e acumulou experiências que foram, progressivamente, objetivadas em conhecimentos. “Sendo assim, em todo conhecimento escolar, há experiência humana acumulada!” (LAZARETTI, 2020, p. 115).

Embora nesse arranjo curricular haja a supressão dos conteúdos de ensino, é possível identificá-los na descrição e nos objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência. As experiências humanas acumuladas nas práticas de linguagem – oralidade, escrita e leitura – objetivam-se na língua portuguesa como um dos objetos que o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” contempla e estrutura-se a partir de diferentes práticas e usos sociais da língua materna. Além disso, os atos de falar e escutar perpassam os outros campos de experiência, mas nossa atenção volta-se para o campo que toma a oralidade como objeto. As ações de ensino com a língua materna, norteadas pelas práticas discursivas da oralidade, da leitura e da escrita, podem ser sistematizadas em eixos e/ou conteúdos estruturantes para a organização do trabalho pedagógico que, embora possuam especificidades, devem ser contemplados nas ações de ensino de modo articulado e em unidade.

Ao evidenciar a especificidade do ensino da oralidade, Travaglia *et al.* (2017) expressa que definir os conteúdos dessa prática de linguagem ainda é uma tarefa em construção e demanda compreender o que e quais são os gêneros orais existentes nos usos e práticas sociais. Os autores definem que o “[...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA *et al.*, 2017, p. 17). É



possível identificar em nossa cultura uma listagem significativa de gêneros orais, organizada em diversas esferas da atividade humana.

Assim, selecionamos aqui alguns desses conteúdos que podem ser contemplados nas ações de ensino na Educação Infantil: a) Esfera das relações sociais: cantigas de ninar, convites, agradecimentos, recados, avisos, comunicados, notícias, reportagens, entrevistas, relatos de experiência, instruções (de jogos, de brincadeiras, de construção de brinquedos etc.); b) Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, anedota, peça de teatro (representação), parlenda, poemas/poesias; reconto, comédia, repente (improvisado cantado ou recitado), bingo, adivinhação/adivinha, desafio, locução e música. Dessa variedade significativa de conteúdos que podem envolver os gêneros orais, quais encontram-se, efetivamente, implícitos na BNCC?

Um exame crítico da BNCC exige a incorporação dos objetivos de aprendizagem presentes no documento normativo, mas não em uma condição passiva e servil. Os conceitos científicos oferecem-nos mediações que permitem analisar e tensionar o que está [ou não está] expresso na política pública nacional. Nesse sentido, há a necessidade de se identificar nos objetivos de aprendizagem quais são os gêneros orais contemplados pelo documento e avançar na direção da ampliação das práticas orais de linguagem, explicitando outros conteúdos possíveis de serem ensinados na Educação Infantil, de acordo com as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

Ao trazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a necessária continuidade entre as duas etapas, a partir dos direitos e objetivos de aprendizagem, a BNCC apresenta como síntese das aprendizagens esperadas para o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2017, p. 55).

Nessa síntese, observamos que alguns gêneros orais (relatos, recontos, narrativas e outros) foram contemplados, porém de uma maneira genérica. Quando direcionamos nossa lente para analisar os objetivos de aprendizagem, precisamos compreender que, antes de fazer uso das práticas orais de linguagem, o bebê precisa se apropriar dessa oralidade, em diferentes esferas das relações sociais, internalizando expressões, gestos e palavras. Por isso, um dos primeiros objetivos das ações de ensino deve ser: “Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive” (BRASIL, 2017, p. 49). Esse objetivo revela como conteúdo a designação de pessoas, mais especificamente, pelo uso de substantivos. Destaca-se, assim, no primeiro ano de vida, a compreensão primária da linguagem. Desse modo, para além do reconhecimento de si e de pessoas próximas, é preciso ampliar para a designação de objetos, seres e fenômenos, ações e qualidades, o que encerra o uso de substantivos, verbos, adjetivos e pronomes, em diferentes ações diárias.

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas; imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar e comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão (BRASIL, 2017) são alguns objetivos de aprendizagem que evidenciam conteúdos de ensino presentes nos primeiros gêneros orais. Os atos de narrar, de comunicar e de relatar, como uma necessidade de participar da prática social, são expressos por meio dos murmúrios, balbucios, pseudopalavras e uso de gestos, características da etapa *pré-linguística* (PETROSVKI, 1985).

Os sons pronunciados e pseudopalavras não exercem ainda função de signo, mas têm grande relevância, uma vez que a composição sonora é comparável à da língua materna, reproduzindo de maneira próxima a estrutura sonora das palavras. A compreensão e domínio primário do idioma, bem como a pronúncia das primeiras palavras, são conquistas essenciais da oralidade no primeiro ano de vida. Com efeito, o objetivo principal do trabalho pedagógico com bebês é avançar da comunicação imediata (sem palavras) à conquista da comunicação mediada pela linguagem oral. Por isso, as ações de ensino devem envolver o bebê em ações de imitar gestos, entonação e expressões por meio dos gêneros orais, tais como histórias contadas, cantigas de ninar e de roda, brincadeiras cantadas, aproximando e inserindo o bebê em diversas práticas de linguagem da vida social.

Para crianças bem pequenas, os objetivos de aprendizagem ampliam-se: dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; e demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas (BRASIL, 2017). Esses objetivos revelam a compreensão primária da linguagem, que se realiza por meio de gêneros orais, como conteúdo, e permitem o desenvolvimento do vocabulário oral e a escuta atenta. O ensino desses gêneros orais enriquece e amplia a participação nessas esferas da atividade humana e atua no desenvolvimento da capacidade da percepção auditiva, fundamental para diferenciar e comparar os sons da língua materna, principalmente, na discriminação da palavra em sons isolados. Para isso, objetivos de aprendizagem que contemplam a identificação e criação de diferentes sons e o reconhecimento de rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos (BRASIL, 2017) podem incidir na percepção auditiva da criança e na consciência primária dos sons da palavra. É preciso, porém, ter clareza de que o desenvolvimento dessa consciência sonora encerra o movimento entre a face fonética e semântica da palavra. Isso significa que a face semântica não pode ser secundarizada pelo trabalho pedagógico, uma vez que sem significado, como afirma Vigotski (2009), a palavra é um som vazio. Significa que a face fonética e semântica da palavra precisam ser objetos de atenção na Educação Infantil. Trata-se de, na dinâmica figura-fundo, em determinadas ações de ensino, destacar com as crianças as sonoridades da língua – a estrutura fonética da palavra – como figura (rimas e aliterações, por exemplo). Em outras ações, a sonoridade coloca-se como fundo e revela como figura os significados das palavras. Como afirmam Franco e Martins (2021, p. 147), “[...] há que se levar em conta o conceito de palavra de forma que a criança tome consciência de que, ao mudar sons, mudam significados”. Ademais, tomar como objeto de atenção o significado da palavra, ao refletir aspectos situacionais, pode ter diferentes significados.

No período pré-escolar, além dos objetivos de aprendizagem já apresentados, outros permitem a complexificação da experiência infantil nas esferas da atividade humana. Tais objetivos de aprendizagem permitem que as crianças possam relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.; criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a

estrutura da história; produzir suas próprias histórias orais com registros escritos, em situações com função social significativa; expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, de fotos, desenhos e outras formas de expressão (BRASIL, 2017). Esses objetivos abrangem diferentes gêneros orais, tais como: relato de experiências pessoais diversas; comentários sobre filmes, teatros e outras vivências; conto e reconto de histórias e encenação. A prática pedagógica com esses gêneros resulta em produção de textos orais, ampliação do vocabulário oral e domínio da estrutura gramatical da língua materna.

Nos objetivos de aprendizagem contemplados pela BNCC, explicitam-se alguns gêneros orais das esferas da atividade humana, porém há outros que ainda precisam ser incorporados pelas ações de ensino: produzir convites orais, explorar os recados, avisos, comunicados, instruções, adivinhas, desafios e repentes. Além de contemplar esses gêneros orais, é preciso investir na diversidade de conteúdo que eles expressam. Na cultura brasileira e de outros países, temos uma variedade expressiva de adivinhas, parlendas, poemas, cantigas de ninar e de roda, que encantam as crianças por meio do universo das práticas orais.

### **Como ensinar oralidade na educação infantil? Interfaces entre ações diárias e ações sistematizadas**

A natureza da especificidade do trabalho educativo na Educação Infantil leva-nos a identificar as interfaces das ações que realizamos em diferentes momentos durante a prática pedagógica: ações diárias e ações sistematizadas. As primeiras comumente relacionamos com a rotina e são aquelas que, aparentemente, não exigem planejamento, sistematicidade e assumem um caráter cotidiano, assistemático, espontâneo e rotineiro no dia-a-dia da instituição, tais como: alimentação, higiene e descanso. Já as ações sistematizadas são aquelas que exigem o planejamento e a organização intencional de um processo gradual e sistemático voltado para a apropriação de determinados conteúdos presentes nas propostas pedagógicas. Porém, ainda, na prática pedagógica, essas ações – diárias e sistematizadas – assumem posições diferentes na hierarquia da organização do ensino, secundarizando as

primeiras, inclusive nas atribuições entre os profissionais que atuam em uma mesma turma de crianças. Situação essa já denunciada por Moreira, Saito, Volsi e Lazaretti (2019), que alegam a existência de argumentos segundo os quais a troca de fraldas, dar banho e alimentar são ações *menos nobres*, que justificam uma divisão e uma hierarquia no trabalho docente com bebês e crianças no interior das instituições educativas.

Na tentativa de superar essa hierarquia e secundarização, propomos que ambas as ações sejam compreendidas como *ações de ensino* em unidade, singulares na prática educativa e com interfaces entre as ações diárias e as ações sistematizadas. As práticas de cuidado são ações de ensino orientadas pela finalidade educativa do trabalho docente, cuja intencionalidade é organizar, propor, observar, acompanhar, atender as necessidades inerentes aos bebês e crianças, peculiares em cada momento do desenvolvimento, em suas diferentes manifestações: atos de higiene, alimentação e descanso. Trata-se de ações diárias que não exigem sistematicidade e diretividade, mas demandam intencionalidade e clareza de que são atos necessários para a formação e constituição do desenvolvimento infantil. As práticas de cuidado – como troca de fraldas, o banho ou a alimentação –, por exemplo, não demandam planejamento como conteúdos sistemáticos, porém a forma como são conduzidas exigem a clareza teórica orientada pela finalidade pedagógica, ou seja, precisam ser intencionais. Ao mesmo tempo que a alimentação e as ações de higiene são diárias e necessárias, ocorrem cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, podem também ser contempladas por ações sistemáticas, planejadas com base em um objetivo que envolve compreender as práticas humanas de higiene e a alimentação ao longo da história humana. Nesse caso, a professora escolhe recursos, organiza o tempo, o espaço e o grupo de crianças, aproximando-as de uma compreensão mais sistemática e conceitual desses conteúdos, como expressão da experiência humana acumulada em conceitos científicos. Nessa direção, como ensinar a oralidade de modo a envolver essas ações de ensino – diárias e sistemáticas – que se materializam em cada período do desenvolvimento?

Na Educação Infantil, a oralidade é um conteúdo estruturante do currículo. Existem ações que planejamos de forma sistematizada, como uma contação de história ou uma sequência de ações pedagógicas cujo objetivo é a aprendizagem de determinado conteúdo, tais como ampliação do vocabulário oral e os gêneros orais. Existem ações, entretanto, que

não são sistematizadas; mas tem intencionalidade, como, por exemplo, os diálogos, conversas e interações que acontecem no cotidiano da instituição educativa, durante uma brincadeira ou nos momentos de cuidado – as práticas e usos da língua são mediadoras nessas situações. Os profissionais (quando desprovidos de conhecimentos científicos) podem agir espontaneamente sem ter consciência do que, como, porquê e para quê estão interagindo, comunicando e expressando-se oralmente. É a sólida formação teórico-prática desses profissionais e a qualidade das mediações que garantem que as práticas de cuidado – como ações diárias – que acontecem na Educação Infantil sejam diferentes em seu conteúdo e intencionalidade daquelas que acontecem no âmbito doméstico. Em relação à oralidade, é preciso conhecer quem é a criança em cada momento do desenvolvimento para garantir as máximas conquistas possíveis para cada idade.

No primeiro ano de vida, a linguagem do bebê fundamenta-se no sistema de reações incondicionadas, essencialmente emocionais e vinculadas ao campo sensorial imediato. Gradativamente, na relação com as pessoas que dele cuidam, as reações vocais deixam de ter existência meramente biológica e cumprem a função de contato social. É o adulto que produz, no bebê, a necessidade de comunicação. Há, portanto, uma contradição nesse primeiro período: de um lado, ocorre uma comunicação privada de palavras, do ponto de vista do bebê; por outro lado, existe o adulto que se comunica com ele por meio da linguagem oral. O complexo de animação (reagir à presença do adulto, fixar o olhar no rosto, sorrir e fazer movimentos rápidos e intensos com braços e pernas) evidencia que o bebê se inclui na atividade de comunicação emocional direta com os adultos (ELKONIN, 1960).

Solovieva e Rojas (2016, p. 21) afirmam que mais do que a quantidade de tempo que se dedica ao bebê, revela-se como essencial a qualidade da comunicação. É nesse sentido que os autores afirmam que “[...] uma hora de dedicação produtiva pode ser muito mais útil do que uma grande quantidade de tempo vazio”. A comunicação se engendra pelas ações dos adultos dirigidas ao bebê: a maneira como falamos, tocamos e constituímos vínculos com o pequeno provoca expressões emocionais, seja nas ações diárias ou dirigidas.

Nessa direção, os bebês são mais ou menos ativos, pois dependem da comunicação que é formada. Logo, algumas escolhas podem ser favoráveis a esse desenvolvimento e outras menos favoráveis. Disso derivam algumas questões: como a professora pode dar essa

atenção qualificada, se há mais de 20 bebês em uma turma? O modo como organizamos o espaço, os recursos e o grupo das crianças interfere nesse processo e, assim, é preciso propor ações de ensino que permitam à criança mover-se e deslocar-se no espaço, por conseguinte o uso de berço ou similares é dispensável nas instituições de Educação Infantil, uma vez que impedem movimento, a busca por objetos e as trocas entre os pares e a professora.

Nessas situações diárias e sistematizadas, é possível contemplar o conteúdo referente à designação de objetos, seres, fenômenos, ações e qualidades, organizando ações de ensino para que os bebês explorem ativamente os objetos e fenômenos no entorno: apalpar, amassar, chacoalhar, rasgar, sentir e perceber objetos de diferentes formas, texturas, consistências, temperaturas, tamanhos, cores, cheiros e sabores, como ricas e diversas práticas sensoriais. Nessas ações, a professora designa as propriedades dos objetos e ações, incidindo na oralidade dos bebês, numa relação intersíquica; contudo os melhores materiais e recursos não garantem aprendizagem e desenvolvimento se não houver ação mediada qualificada, por meio da atividade conjunta e compartilhada bebê-adulto.

Assim, além de planejar os recursos, materiais, tempo e espaço, é preciso conversar com o bebê, incluindo nessa comunicação entonação de voz, gestos e expressões faciais, uma vez que o adulto atribuirá significado àquilo que a criança sente, cheira, percebe, manipula e saboreia. As propriedades dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação espontânea e sensorial e, portanto, o bebê não os assimila sem a mediação dos significados atribuídos pelos adultos. Uma sugestão de recurso rico em possibilidades de arranjos de manipulação e de nomenclatura de objetos é o cesto de tesouros. Um recurso didático que contém um conjunto de objetos de diferentes texturas, cores, tamanhos, cheiros, preferencialmente oriundos de elementos da natureza, materiais não-estruturados e/ou de outros objetos de uso cotidiano. As ações de ensino da professora são: higienizar, selecionar, organizar os objetos que estarão no cesto, como também o espaço e tempo destinado para a exploração e a manipulação dos objetos, observando ações, iniciativas e limites dos bebês. Além de organizar e observar o grupo de bebês, cabe à professora, em atividade conjunta e compartilhada, evidenciar o nome dos objetos, suas respectivas funções sociais, interagindo e atuando na formação de diversas capacidades psíquicas, principalmente, nas relacionadas à percepção de sons (discriminação dos sons e

da formação da ouvido fonemático). As ações de aprendizagem dos bebês envolvem, entre outras possíveis, explorar, manipular, chacoalhar, verbalizar, emitir balbucios, gestos, pseudopalavras incentivadas na atividade conjunta e compartilhada.

À medida que, no primeiro ano de vida, tem destaque as formas imitativas gestuais e sonoras (MARTINS, 2012), para desenvolver as habilidades pré-linguísticas, é necessário organizar ações de ensino com contações de histórias, cantigas de ninar e de roda, parlendas, músicas, teatro, encenações, nas quais incentivamos os bebês a reproduzir gestos e pronunciar onomatopeias, reproduzindo sons ou ruídos, como, por exemplo, sons dos animais ou meios de transporte. Essas *palavras* mais simples e a pronúncia de sons, que os bebês são capazes de expressar, incentivam a verbalização própria dos pequenos.

As primeiras palavras possuem caráter simpráxico e não têm referência estável, isto é, vinculam-se ao contexto imediato e são dependentes da situação, gestos ou mesmo da entonação que acompanha a fala, qualidades da linguagem situacional. Por isso, não se trata de falar incansavelmente com o bebê, mas falar e apresentar, por meio de gestos e com entonação adequada, os objetos que estão no seu campo sensório-perceptual, dirigindo a atenção para as propriedades dos objetos a serem percebidos, realizando o pareamento da palavra e do objeto.

Com efeito, a designação de objetos – com suas qualidades, usos e propriedades – pode ser desenvolvida tanto nas ações sistematizadas quanto nas ações diárias. Na alimentação, a professora agirá de forma consciente, de modo a favorecer a construção do vínculo e de aproximação com essa prática social humana. À medida que a atenção involuntária é predominante, o espaço precisa ser organizado para que o bebê não disperse a atenção com outros estímulos do campo sensório-perceptual e, assim, perceba os sabores, texturas, temperaturas, cores e aromas, nomeando os objetos e suas propriedades – qualificadas pela nominação desses fenômenos, que podem ser cheirados, manipulados, sentidos e verbalizados. A alimentação, que é uma ação diária – e acontece no cotidiano – requalifica-se à medida que, na instituição formal de ensino, orienta-se por princípios não-cotidianos.

Durante o momento do banho ou troca de fraldas, no qual a professora atua individualmente com o bebê, deve-se dialogar afetuosamente com ele, antecipando as ações



que realizará, mostrando os objetos que está usando para higienizá-lo, nomeando as partes do corpo e as ações que estão sendo feitas, orientando-o visualmente e verbalmente nas ações realizadas. Isso significa que não sistematizamos diariamente todas essas ações, mas a intencionalidade deve perpassar a atividade docente como um todo, isto é, tanto as diárias quanto as sistematizadas.

Na primeira infância, desenvolve-se a compreensão da linguagem dos adultos e a linguagem ativa da criança, ganhando destaque o domínio da estrutura gramatical. Por meio da manipulação de objetos, a criança aprende e apropria-se dos procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos, sua função social seus significados. (ELKONIN, 1987). Embora seja nuclear a relação da criança com os objetos, Elkonin (1960; 1987) pontua que os domínios dessas ações não se efetivam sem a participação dos adultos, ou seja, sem um processo educativo. Para ensinar a criança a manipular os objetos de acordo com seus usos, demanda guiar os movimentos por meio de gestos, mediados pelo uso da linguagem. Conforme expõe Mukhina (1996), o interesse da criança pelos objetos é o principal motivo para aprender a linguagem.

Segundo Elkonin (1987), a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos da atividade conjunta e as ações com os objetos são, para a criança, o meio para organização da comunicação com os adultos. Nessa direção, nas ações diárias, apresentamos às crianças os nomes dos objetos, suas propriedades e formas de uso, acompanhadas pela linguagem oral. No momento da alimentação, por exemplo, a criança aprende a usar a colher por meio da atividade compartilhada, no qual o professor orienta, verbalmente e com gestos, as ações da criança com os objetos (alimentos, mesa, talher e prato), revelando aquilo que universalmente caracteriza o objeto como tal, suas propriedades e designação. Nesse momento, a criança tem contato com um objeto criado pelos seres humanos em determinado momento da história para satisfazer uma necessidade, ao mesmo tempo, aprende a função social definida pelo gênero humano a esse objeto, por meio da observação, da imitação e da compreensão da linguagem do adulto, apropriando-se dos traços essenciais da atividade humana cristalizado nesse instrumento e, conseqüentemente, das operações motoras e mentais acumuladas historicamente nesse objeto (LEONTIEV, 2004).

A situação social de desenvolvimento caracteriza-se pela dependência da situação concreto-visual. Isso significa que a percepção visual-direta transforma-se diretamente em ação, ou seja, as condições imediatas determinam a conduta da criança. Nas palavras de Vygotski (2006, p. 343), “[...] a criança dessa idade só pode falar sobre aquilo que tem ante sua visão ou do que ouve”. Nessa direção, é preciso destacar, do campo perceptual, as características a serem percebidas pelas crianças e, na atividade conjunta, incentivar que falem sobre o que estão vendo ou ouvindo enquanto manipulam e exploram os objetos.

A percepção é a função psíquica predominante nesse período, sobre a base da qual se desenvolvem as demais funções. Vygotski (2006) destaca o papel decisivo da linguagem como nova formação central, cujo desenvolvimento reorganiza e transforma a percepção da criança graças à generalização, de tal modo que a percepção sem palavras é substituída, paulatinamente, pela percepção semântica. Uma mesma palavra pode representar objetos que, na aparência, podem não ser semelhantes. Nesse caso, temos como exemplo a palavra chapéu, pois apresentamos à criança chapéus de diferentes materiais e tamanhos: chapéu de palha, de marinheiro, de bruxa, sombreiro e cartola. De acordo com Elkonin (1960), essa compreensão de palavras que denominam objetos exteriormente diferentes conduz os processos de generalização. É preciso, portanto, investir em uma diversidade de objetos de usos cotidianos – tais como colheres, copos, panelas, calçados, roupas, acessórios, entre outros recursos – que permitam à criança ampliar sua rede de significados e generalizações e as possibilidades de exploração e manipulação perceptiva-motora.

O desenvolvimento da linguagem, nas ações diárias e sistematizadas, dependerá da qualidade da comunicação. Elkonin, Solovievas e Rojas (2008) afirmam que entre as causas sociais no atraso da linguagem está o uso de uma linguagem infantilizada por parte dos adultos e uso excessivo de gestos. Deste modo, quando o adulto satisfaz os desejos dos pequenos captando seus gestos, dispensa-se o uso da fala. Isso não significa que o adulto deva corrigir a fala da criança, constrangendo os pequenos diante de uma pronúncia incorreta, mas apresentar a pronúncia adequada da palavra. Assim, por exemplo, se a criança diz “Qué gagá” para solicitar água, não devemos apontar erros, nem tampouco repetir as palavras na linguagem autônoma infantil, mas no diálogo podemos apresentar a forma adequada: “Você quer água? Vamos pegar?”.

Ao selecionar, organizar e propor, a professora de Educação Infantil precisa saber o que, o porquê e para que se realiza determinada ação. Como uma ação sistematizada, tomamos como exemplo, para a produção de textos orais, uma prática comum na Educação Infantil: a “caixa de música” ou “caixa surpresa”. Nela, inserimos objetos ou imagens que se relacionam com determinadas músicas, parlendas, cantigas, trava-línguas e jogos verbais. Não saber qual objeto será retirado aguça a curiosidade e interesse das crianças na proposta. Por que essa proposta é pertinente a esse período do desenvolvimento? Ao perceber e atentar-se ao objeto, a criança estabelece a conexão entre o objeto e o que deve ser lembrado. Os objetos atuam como instrumentos psicológicos, isto é, um signo mnemônico; objetos ou imagens atuam como signos auxiliares na memorização, no controle voluntário da ação e verbalização própria da criança.

Dessa proposta podem derivar outras ações sistematizadas, pelas quais as crianças aprendem a recitar cantigas, parlendas, poemas e trava-línguas. Assim, além da verbalização própria da criança, por meio da manipulação dos sons da língua materna, chamamos a atenção dos pequenos para a face fonética das palavras e sonoridade da língua, suas rimas e aliterações. É importante que a professora favoreça momentos em que a criança possa expressar suas preferências por esses e outros gêneros orais que possam ser contados e representados pelas distintas manifestações da linguagem, principalmente, pela oralidade. Além disso, nos momentos coletivos ou em outras ações diárias, é essencial que a professora, progressivamente, possibilite que a criança formule seus pedidos, seus interesses, comunicando ideias, a fim de que seja incentivada a formular perguntas, expressar opiniões e emoções, ou seja, fazer uso de práticas orais. Em ações sistematizadas, planejamos situações em que as crianças contam e recontam histórias, narram fatos, recitam e cantam diferentes gêneros da tradição oral (cantigas, músicas, poemas, parlendas etc); criam cenas e enredos de teatros; formulam adivinhações, anedotas e repentes; elaboram comunicados; entrevistas, notícias e narrações, que se articulam com conteúdos de outros campos de experiências.

A dependência da situação concreto-visual e o interesse das crianças bem pequenas pelos objetos conduz-nos à proposição de contação de história com objetos (fantoques, dedoches, teatro de sombras). Por isso, é profícuo recursos como lata ou caixa de histórias

para essa idade, os quais convidam as crianças para a escuta da narrativa e geram o interesse e curiosidade pelos objetos que serão retirados da caixa. Apontamos ainda a necessidade de se planejar ações em que as próprias crianças sejam incentivadas a recontar as histórias ouvidas, com os objetos utilizados pela professora, objetos criados pelas próprias crianças ou imagens que exercem a função de signo mnemônico para recordar os personagens e eventos principais da narrativa. Ademais, o uso de objetos para contação que não se parecem com os personagens, mas representa-os – como, por exemplo, um prendedor simbolizando um jacaré em determinada história –, trabalha na linha acessória do desenvolvimento, impulsionando a criança para a substituição do objeto real pelo o imaginário, uma característica da transição para a brincadeira de papéis.

As intensas conquistas da primeira infância, como resultado de práticas de ensino intencionais, decorrentes das ações com os objetos e aquisição de manifestações fundamentais da linguagem, gestam novos círculos de interesses: a brincadeira de papéis. A transição da atividade objetual manipulatória para a brincadeira de papéis é resultado de novos motivos emergentes: “[...] apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas [...]” (LAZARETTI, 2016, p. 131). Nesse sentido, é importante elucidar que é na atividade de brincar que a criança se desenvolve, coloca em funcionamento suas capacidades psíquicas, entre elas, a linguagem oral.

Desde a primeira infância, o desenvolvimento e o domínio das manifestações orais da linguagem aprimoraram-se mediante o círculo de relações vivenciadas pelas crianças pequenas com as pessoas, com os objetos e com os fenômenos, resultando em um expressivo vocabulário. No entanto, de acordo com Mukhina (1996, p. 234), essa ampliação do vocabulário “[...] não teria tanta importância em si se não viesse acompanhado de uma capacidade maior para construir frases de acordo com as regras gramaticais”. Assim, para Elkonin (1974), o vocabulário é um sistema em construção e só pode ser compreendido na relação das palavras em orações de acordo com as regras gramaticais. Nesse período, observamos intensamente o desenvolvimento da linguagem contextual – como resultado dessa aquisição, do domínio do vocabulário e da estrutura gramatical da linguagem, pré-requisito para a utilização voluntária de todos os seus meios (ELKONIN, 1974, p. 115).

O interesse das crianças por assumir papéis mostra-nos o quanto pode ser frutífero a dramatização de histórias já ouvidas ou lidas. Em ações sistematizadas, nas quais as crianças já ouviram e leram uma história diversas vezes e de diferentes formas (leitura da história, contação com objetos, teatro de sombras etc) e apropriaram-se da narrativa, podem planejar a encenação, a divisão dos personagens, a sequência das ações etc. Como alerta Solovieva e Rojas (2016), a brincadeira de papéis, entretanto, diferente da dramatização, não envolve um enredo estabelecido previamente, mas surge no próprio processo da brincadeira.

Dessas considerações derivam ações de ensino, nas quais a brincadeira é uma atividade que favorece o desenvolvimento da linguagem contextual, por meio do conteúdo e do enredo oriundos dos argumentos que o papel na brincadeira demanda. Nos espaços de educação infantil, organizar diferentes enredos para brincar – restaurante, hospital, mercado – com objetos, roupas e acessórios oportunizam relações entre as crianças, em que as falas exigem o uso de vocabulário e orações de acordo com os papéis assumidos na brincadeira. Nesses espaços intencionais para brincar, a professora atua de diferentes modos: observa como e com o que brincam, atenta-se ao que e como as crianças falam, como é a coordenação e sequência de ideias e frases, a narração dos fatos; compartilha do tema da brincadeira, assumindo um papel e provocando argumentos e ideias que complexificam uma narração de fatos, a elaboração de frases e orações de modo a enriquecer o repertório das práticas discursivas orais; propõe situações de enredos a partir de um conteúdo, instigando o interesse para a compreensão de novos fenômenos, objetos e práticas sociais.

Em ações sistematizadas, há diversas possibilidades de ensino dos gêneros orais: na construção de um brinquedo, objeto, dobradura ou jogo, a criança participa da elaboração e exposição das instruções de montagem; a simulação de jornais falados para explicar ou expor sobre algum fenômeno estudado que envolve conteúdos de outros campos de experiência; a elaboração coletiva de perguntas para entrevistas a respeito de um assunto de pesquisa da turma, realização da entrevista e construção coletiva de um texto narrado sobre os fatos relatados pelo entrevistado. Todas essas ações requerem planejamento e objetivos de quem fala: o quê e como vai falar; atenção e compreensão de quem ouve. Por isso, na proposta curricular, seja por campo de experiência, áreas ou eixos de conhecimento, há uma seleção e organização de acordo com o objeto de conhecimento de cada área que se materializa no

planejamento da professora. Nesse planejamento, deve se efetivar uma articulação conceitual entre os conteúdos e as áreas, de modo a revelar o fenômeno em movimento com a prática social. A oralidade é um conteúdo do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” e/ou a área de conhecimento da língua portuguesa, mas as práticas orais estão em diversas esferas da prática social e articulam-se de maneira dinâmica com diferentes conteúdos na prática escolar.

Diante do exposto, sintetizamos que a fala é uma prática discursiva e as ações de ensino com diversos gêneros orais precisam, progressivamente, complexificar e proporcionar às crianças situações em que elas precisem comunicar, com base nos diferentes recursos expressivos da língua, suas ideias de maneira fluente, adequando-as conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções), a fim de que possam se inserir como participantes ativos dos usos e práticas orais da língua materna.

### **Considerações finais**

O intuito deste artigo foi investigar o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural, sistematizando sugestões didático-pedagógicas para esse nível escolar. Para essa perspectiva, a criança desenvolve-se na e pela atividade e cabe ao trabalho pedagógico organizar a atividade infantil de tal modo que as experiências infantis nas instituições educativas sejam ricas em conteúdo como sínteses da experiência humana acumulada, entre as quais se destacam as diferentes práticas discursivas orais. A transformação da experiência humana, sintetizada na linguagem oral, em experiência individual – de bebês e crianças –, requer o ensino intencionalmente organizado para essa finalidade, tanto nas ações diárias quanto sistematizadas. Nessa direção, ações diárias e sistematizadas devem ser compreendidas como *ações de ensino* e, portanto, contemplar os conteúdos e objetivos da oralidade, superando a hierarquia do trabalho pedagógico que atribui às práticas de cuidado uma condição de desprestígio e inferioridade no interior das instituições de Educação Infantil.

O esforço aqui realizado sistematiza algumas lacunas teórico-práticas identificadas na Educação Infantil, de modo a ampliar e enriquecer as experiências culturais dos bebês e

das crianças, pois há ainda um descompasso entre a finalidade do ensino nesse período escolar, em especial dos gêneros orais, e a clareza dos conteúdos e metodologias. Ao sugerir algumas ações de ensino – ações diárias e ações sistematizadas –, o empenho foi o de inspirar professoras e professores de Educação Infantil sobre possibilidades didáticas que exploram e expressam o ensino de determinados conteúdos com metodologias favoráveis à aprendizagem infantil. A busca por práticas inspiradoras deve ser uma pauta comum para que possamos compartilhar e fomentar novas possibilidades enriquecedoras, promotoras e alinhadas com a concepção de criança e de um ensino desenvolvnte.

Ultrapassa os limites desse artigo elencar todos os conteúdos e objetivos que podem e devem ser contemplados no ensino da oralidade na Educação Infantil. Assim, nossos esforços voltaram-se para um diálogo crítico-propositivo com os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC, de tal modo a incorporar e superar o que se impõe no documento normativo. Identificar os limites do referido documento é um movimento necessário e uma tarefa coletiva de enfrentamento aos ideias e princípios do neoescolanovismo e da perspectiva antiescolar da BNCC, pois subverter a elaboração e proposição de currículos e propostas pedagógicas, nas nossas esferas locais de atuação, é defender um ensino escolar que complexifique e enriqueça as capacidades psíquicas em desenvolvimento dos bebês e crianças.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 9 junho 2021.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In. SMIRNOV, A. A.; LEONTIVE, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología.** México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Development of speech. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. (ed.). **The psychology of preschool children**. Cambridge: The MIT Press. 1974.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE. M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FRANCO. A. de F.; MARTINS. L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras**. A alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital] Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/palavra-escrita-vida-registrada-em-letras>. Acesso em: 9 junho 2021.

LAZARETTI, L. M. “Cadê o Conteúdo que estava aqui?” Interloções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis periodização e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LURIA, A. R. **Fundamentos de psicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I.; VOLSI, M. E. F.; LAZARETTI, L. M. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? Novas e velhas representações do professor. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 12, p. 1 - 15, 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663/875>. Acesso em 09



de junho de 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 9 junho 2021.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**: manual didático para os institutos de Pedagogia. Madri: Editorial Progreso, 1985.

SOLOVIEVA Y.; ROJAS, L. Q. **La actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2016.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Enseñanza de la lectura**: método práctico para la formación lectora. México: Trillas, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística. 2013, Uberlândia. **Anais [...]**.EDUFU, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. t. 2

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2006. t. 4.

Submissão em: 03-06-2021

Aceito em: 13-07-2021