A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A LINGUAGEM ORAL E A ESCUTA INVESTIGATIVA

FERNANDA MINNITTI DE MORAES

Graduada em Pedagogia e em Educação Física. Especialista em Neuropsicologia e Psicologia Escolar. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Desenvolve estudos nas áreas de Educação Infantil, desenvolvimento infantil, linguagem oral, literatura infantil e educação inclusiva.



RESUMO

Este artigo aborda as possibilidades de a literatura infantil favorecer experiências de aprendizagem significativas na primeira infância a partir de uma perspectiva investigativa, considerando a criança como sujeito ativo, curioso e capaz de construir conhecimentos a partir de suas próprias perguntas, hipóteses e descobertas. Busca-se refletir sobre possibilidades de práticas pedagógicas em que a literatura não seja apenas um recurso para desenvolver habilidades específicas, mas uma experiência que possibilite às crianças explorar o mundo, expressar seus pensamentos e construir sentidos sobre aquilo que as cerca. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo da Cidade: Educação Infantil e em estudos sobre linguagem, literatura infantil e perspectiva investigativa. A análise indica que, quando a literatura é inserida em situações que convidam as crianças a conversar, levantar hipóteses, argumentar, brincar com as palavras e compartilhar interpretações, amplia-se o repertório linguístico e criam-se oportunidades de reflexão sobre a própria linguagem. Nessa perspectiva, a consciência fonológica pode surgir, secundariamente, como um possível desdobramento dessas experiências com a oralidade, sem ocupar o centro da proposta. Conclui-se que a articulação entre literatura infantil, investigação e linguagem oral favorece experiências de aprendizagem significativas, coerentes com os princípios da Educação Infantil, e pode apoiar o professor na criação de propostas mais participativas, investigativas e respeitosas aos modos de aprender das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Linguagem oral; Literatura infantil; Perspectiva investigativa.

INTRODUÇÃO

A linguagem oral está presente em praticamente tudo o que as crianças fazem na Educação Infantil: nas conversas, nas brincadeiras, nas histórias que contam, nas perguntas que formulam e nas maneiras como explicam aquilo que pensam. Falar e escutar não são apenas formas de comunicação; são também modos de interpretar experiências, construir relações e participar da cultura. Como destaca Soares (2017), experiências reais de linguagem são importantes para a inserção da criança nas práticas sociais e culturais e constituem uma base para aprendizagens posteriores relacionadas à língua escrita.

Essa compreensão encontra respaldo nos documentos que orientam a Educação Infantil brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) colocam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes e reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) valoriza experiências de escuta, fala, narrativa, imaginação e argumentação. No mesmo sentido, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, enfatiza a participação, a escuta e o protagonismo infantil.

A literatura infantil amplia essas possibilidades porque coloca a linguagem em situações carregadas de sentido. Ao ouvir uma história, recontá-la, imaginar outro final, discutir as escolhas de uma personagem ou brincar com uma parlenda, a criança não apenas amplia o vocabulário: ela conversa, interpreta, compara ideias e aprende a sustentar seus pontos de vista. Rimas, cantigas, poemas e narrativas com repetições também permitem que os sons da fala sejam percebidos e explorados de maneira lúdica, sem transformar a experiência literária em uma sequência de exercícios.

É nesse ponto que a perspectiva investigativa ganha relevância. Em vez de partir de uma habilidade que o professor deseja treinar, a proposta pode nascer de uma pergunta, de uma curiosidade do grupo ou de um aspecto da própria obra literária. Assim, a criança tem espaço para formular hipóteses, testar possibilidades, ouvir os colegas e rever suas ideias. A reflexão sobre a linguagem acontece, portanto, dentro de uma experiência que faz sentido para quem participa.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: de que forma a literatura infantil, em uma perspectiva investigativa, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil? O objetivo é analisar essa relação a partir de documentos oficiais e da produção científica sobre o tema.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram considerados as DCNEI, a BNCC, o Currículo da Cidade: Educação Infantil e estudos que abordam linguagem oral, literatura infantil, perspectiva investigativa e consciência fonológica. A discussão foi organizada em dois eixos: primeiro, a linguagem oral na Educação Infantil; depois, a escuta investigativa mediada pela literatura infantil. Ao final, são apresentadas as contribuições e os limites do estudo.

A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem oral ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil porque é por meio dela que as crianças compartilham experiências, expressam desejos e sentimentos, fazem perguntas e constroem explicações sobre o mundo. A fala se desenvolve nas relações: a criança aprende a nomear, narrar, argumentar e escutar enquanto participa de situações concretas com outras pessoas.

Essa ideia dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), para quem as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas interações sociais mediadas pela linguagem. Ao conversar e compartilhar significados, a criança reorganiza suas experiências e amplia suas possibilidades de pensamento. A linguagem, portanto, não é apenas um meio de transmitir o que já foi pensado; ela também participa da própria construção do pensamento.

Os documentos curriculares seguem uma direção semelhante ao colocar a criança no centro das experiências educativas. As DCNEI destacam as interações e as brincadeiras; a BNCC amplia essa perspectiva ao propor experiências de escuta, fala, narrativa, imaginação e argumentação; e o Currículo da Cidade reforça a importância da escuta sensível, da participação e da autonomia. Em conjunto, esses documentos ajudam a sustentar uma concepção de Educação Infantil em que aprender não significa apenas receber informações, mas explorar, brincar, investigar e construir sentidos com outras pessoas.

Nessa concepção, o professor tem um papel decisivo. Mais do que transmitir respostas prontas, cabe a ele organizar ambientes, materiais e situações que provoquem a curiosidade e deem tempo para que as crianças pensem e se expressem. Isso envolve escutar o que dizem, registrar suas hipóteses, retomar suas perguntas e criar novas oportunidades para que avancem em suas descobertas.

A literatura infantil pode ocupar um lugar especialmente potente nesse trabalho. Uma história pode provocar uma pergunta; uma personagem pode gerar uma discussão; uma ilustração pode levantar diferentes interpretações; e uma parlenda pode levar o grupo a perceber semelhanças e diferenças entre palavras. Quando essas situações são acolhidas pelo professor, a leitura deixa de ser um momento isolado e passa a alimentar conversas, brincadeiras e investigações.

Essa visão se aproxima das contribuições de Edwards, Gandini e Forman (2016) e Rinaldi (2012), associadas à abordagem de Reggio Emilia. A ideia das “cem linguagens” chama atenção para as diferentes maneiras pelas quais as crianças pensam e se expressam. Escutar essas manifestações significa reconhecer que a aprendizagem pode aparecer na fala, no corpo, no desenho, na dramatização, na brincadeira e em muitas outras formas de linguagem.

É nesse conjunto de experiências que a consciência fonológica pode ser compreendida como um dos desdobramentos da oralidade. Como destaca Morais (2019), ela se constrói gradualmente à medida que a criança presta atenção aos sons, percebe regularidades e brinca com a estrutura das palavras, sem que seja preciso transformá-la em um conteúdo isolado.

A ESCUTA INVESTIGATIVA MEDIADA PELA LITERATURA INFANTIL

Uma perspectiva investigativa parte da curiosidade das crianças e da possibilidade de transformar perguntas em caminhos de aprendizagem. Isso não significa criar uma investigação artificial ou previamente fechada pelo adulto. Significa observar o que mobiliza o grupo, acolher suas perguntas e organizar condições para que possam explorar, conversar, comparar, testar ideias e construir explicações.

Rinaldi (2012) compreende a escuta como uma ação pedagógica intencional: escutar é reconhecer que as crianças pensam, formulam hipóteses e produzem sentidos. Edwards, Gandini e Forman (2016), por sua vez, destacam o potencial dos projetos investigativos para articular diferentes linguagens, experiências e formas de expressão. Nessa perspectiva, o conhecimento não chega pronto; ele vai sendo construído nas relações entre crianças, professores, materiais e contexto.

A literatura pode ser o ponto de partida desse movimento. Uma narrativa pode despertar uma dúvida sobre o comportamento de um personagem, uma ilustração pode provocar interpretações diferentes e um texto rimado pode gerar uma brincadeira com palavras. Em todos esses casos, a obra literária não funciona apenas como recurso para ensinar um conteúdo: ela abre possibilidades de conversa e investigação.

Um exemplo dessa possibilidade pode ser observado em uma turma que escuta uma história na qual o personagem precisa escolher entre diferentes caminhos. A partir da narrativa, as crianças podem discutir o que fariam, antecipar acontecimentos, defender suas escolhas e criar outros finais para a história. Se, durante essa conversa, surge uma brincadeira com as palavras presentes no texto, o professor pode ampliá-la por meio de novas provocações: “O que vocês acham que pode acontecer?”, “Será que existe outro caminho para essa história?”. Se, durante a conversa, as crianças perceberem semelhanças entre palavras presentes no texto, essa descoberta também pode se tornar objeto de investigação: “O que vocês perceberam nessas palavras?”, “Será que elas têm algum som parecido?”, “Que outras palavras poderíamos encontrar ou criar?”.

Assim, a literatura constitui um contexto potente para a curiosidade, a formulação de hipóteses, a argumentação e a construção de conhecimentos, permitindo que as crianças investiguem a linguagem a partir de uma experiência significativa.

O quadro a seguir sintetiza algumas possibilidades de articulação entre literatura, investigação e linguagem oral.

Prática mediada pela literatura	**Situação investigativa**	**Desenvolvimento da linguagem oral**
Contação de histórias	Formulação de hipóteses sobre personagens e enredo	Narrativa, argumentação e escuta
Parlendas e cantigas	Exploração de rimas, ritmo e repetições	Memória oral, fluência e participação
Poemas	Criação de novos versos e brincadeiras com palavras	Criatividade e produção oral
Trava-línguas	Jogos de repetição e desafios sonoros	Dicção, atenção auditiva e oralidade
Reconto de histórias	Reconstrução coletiva das narrativas	Sequenciação, argumentação e ampliação do vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Vigotski (2007), Rinaldi (2012), Edwards, Gandini e Forman (2016), Brasil (2009; 2017) e São Paulo (2019).

Parlendas, poemas, cantigas, trava-línguas, adivinhas e narrativas com repetições são especialmente férteis porque aproximam o brincar da reflexão sobre a língua. A criança pode repetir, transformar, inventar e comparar sem que o professor precise interromper a experiência para convertê-la em um exercício formal. O desafio pedagógico está em reconhecer esses momentos e fazê-los render novas perguntas.

Essa articulação também amplia o alcance da literatura. Ao participar de situações em que precisa explicar, ouvir o outro, reformular uma ideia ou criar uma resposta, a criança desenvolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais ao mesmo tempo. A investigação, nesse sentido, não é uma etapa acrescentada à leitura; pode ser uma maneira de viver a leitura com mais participação e autoria.

Uma experiência que evidencia esse potencial ocorreu em turmas de Educação Infantil, quando as professoras selecionaram, junto com as crianças, um conjunto de livros para leitura ao longo de algumas semanas. Depois de conhecer as histórias, as crianças foram convidadas a escolher, entre elas, os livros de que mais haviam gostado para indicar a colegas de outras turmas. Reunidas em roda, debateram suas preferências, relembraram trechos, imitaram personagens e, aos poucos, foram construindo um consenso sobre quais títulos recomendar. A professora atuou como escriba, registrando em uma carta as recomendações elaboradas pelo grupo. Ao justificar suas escolhas, as crianças falaram sobre personagens, ilustrações e sentimentos provocados pelas histórias; também ouviram os colegas, discordaram, concordaram e negociaram quais livros seriam recomendados.

Dias depois, a turma recebeu, por sua vez, uma carta de outra turma, também escrita pela professora como escriba, com as recomendações de livros que aquelas crianças haviam escolhido. A expectativa para ouvir a carta, a alegria de reconhecer alguns dos livros mencionados e a curiosidade diante de títulos ainda desconhecidos tornaram visível o quanto a leitura, ali, deixara de ser algo apenas individual: havia se transformado em assunto de conversa entre turmas, motivo de espera e de troca.

O que torna essa situação significativa é o propósito real da fala e da escrita. As crianças não estavam respondendo a perguntas apenas para cumprir uma atividade; tinham algo a dizer e alguém, real e distante da própria sala, para quem dizer — e, depois, alguém que lhes respondia. Ao registrar as falas do grupo e transformá-las em carta, a professora atribuiu uma função social concreta à escrita e valorizou a autoria das crianças. A literatura, nesse caso, criou uma situação concreta para o exercício da oralidade, da argumentação, da escuta e da participação.

Experiências como essa ajudam a compreender que a linguagem oral se fortalece quando a criança tem motivos para falar, escutar e ser escutada. Quando a literatura oferece esse contexto e o professor atua como mediador atento, também surgem oportunidades para que as crianças percebam aspectos sonoros da língua de maneira integrada às suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como a literatura infantil, em uma perspectiva investigativa, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A análise dos documentos curriculares e da literatura especializada indica que essa articulação é coerente com uma concepção de infância que valoriza interações, brincadeiras, escuta, participação e protagonismo.

Os textos literários oferecem situações particularmente ricas porque dão às crianças algo sobre o que conversar, imaginar e investigar. Ao levantar hipóteses, recontar, dramatizar, argumentar, brincar com palavras e compartilhar interpretações, elas ampliam seu repertório linguístico e experimentam diferentes formas de expressão. Nesse percurso, rimas, ritmos, repetições e aliterações podem favorecer a percepção dos sons da fala sem que a literatura perca seu caráter lúdico e cultural.

O papel do professor aparece, nesse cenário, menos ligado à transmissão de respostas e mais à criação de contextos que favoreçam a curiosidade e o pensamento. Escutar o que as crianças dizem, registrar suas hipóteses, devolver perguntas e criar novas possibilidades de exploração são ações que podem transformar uma leitura em uma experiência de investigação.

Como esta pesquisa é predominantemente bibliográfica e documental, não houve acompanhamento sistemático de práticas em turmas de Educação Infantil ao longo do tempo; a vivência relatada neste artigo ilustra uma possibilidade, mas não substitui uma observação continuada em contexto real. Esse é um limite importante e também abre possibilidades para estudos futuros que observem, de forma mais sistemática, como as crianças respondem a propostas dessa natureza e quais aprendizagens emergem ao longo do processo.

Por fim, a aproximação entre literatura infantil, escuta investigativa e linguagem oral mostra-se uma possibilidade pedagógica consistente com a identidade da Educação Infantil. Mais do que ensinar uma habilidade específica, trata-se de criar situações em que as crianças possam conversar, perguntar, imaginar, brincar, investigar e construir sentidos. É nesse cotidiano vivo da linguagem, sustentado pela escuta atenta do professor, que a criança encontra espaço para se expressar, ser ouvida e construir, com o outro, novos modos de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.