

falatu!

ISSN 3086-111X

V. 2, N.4, 2026

Vozes do Nordeste: Saberes, Histórias e Educação

 • *Resumos expandidos* • 



Organizadoras desta edição

Patrícia Silva Rosas de Araújo DME/CE/UFPB

Fabrini Katrine da Silva Bilro DME/CE/UFPB

Fernanda Zilli do Nascimento DME/CE/UFPB



ISSN 3086-111X



É permitido compartilhar este material — copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato — desde que citada a autoria e observados os termos da licença CC BY-NC-ND. Os conceitos, hipóteses, opiniões, conclusões e recomendações apresentadas são de inteira responsabilidade dos autores, assim como a indicação e utilização de fontes bibliográficas, iconográficas, tabelas e/ou gráficos. As ideias aqui expressas não refletem, necessariamente, a visão da Fala Tu!



Universidade Federal da Paraíba
Portal de Periódicos
EDITORA UFPB



EXPEDIENTE

Editora-chefe

PatríciaSilvaRosas de Araújo DME/CE/UFPB

Editoras adjuntas

Fabrini Katrine daSilva Bilro DME/CE/UFPB

Gilvete de Lima Gabriel DME/CE/UFPB/UFRR

Comissão Editorial

Adlene Silva Arantes | UPE

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel | UPE

Dieison Prestes da Silveira | UFPB

Josué Carlos S. Santos | USP

Manassés Morais Xavier | UFCG

Maria Graciele de Lima | UFPB

Maria Margareth de Lima | UFPB

Maricélia Ribeiro Jorge | PMCG

Monique Alves Vitorino | UPE

Colaboração Editorial dos Estudantes| UFPB

Hugo Darlyson de Araujo Andrade

José Marcos Ramos Vital

Conselho Consultivo

Amasile Coelho L. C. Sousa | UEPB

Ana Cláudia de França | UFPE

Cícero Pedroza Silva | UFPB

Haila Ivanilda da Silva | UFPE

Isabelle de Araújo Pires | PMCG

Jéfferson Luiz B. L. Silva | UFPB

João Gilberto Farias Silva | UFPE

Josias Ferreira da Silva | UERR

Luciano Nascimento | UEPB

Maria Leogete Joca da Costa | UFRR

Maria Lúcia. F. de Figueiredo Barbosa | UFPE

Rejane Dias da Silva | UFPE

Roziane Marinho Ribeiro | UFCG

Sebastião Monteiro Oliveira | UFRR

Tânia Guedes Magalhães | UFJF

Thayana Priscila Domingos da Silva |UFPB

Vera Lúcia Chalegre de Farias |UPE

Responsável Técnico/Suporte

AldenoraGiovana da Silva | UFPB

Maria Dayane Lira Dantas | UFPB

Endereço Editorial

Fala Tu! Contato:

contatorevistafalatu@gmail.com

Centro de Educação – Universidade

Federal da Paraíba - Cidade Universitária

– Campus I CEP 58059-970

João Pessoa, PB – Brasil

Editorial

Os trabalhos reunidos neste volume foram escritos por discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do turno da tarde, ao longo da disciplina Linguagem e Interação. As produções resultam de um percurso formativo orientado por algumas questões centrais: de que modo compreender os processos de oralidade, leitura, escrita e letramento em sua relação com a constituição dos sujeitos, com as práticas sociais e com as condições históricas de produção dos sentidos? Quais implicações a compreensão da linguagem em uma perspectiva dialógica e em sua dimensão constitutiva produz para as práticas pedagógicas e para o exercício da docência?

O fio condutor dos estudos desenvolvidos na disciplina foi, portanto, a compreensão da linguagem como prática social, histórica e interativa. Sem concebê-la como simples instrumento de comunicação ou como conjunto abstrato de regras, partiu-se do entendimento de que falar, escutar, ler e escrever são práticas por meio das quais os sujeitos interpretam a realidade, elaboram experiências, constroem conhecimentos e se constituem nas relações com os outros.

Em uma perspectiva dialógica da linguagem, compreende-se que todo enunciado se constitui em relação com outros enunciados: toda palavra se dirige a um interlocutor, responde a discursos anteriores e antecipa possíveis respostas. Os sentidos, desse modo, não estão contidos exclusivamente nas formas linguísticas, mas são produzidos nas relações entre sujeitos, contextos, posições sociais e finalidades comunicativas. Essa concepção desloca o ensino da linguagem de uma abordagem restrita à correção formal para práticas que consideram as condições de produção, circulação e recepção dos textos.

A dimensão constitutiva da linguagem aproxima-se, igualmente, da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual a linguagem exerce função mediadora na formação do pensamento, na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Os sujeitos não apenas utilizam a linguagem para expressar ideias previamente elaboradas; é por meio dela e das interações sociais que organizam o pensamento, reelaboram experiências e atribuem sentidos ao mundo. A aprendizagem, portanto, não se realiza de maneira isolada, mas nas relações estabelecidas com outros sujeitos e com os conhecimentos culturalmente produzidos.

No campo da Alfabetização e do Letramento, essa discussão encontra respaldo nas contribuições de Magda Soares, que distingue e, ao mesmo tempo, articula a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetizar não significa apenas ensinar correspondências entre letras e sons, assim como letrar não implica prescindir do ensino sistemático da escrita. Trata-se de integrar a apropriação dos conhecimentos linguísticos às situações em que a leitura e a escrita assumem funções sociais, interlocutores e propósitos definidos.



Os estudos sobre a oralidade na Educação Infantil evidenciam que a criança se constitui como sujeito de linguagem nas interações estabelecidas com adultos e outras crianças. Sua fala, seus gestos, suas perguntas e suas narrativas constituem modos de elaborar experiências e produzir conhecimentos. Nessa direção, a oralidade não deve ser entendida apenas como uma capacidade espontânea, mas também como objeto de ensino, o que requer mediação docente e planejamento de práticas como rodas de conversa, relatos de experiências, entrevistas, dramatizações, contações e recontações de histórias.

Os trabalhos dedicados aos gêneros textuais e discursivos mostram, por sua vez, que os textos se organizam em função das diferentes esferas da atividade humana. Bilhetes, relatos, entrevistas, tirinhas, diários e fábulas não constituem apenas estruturas formais, mas formas de interação vinculadas a determinados interlocutores, objetivos e contextos. O trabalho pedagógico com esses gêneros pode ampliar as capacidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação, desde que eles não sejam reduzidos a modelos fixos ou utilizados apenas como pretextos para o ensino de conteúdos gramaticais.

A análise das tirinhas ressalta a articulação entre linguagem verbal e visual, bem como a necessidade de interpretar implícitos, ironias, expressões, sequências narrativas e referências contextuais. A construção dos sentidos depende, nesse gênero, da relação entre diferentes recursos semióticos e dos conhecimentos mobilizados pelo leitor. Já o estudo das fábulas aproxima literatura, alfabetização, letramento e formação do leitor, destacando a importância de preservar a abertura interpretativa do texto literário e de evitar sua redução à transmissão de ensinamentos moralizantes.

A reflexão sobre as práticas de escrita de estudantes surdos amplia essa discussão ao evidenciar que a apropriação da Língua Portuguesa escrita assume especificidades nos contextos de educação bilíngue. O reconhecimento da Libras como primeira língua requer propostas pedagógicas que considerem a mediação da língua de sinais, as experiências visuais dos estudantes e as situações significativas de comunicação. Essa perspectiva demanda o afastamento de metodologias uniformizadoras, originalmente concebidas para estudantes ouvintes, e o reconhecimento da diversidade dos processos de aprendizagem da escrita.

Por sua vez, a análise de Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, apresenta a escrita como registro da experiência, produção de memória e interpretação da realidade social. Ao narrar o cotidiano da favela, a autora transforma a escrita de si em produção literária e histórica, evidenciando que a autoria se relaciona também às condições de reconhecimento, legitimação e circulação das diferentes vozes na sociedade. A obra permite, assim, refletir sobre a linguagem como espaço de constituição identitária e de inscrição pública de experiências historicamente marginalizadas.

É nesse conjunto de reflexões que a leitura, a escrita e o letramento se relacionam à formação democrática. Essa relação não deve ser compreendida de maneira automática, como se o domínio da escrita fosse suficiente para superar as desigualdades sociais. O acesso às práticas de linguagem constitui, contudo, uma condição relevante para a compreensão dos discursos públicos, a elaboração de argumentos, a expressão de experiências e a participação em diferentes espaços da vida social.

Os textos deste volume convergem, assim, para uma concepção de linguagem como prática histórica, social, dialógica e constitutiva. Ao reunir estudos sobre oralidade, gêneros discursivos, literatura, educação bilíngue, autoria e letramento, as produções reafirmam que ensinar a ler, escrever, falar e escutar envolve não apenas a apropriação de conhecimentos linguísticos, mas também interação, mediação e produção de sentidos. Nessa perspectiva, a educação linguística participa da formação de sujeitos capazes de compreender diferentes discursos, posicionar-se diante deles e atuar de maneira consciente na vida coletiva.

SUMÁRIO



A importância das práticas de escrita no processo de aprendizagem de estudantes surdos	6
Gabrielly Mayara Souza Amaral Ferreira	
Jaqueline Andrade da Silva	
.....	
A oralidade na educação infantil e seu papel no desenvolvimento infantil	12
Luana Batista Xavier	
Grazielly Bastos Lourenço	
.....	
As fábulas no processo de alfabetização e letramento: contribuições para o desenvolvimento infantil	15
Generice da Silva Figueiredo	
Micheline Cristhine Morais Ayres	
.....	
O gênero textual tirinha: reflexões para o ensino	22
Ariane de Moura Paulino	
Emanuela Fernandes Pereira	
.....	
A fala da criança nos espaços escolares: a valorização da oralidade no desenvolvimento infantil	26
Ana Carolina Moreira Alves de Oliveira	
Ricarda Vieira de Souza	
.....	
O gênero de Divulgação Científica como ferramenta de ensino e aprendizagem	32
Lênya Beatriz da Silva Fernandes	
Lucas Silva Arcoverde	
.....	
A importância dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem	35
Layanne Rosendo de Lima	
Mariana Martins dos Santos	
.....	
A escrita de Carolina Maria de Jesus como ato político: reflexões sobre o livro quarto de despejo	41
Laura de Barros Pinheiro Kuramoto da Silva	
Rayelle da Silva Felix	
.....	
Como nascem os leitores?: o papel das práticas de leitura na educação infantil	45
Letícia Nobre	
Letícia Xavier	
.....	
A mediação docente e os gêneros orais na educação infantil: possibilidades para a participação infantil	49
Laís Henrique da Silva	
Theany Rodrigues Silva	



A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

Gabrielly Mayara Souza Amaral Ferreira
Jaqueline Andrade da Silva

Resumo

Este trabalho analisa a contribuição das práticas de escrita para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e do letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. Parte-se da compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a primeira língua da comunidade surda, enquanto a Língua Portuguesa escrita ocupa o lugar de segunda língua. Nesse sentido, torna-se necessário compreender de que modo ocorre a apropriação da escrita por esses estudantes e quais estratégias pedagógicas favorecem esse processo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas que discutem aprendizagem da escrita, letramento, educação bilíngue e práticas pedagógicas voltadas a estudantes surdos. Os estudos analisados indicam que o acesso à Libras, o uso de recursos visuais, o trabalho com gêneros textuais e a organização de situações reais de comunicação são elementos fundamentais para a construção de sentidos e para a participação social dos estudantes. Conclui-se que as práticas de escrita, quando planejadas de forma contextualizada, significativa e inclusiva, contribuem para a apropriação da Língua Portuguesa escrita, para o fortalecimento da autonomia e para a ampliação das possibilidades de isocial e educacional dos estudantes surdos.

Palavras-chave: estudantes surdos; práticas de escrita; educação bilíngue; letramento; Libras.

Introdução

A educação de estudantes surdos tem sido objeto de diversas pesquisas que buscam compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos bilíngues. Nesse cenário, as práticas de escrita assumem papel fundamental, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da comunicação, do letramento e da participação social desses estudantes. Considerando que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua da comunidade surda e que a Língua Portuguesa escrita ocupa o lugar de segunda língua, torna-se necessário compreender como ocorre a apropriação da escrita e quais estratégias favorecem esse processo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das práticas de escrita para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e do letramento de estudantes surdos no contexto da educação bilíngue. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em produções acadêmicas que discutem a aprendizagem da escrita, o letramento e as práticas pedagógicas voltadas a estudantes surdos

Reflexões Teóricas

Os estudos analisados destacam que a aprendizagem da escrita por estudantes surdos apresenta especificidades que precisam ser consideradas no contexto escolar. Silva (2021) ressalta que a aquisição da Libras é fundamental para a apropriação da Língua Portuguesa escrita, uma vez que a língua de sinais constitui a base linguística necessária para a construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita está diretamente relacionado ao acesso à primeira língua e às experiências linguísticas vivenciadas pelos estudantes.

Santos e Galvão (2025) defendem que o letramento ocorre por meio das interações sociais e das experiências construídas ao longo da vida, inclusive nas práticas escolares. Nesse processo, a escola e o professor desempenham papel essencial ao proporcionar contato com diferentes gêneros discursivos, recursos e práticas de leitura e escrita. Os autores destacam que a diversidade de experiências letradas favorece a ampliação das competências comunicativas e a participação dos estudantes em diferentes contextos sociais.

Na prática pedagógica, as atividades de escrita podem ser desenvolvidas por meio de diferentes gêneros textuais e de situações reais de comunicação. Entre os exemplos, destacam-se a produção de bilhetes, listas, convites, relatos de experiências, histórias em quadrinhos, legendas para imagens, diários e mensagens digitais. No caso dos estudantes surdos, essas atividades podem ser associadas ao uso da Libras, de recursos visuais, imagens, vídeos sinalizados e sequências ilustradas, favorecendo a construção de significados e a compreensão da escrita. Tais práticas permitem que os estudantes utilizem a Língua Portuguesa escrita em contextos significativos, fortalecendo o letramento, a comunicação e a participação social.

Damasceno, Manso e Senna (2025) apontam que os estudantes surdos possuem formas específicas de compreender e representar o mundo, marcadas por experiências visuais e pela mediação da língua de sinais. Assim, o ensino da escrita precisa considerar estratégias visuais, contextuais e bilíngues que possibilitem a construção de sentidos e respeitem as singularidades linguísticas da comunidade surda.

Além disso, ao retomarem as contribuições de Fernandes (2003), Damasceno, Manso e Senna (2025) destacam que muitos estudantes surdos se apropriam da Língua Portuguesa escrita por caminhos diferentes daqueles percorridos por estudantes ouvintes. Enquanto a alfabetização de estudantes ouvintes geralmente ocorre por meio da associação entre letras e sons da fala, estudantes surdos tendem a construir a compreensão

da escrita a partir de seus significados, do contexto e das relações estabelecidas com a Libras. Nesse sentido, a escrita pode ser compreendida, em determinados momentos do processo de aprendizagem, de modo semelhante a um sistema ideográfico, no qual o significado assume maior relevância do que a correspondência fonológica. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem recursos visuais, mediação em Libras e experiências significativas de letramento.

O uso de recursos visuais no processo de alfabetização pode contribuir significativamente para a aprendizagem da escrita por estudantes surdos. Soares (2020) destaca que a apropriação da linguagem escrita ocorre por meio da construção de significados, permitindo que a criança estabeleça relações entre palavras, imagens, objetos e situações concretas de seu cotidiano. Nessa perspectiva, a utilização de imagens, símbolos e outros elementos visuais favorece a compreensão da escrita como prática de comunicação e representação do mundo, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Essa compreensão é especialmente relevante no contexto da educação de surdos, uma vez que a experiência visual constitui uma das principais formas de acesso ao conhecimento. Conforme propõe Soares (2020), as práticas de alfabetização devem articular a aprendizagem do sistema de escrita às vivências reais dos estudantes, promovendo situações em que a leitura e a escrita possuam sentido social. Assim, o uso de recursos visuais associado à Libras e à Língua Portuguesa escrita pode favorecer a construção de sentidos, ampliar as possibilidades de letramento e contribuir para uma aprendizagem mais inclusiva, significativa e efetiva.

De maneira complementar, Andrade (2013) destaca que as práticas de ensino da Língua Portuguesa para surdos devem ser analisadas para além das atividades propostas em sala de aula. A autora enfatiza a importância das relações estabelecidas entre professores e estudantes, considerando os aspectos históricos, culturais e sociais que influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Esses argumentos se aproximam-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por outros sujeitos. Para o autor, a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas é construída nas relações estabelecidas com o meio social e cultural. Nesse contexto, a linguagem assume papel fundamental na formação do pensamento e na construção do conhecimento. No caso dos estudantes surdos, a Libras constitui importante instrumento de mediação, possibilitando a compreensão de

conceitos, a apropriação da Língua Portuguesa escrita e o desenvolvimento das práticas de letramento. Dessa forma, as práticas de escrita, quando desenvolvidas em contextos significativos e mediados socialmente, contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

Por sua vez, Silva e Seabra (2022) apresentam uma concepção ampliada de letramento, compreendendo-o como um conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos da leitura e da escrita em diferentes contextos. Essa perspectiva evidencia que aprender a escrever não significa apenas dominar códigos linguísticos, mas também participar de práticas sociais significativas que favorecem a construção da autonomia e da cidadania.

Análise crítica

A partir dos estudos analisados, percebe-se que as práticas de escrita desempenham papel central no desenvolvimento escolar dos estudantes surdos. No entanto, ainda existem desafios relacionados à implementação de metodologias que considerem, de modo efetivo, as especificidades linguísticas desses sujeitos. Muitas práticas pedagógicas continuam fundamentadas em modelos voltados a estudantes ouvintes, o que pode dificultar a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos.

Os estudos evidenciam que a Libras deve ocupar posição central no processo educativo, funcionando como instrumento de mediação para a aprendizagem da escrita. Além disso, demonstram que o ensino precisa valorizar recursos visuais, diferentes gêneros textuais e situações reais de uso da linguagem, promovendo experiências significativas de letramento.

Um aspecto relevante discutido por Damasceno, Manso e Senna (2025) refere-se à forma como os estudantes surdos se apropriam da escrita. Diferentemente da perspectiva tradicional de alfabetização, centrada na relação entre sons e letras, muitos estudantes surdos constroem sua compreensão da Língua Portuguesa escrita a partir dos significados e das experiências visuais mediadas pela Libras. Essa compreensão evidencia a necessidade de repensar metodologias que privilegiam exclusivamente a consciência fonológica, favorecendo práticas de escrita mais inclusivas e adequadas às especificidades linguísticas da comunidade surda.

Nessa perspectiva, atividades como a produção de legendas para imagens, a escrita de bilhetes destinados a colegas e familiares, a elaboração de diários ilustrados, a criação de histórias em quadrinhos e o reconto escrito de histórias previamente

apresentadas em Libras ou por meio de recursos visuais possibilitam que os estudantes surdos utilizem a escrita em situações reais de comunicação. A partir de uma concepção sócio-histórica, essas práticas favorecem a aprendizagem por meio da interação social, da mediação linguística e da construção compartilhada de significados, permitindo que a escrita seja compreendida não apenas como um conjunto de símbolos a serem decodificados e memorizados, mas como ferramenta de participação cultural e social.

Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), compreende-se que a aprendizagem da escrita não depende apenas das capacidades individuais do estudante, mas também das interações e mediações oferecidas pelo ambiente escolar. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental ao criar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes surdos atribuir significado à escrita por meio da Libras, de recursos visuais e de práticas sociais de letramento. Essa compreensão reforça a necessidade de metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes e reconheçam suas especificidades linguísticas e culturais.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da escola na promoção de práticas de escrita inclusivas. Não basta garantir o acesso do estudante surdo ao ambiente escolar; é necessário oferecer condições para que ele participe efetivamente dos processos de leitura e escrita. Nesse sentido, as práticas de escrita devem ser compreendidas como instrumentos de desenvolvimento cognitivo, social e cultural, contribuindo para a autonomia e para a participação ativa dos estudantes na sociedade. Ao oferecer experiências concretas e significativas, essas práticas fortalecem o desenvolvimento do letramento e podem ser estendidas para além da sala de aula, incorporando-se ao cotidiano dos estudantes.

Conclusão

Conclui-se que o trabalho didático-pedagógico com práticas de escrita possui grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e do letramento dos estudantes surdos. Os estudos analisados demonstram que a aquisição da escrita está diretamente relacionada ao acesso à Libras, às experiências de letramento e às estratégias pedagógicas utilizadas pela escola.

Além disso, verificou-se que o ensino da Língua Portuguesa escrita deve respeitar as especificidades linguísticas da comunidade surda, valorizando a educação bilíngue, os recursos visuais e as práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, as práticas de escrita

contribuem significativamente para o desenvolvimento escolar, para a construção da autonomia e para a inclusão social dos estudantes surdos.

Assim, responde-se à questão norteadora desta pesquisa ao compreender que as práticas de escrita contribuem para o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos quando são desenvolvidas de maneira contextualizada, significativa e inclusiva. Além de favorecerem a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, essas práticas ampliam as possibilidades de comunicação, fortalecem a autonomia e promovem a participação efetiva dos estudantes surdos nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Referências

- ANDRADE, Maria Maly Ferreira de. *Práticas de ensino da língua portuguesa para surdos: possibilidades e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- DAMASCENO, R. F.; MANSO, A. J. C.; SENNA, L. A. G. A escrita do sujeito surdo: linguagem, experiência e representação simbólica. *Revista Educação Especial*, v. 38, n. 1, 2025.
- SANTOS, Jânio Nunes dos; GALVÃO, Érica Raiane de Santana. A aprendizagem inicial do português escrito por estudantes surdos: especificidades do processo. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 42-56, 2025.
- SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. A compreensão da escrita alfabética por crianças surdas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5., 2021, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Associação Brasileira de Alfabetização, 2021. p. 1-12.
- SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, 2022.
- SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Luana Batista Xavier

Grazielly Bastos Lourenço

Resumo

Este artigo aborda a importância da oralidade na Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo compreender como as práticas de oralidade contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem e das habilidades cognitivas e sociais das crianças nessa etapa da educação. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Oliveira e Dias (2020), Ferreira et al. (2020), Silva e Valiengo (2010), Brito (2019) e Silva et al. (2014). Os resultados evidenciam que o desenvolvimento da oralidade ocorre por meio das interações estabelecidas entre a criança, seus familiares, professores e colegas, sendo a escola um espaço fundamental para promover práticas pedagógicas que favoreçam a expressão oral. Além disso, constatou-se que o professor exerce papel essencial como mediador desse processo, ao organizar situações de aprendizagem que valorizem as experiências, os conhecimentos prévios e a participação ativa das crianças. Conclui-se que o incentivo à oralidade na Educação Infantil favorece a formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, do pensamento e das relações sociais, o que reforça a necessidade de práticas educativas que promovam ambientes interativos, acolhedores e significativos.

Palavras-chave: oralidade; Educação Infantil; desenvolvimento infantil; linguagem; práticas pedagógicas.

Introdução

A oralidade na Educação Infantil constitui uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Oliveira e Dias (2020) evidenciam que a oralidade está relacionada a práticas pedagógicas planejadas, capazes de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral pelas crianças. Diante disso, a presente pesquisa busca compreender a importância da oralidade na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

Essa análise surge da necessidade de refletir sobre como as práticas de oralidade desenvolvidas nessa etapa da educação favorecem a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e a ampliação das habilidades cognitivas e sociais das crianças. Nesse sentido, compreender a oralidade como dimensão formativa implica reconhecer que a fala, a escuta, o diálogo e a interação são elementos fundamentais para que a criança participe ativamente das práticas sociais e escolares.

Para fundamentar essa discussão, o estudo apoia-se nos trabalhos de Oliveira e Dias (2020), Ferreira et al. (2020), Silva e Valiengo (2010), Brito (2019) e Silva et al. (2014). A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem

qualitativa, voltada à análise de estudos que discutem o desenvolvimento da oralidade e o papel da escola e do professor nesse processo.

Reflexões Teóricas

As interações estabelecidas com familiares, professores e colegas são fundamentais para ampliar as possibilidades de comunicação da criança. Ao participar de conversas, brincadeiras e outras situações que exigem comunicação, a criança desenvolve sua capacidade de expressão e constrói novos significados a partir das experiências compartilhadas. Oliveira e Dias (2020) destacam que o desenvolvimento da fala ocorre por meio das interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças. Com base na perspectiva histórico-cultural, as autoras afirmam que esse processo não acontece pela simples memorização ou repetição de palavras, mas em ambientes ricos em oportunidades de interação e comunicação. Dessa forma, compreende-se que, embora a linguagem seja uma capacidade humana, a fala se desenvolve nas relações sociais vivenciadas pela criança, tanto no ambiente familiar quanto na escola.

Também é importante diferenciar as interações orais da oralidade como objeto de ensino. As interações orais fazem parte da rotina da criança e acontecem espontaneamente nas relações sociais. Já a oralidade, no contexto escolar, corresponde a práticas pedagógicas planejadas pelo professor, como rodas de conversa, recontação de histórias, relatos de experiências, brincadeiras cantadas e outras atividades que ampliam as formas de uso da linguagem oral. Ferreira et al. (2020) destacam que o desenvolvimento das crianças está relacionado a diversos fatores, como a família, a sociedade e a didática do professor. Por isso, os autores ressaltam que o educador precisa ser criativo e sensível às necessidades das crianças. Também afirmam que, ao trabalhar com a infância, é necessário considerar as experiências de mundo que as crianças trazem, utilizando uma linguagem adequada ao seu nível de compreensão, uma vez que a fala ainda está em processo de desenvolvimento.

Silva e Valiengo (2010) destacam que a fala se desenvolve progressivamente por meio das interações da criança com adultos e outras crianças. Embora a linguagem esteja relacionada a uma capacidade própria do ser humano, é nas interações sociais e comunicativas que a criança amplia suas possibilidades de expressão oral. As autoras ressaltam, ainda, a necessidade de o professor planejar suas interações com as crianças, pois é a partir delas que a fala se desenvolve, contribuindo para o processo de humanização. Além disso, Silva e Valiengo (2010) compreendem a criança como sujeito ativo, que depende da mediação do adulto para transformar informações externas em conhecimentos internos significativos. Nesse processo, o professor contribui para que a criança organize seus pensamentos, amplie sua compreensão de mundo e desenvolva formas mais elaboradas de comunicação.

Brito (2019) evidencia que o professor deve atuar como facilitador do processo de aprendizagem, organizando o ambiente e as interações, e não apenas como transmissor de informações. A autora também chama atenção para o fato de que, em alguns contextos, familiares acabam repetindo determinadas formas de pronúncia utilizadas pela criança, o que pode reforçar usos ainda não convencionais da linguagem em vez de favorecer sua

ampliação. Essa observação não deve ser compreendida como desvalorização da fala infantil, mas como indicação da importância da mediação cuidadosa, respeitosa e intencional dos adultos no desenvolvimento da oralidade.

Silva *et al.* (2014) também discutem a importância de a escola desempenhar papel fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a oralidade, com o objetivo de promover uma participação mais significativa das crianças no espaço escolar. Os autores enfatizam que as crianças são sujeitos em desenvolvimento e que suas capacidades precisam ser estimuladas por meio de experiências significativas, interativas e adequadas à infância. Desse modo, a oralidade deve ser compreendida como dimensão central da Educação Infantil. Práticas como rodas de conversa, contação e recontação de histórias, dramatizações, músicas, brincadeiras de faz de conta, relatos de experiências e diálogos coletivos favorecem a expressão oral, a escuta, a organização do pensamento e a convivência. Tais atividades contribuem para que a criança se reconheça como sujeito participante, capaz de comunicar sentimentos, elaborar ideias e interagir com diferentes interlocutores.

Análise crítica

A partir das leituras realizadas, torna-se necessário refletir sobre a oralidade na Educação Infantil e sobre os fatores que influenciam seu desenvolvimento. Ao ampliar sua capacidade de expressão verbal, a criança passa a atuar de forma mais ativa no mundo, conseguindo comunicar sentimentos, necessidades, desejos, dúvidas e conhecimentos de maneira cada vez mais elaborada. O educador possui papel fundamental nesse processo, pois atua como mediador na organização das ideias da criança, considerando suas experiências, vivências e formas próprias de expressão. Essa mediação exige planejamento, escuta sensível e organização de situações em que a fala infantil seja valorizada. Assim, o professor não deve limitar-se a corrigir a fala da criança, mas precisa criar condições para que ela amplie seu repertório linguístico, participe de interações significativas e desenvolva confiança para se expressar.

Além disso, o ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento da oralidade quando proporciona espaços interativos que favorecem a aprendizagem e as relações sociais. Ambientes acolhedores, nos quais as crianças se sintam seguras para falar, perguntar, narrar e dialogar, favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e fortalecem a participação infantil. Também é necessário valorizar as experiências das crianças e reconhecer que elas chegam à escola com diferentes repertórios linguísticos, sociais e culturais. Desse modo, a prática pedagógica precisa considerar essas diferenças sem hierarquizar modos de falar, promovendo situações em que a criança possa ampliar sua linguagem e, ao mesmo tempo, ter sua identidade respeitada.

Nesse sentido, a oralidade não deve ser tratada apenas como uma habilidade espontânea, mas como objeto de atenção pedagógica. Quando o professor planeja atividades de escuta, fala, conto, conversa e interação, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a autonomia, a socialização, a organização do pensamento e a formação integral da criança.

Conclusão

Conclui-se que o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil é fundamental para a formação integral da criança. Conforme discutem Oliveira e Dias (2020), a linguagem oral se desenvolve por meio das interações sociais estabelecidas pela criança em diferentes contextos. Nesse sentido, a escola deve promover práticas que valorizem a fala infantil e sua capacidade de expressão, por meio de experiências significativas e de situações planejadas de oralidade.

Além disso, conforme destacam Ferreira et al. (2020), Silva e Valiengo (2010), Brito (2019) e Silva et al. (2014), o professor exerce papel essencial como mediador desse processo, organizando ambientes e propondo interações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral. Assim, é necessário considerar as experiências, as vivências e a subjetividade de cada criança, possibilitando sua participação ativa na construção de conhecimentos e no aprimoramento de suas capacidades comunicativas.

Portanto, o incentivo à oralidade na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, do pensamento e das relações sociais. Ao promover ambientes interativos, acolhedores e significativos, a escola favorece a expressão das crianças e fortalece sua participação nas práticas sociais de linguagem, contribuindo para uma educação mais dialógica e comprometida com o desenvolvimento integral infantil.

Referências

BRITO, Acchyley Jamyly Solon de. *O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil: um caso a ser acompanhado*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FERREIRA, Iorlete Lima; REIS, Luciana Salazar dos; SILVA, Jessica Machado da; FERREIRA, José Francisco da Silva. Desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. In: *Tecnologias educacionais: ensino e aprendizagem em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2020. p. 87-98.

OLIVEIRA, Shirley Fernanda dos Santos; DIAS, Maria Juliana. A relevância do desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. *Revista Saúde e Educação*, Coromandel, v. 5, n. 2, p. 88-101, jul./dez. 2020.

SILVA, Juliana Simplicio et al. Linguagem oral na Educação Infantil: formas de conhecer o mundo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2014, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2014. p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8917>. Acesso em: 17 jun. 2026.

SILVA, Marinês Jesus da; VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. *Revista Interfaces*, Suzano, p. 21-24, out. 2010.

AS FÁBULAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Generice da Silva Figueiredo

Micheline Cristhine Moraes Ayres

Resumo

Este trabalho analisa as contribuições das fábulas para o processo de alfabetização e letramento, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos que discutem o gênero fábula, a formação de leitores, a produção de sentidos e o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional das crianças. As fábulas, por sua estrutura breve, linguagem acessível, presença de personagens alegóricos e lição moral, constituem recurso pedagógico relevante para o trabalho com leitura, oralidade, interpretação e produção textual. Os estudos analisados indicam que esse gênero favorece a imaginação, a criatividade, a reflexão ética, a construção de valores e a ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes. No contexto escolar, seu uso planejado permite integrar alfabetização e letramento, articulando o ensino do sistema de escrita às práticas sociais de leitura. Conclui-se que as fábulas devem ser exploradas para além do entretenimento ou da moralização, como textos capazes de promover reflexão crítica, formação leitora e desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: fábulas; alfabetização; letramento; literatura infantil; desenvolvimento infantil.

Introdução

A leitura desempenha papel fundamental na formação intelectual, social e cultural das crianças. Nesse contexto, as fábulas destacam-se como importante recurso pedagógico por articularem entretenimento, imaginação e ensinamentos morais. Além de favorecerem a aprendizagem da leitura e da escrita, contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da oralidade, da interpretação textual e da formação de valores éticos.

Diante dessa relevância, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições das fábulas para o processo de alfabetização e letramento, bem como compreender sua importância para o desenvolvimento infantil. A pesquisa possui caráter bibliográfico e fundamenta-se nos estudos de Lima, Martins e Rodrigues (2016), Perim (2014), Bizon, Rebelato e Silva (2024), Moura, Moura e Santos (2025) e Spinillo, Naschold, Marín e Duarte (2026), que abordam as potencialidades desse gênero textual tanto no contexto educacional quanto na investigação do desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças.

As contribuições das fábulas para o desenvolvimento infantil no processo de alfabetização e letramento

As fábulas são narrativas breves que, geralmente, apresentam animais, objetos ou seres imaginários com características humanas. Sua principal finalidade é transmitir uma

lição de moral, promovendo reflexões sobre valores e comportamentos presentes na convivência social. Além de entreter, esse gênero textual contribui para a formação ética e social dos leitores, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade crítica.

O caráter universal da fábula deve-se à sua estreita relação com a sabedoria popular, uma vez que se trata de uma pequena narrativa que busca elucidar determinada situação, geralmente concluída por uma lição moral. Essa característica justifica sua ampla utilização no contexto educacional, especialmente nos processos de alfabetização e letramento. Além de sua função moralizadora, a fábula apresenta características estruturais específicas. Segundo Portela (1983 apud LIMA; MARTINS; RODRIGUES, 2016), esse gênero textual possui duas partes fundamentais: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento, denominadas, respectivamente, como corpo e alma da fábula. O corpo corresponde à narrativa, responsável por construir imagens e dar forma às ideias; a alma, por sua vez, refere-se às verdades ou ensinamentos incorporados à narrativa.

Portela (1983 apud LIMA; MARTINS; RODRIGUES, 2016) também destaca que a fábula é uma narração alegórica, cujos personagens são frequentemente representados por animais, encerrando uma lição de moral. Esse gênero remonta à tradição das mitologias, lendas e narrativas ficcionais, nas quais o imaginário é mobilizado para produzir ensinamentos sobre a vida social.

Quanto à estrutura, a fábula caracteriza-se pela objetividade e pela unidade de ação. Trata-se de uma narrativa que, em geral, apresenta um único conflito, desenvolvido em espaço e tempo delimitados. A linguagem costuma ser direta e objetiva, com predominância do diálogo como forma de manifestação dos conflitos. Em razão de sua simplicidade estrutural, a fábula apresenta número reduzido de personagens, o que contribui para a compreensão do texto e para a transmissão clara da mensagem moral.

Lima, Martins e Rodrigues (2016) destacam que esse gênero textual está presente em diferentes culturas e períodos históricos, constituindo importante instrumento para a formação de leitores. Sua estrutura simples favorece a compreensão dos textos pelas crianças e possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à interpretação e à produção escrita.

Entre os principais nomes associados ao gênero, destacam-se Esopo, considerado um dos precursores das fábulas; Fedro, responsável por ampliar sua circulação; e Jean de La Fontaine, que popularizou o gênero por meio de adaptações e novas narrativas. No Brasil, Monteiro Lobato contribuiu significativamente para a difusão das fábulas ao adaptá-las para o público infantil.

No ambiente escolar, a leitura de fábulas favorece o desenvolvimento da oralidade e da capacidade crítica, permitindo que as crianças relacionem os acontecimentos narrados a situações do cotidiano. Além disso, estimula a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento do senso crítico. As autoras ressaltam, ainda, a contribuição das fábulas para o letramento, uma vez que ampliam o repertório linguístico e cultural dos estudantes, incentivando o hábito da leitura e a compreensão dos usos sociais da linguagem.

As fábulas também se constituem como importantes instrumentos para a compreensão do desenvolvimento infantil. Perim (2014), em seus estudos, analisou a

forma como crianças de seis anos interpretam e reconstroem fábulas. Os resultados demonstraram que as crianças utilizam a imaginação para reconstruir narrativas, expressam sentimentos em relação aos personagens e revelam características próprias de seu estágio de desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1978 apud PERIM, 2014) explica como a criança desenvolve sua cognição e representa o mundo. Essa evolução ocorre na transição da inteligência sensório-motora, baseada em ações e percepções, para níveis mais elaborados de organização espaço-temporal, processo que envolve formas de pensamento pré-conceitual e intuitivo. A adaptação da criança ao ambiente ocorre por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação, sendo a linguagem um elemento fundamental para a socialização de suas representações. Essa teoria contribui para compreender as fases do desenvolvimento infantil e justifica o uso de contos e fábulas como instrumentos para observar o pensamento da criança.

O estudo realizado por Perim (2014) analisou o reconto de histórias por crianças, identificando nuances do desenvolvimento cognitivo e linguístico nessa fase. Os resultados apontaram que algumas crianças constroem narrativas mais detalhadas, com maior riqueza de acontecimentos e personagens, enquanto outras apresentam relatos mais objetivos e sintetizados. Observou-se também a inserção de elementos inventados nas histórias, fenômeno atribuído à predominância da imaginação e da intuição infantis.

No aspecto linguístico, a recorrência de conectivos simples evidenciou que a aquisição de competências linguísticas mais complexas ainda está em processo. Ademais, constatou-se a capacidade das crianças de projetar emoções nos personagens e de se identificarem com figuras que manifestam atributos valorizados por elas, como força, rapidez, persistência e superação. Percebe-se, portanto, que as fábulas exercem um papel que transcende o aprendizado da leitura e da escrita, atuando como ferramentas importantes para a construção de valores, a expressão de sentimentos, a ampliação imaginativa e o amadurecimento cognitivo e social.

Corroborando a relevância pedagógica da fábula para os anos iniciais, Bizon, Rebelato e Silva (2024) ressaltam a necessidade de utilizar esse gênero de maneira estruturada desde a primeira infância. Na perspectiva desses autores, a fábula atua como ferramenta facilitadora da imersão na cultura escrita, permitindo que a criança estabeleça relações significativas entre o texto literário e as práticas sociais de letramento. Assim, o gênero contribui para a posterior alfabetização de forma lúdica, reflexiva e contextualizada no ambiente escolar. Complementando essa perspectiva prática e inovadora, o estudo desenvolvido por Moura, Moura e Santos (2025) investigou a aplicação de metodologias ativas, baseadas nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, no ensino de literatura para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Unidade Integrada Maria de Nazareth Pereira Barbosa. O projeto estruturou-se em etapas que integraram a conceituação, a leitura individual e, especialmente, a produção de fábulas autorais pelas próprias crianças, que desenharam os personagens e compartilharam suas histórias.

Essa abordagem prática e lúdica possibilitou romper com modelos de ensino exclusivamente tradicionais e expositivos, conferindo autonomia e protagonismo aos alunos. Como resultado, constatou-se que a interação ativa das crianças com o gênero

fábula estimulou a criatividade, a leitura, a interpretação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, evidenciando a relevância de metodologias dinâmicas no ambiente escolar. Somando contribuições a essa discussão sobre a recepção textual na infância, o estudo exploratório desenvolvido por Spinillo, Naschold, Marín e Duarte (2026) analisa a compreensão de fábulas por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, colocando em evidência o papel da escolarização. As autoras ressaltam que, embora a fábula se aproxime de outras narrativas pelo caráter fictício e sequencial, ela possui como traço definidor e diferenciador a presença da lição moral ao final do texto. Os dados da investigação indicam que existe uma progressiva evolução na capacidade das crianças de compreender e interpretar essa dimensão moral conforme avançam nos níveis escolares. Isso evidencia que o processo de alfabetização assume função importante no desenvolvimento cognitivo necessário para que os estudantes se desvinculem do contexto exclusivo da história e passem a compreender os ensinamentos abstratos e universais do gênero.

Análise crítica

Os estudos analisados demonstram que as fábulas apresentam grande potencial pedagógico para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, em muitos contextos escolares, esse gênero textual ainda é utilizado apenas como instrumento de entretenimento ou como recurso para transmitir valores morais, sem exploração adequada de suas possibilidades educativas. Observa-se também que as práticas de leitura nem sempre são acompanhadas de atividades que estimulem a reflexão crítica, a interpretação e a produção de sentidos pelos estudantes. Dessa forma, perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas, cognitivas e sociais fundamentais para a formação dos leitores.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição das fábulas para a compreensão do desenvolvimento infantil. A pesquisa de Perim (2014) evidencia que as narrativas permitem identificar características do pensamento infantil, revelando emoções, formas de interpretação da realidade e níveis de desenvolvimento cognitivo. Isso demonstra que as fábulas podem ser utilizadas não apenas como recurso didático, mas também como instrumento de observação e compreensão das crianças.

O trabalho com fábulas possibilita integrar alfabetização e letramento, uma vez que as crianças entram em contato com textos significativos e socialmente reconhecidos. Quando exploradas de forma planejada, essas narrativas favorecem a oralidade, a interpretação, a produção textual e a reflexão sobre valores humanos presentes no cotidiano. Além disso, permitem que os estudantes compreendam a escrita como prática social, e não apenas como exercício mecânico de decodificação ou cópia.

Nesse sentido, a utilização das fábulas no ambiente escolar exige mediação docente intencional. O professor precisa criar situações em que as crianças possam ler, escutar, recontar, dramatizar, ilustrar, discutir e produzir novas versões das narrativas. Essas práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem, pois articulam leitura, escrita, oralidade, imaginação e reflexão ética. Portanto, torna-se fundamental que os professores planejem atividades que valorizem a leitura, o reconto, a oralidade, a interpretação e a

discussão das mensagens presentes nas fábulas, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Quando trabalhadas de modo crítico, as fábulas podem contribuir para a formação de leitores mais sensíveis, criativos, reflexivos e capazes de relacionar os textos literários às experiências de sua vida social.

Conclusão

As fábulas constituem importante recurso pedagógico para o processo de alfabetização e letramento, pois favorecem o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da interpretação textual. Além disso, contribuem para a formação ética, social e emocional das crianças ao promoverem reflexões sobre valores e comportamentos presentes na vida cotidiana.

Os estudos analisados demonstram que esse gênero textual também possibilita compreender aspectos do desenvolvimento cognitivo infantil, tornando-se instrumento valioso para educadores e pesquisadores. A partir das contribuições de Piaget, observa-se que as narrativas permitem compreender como as crianças constroem significados, organizam pensamentos e interpretam a realidade.

Portanto, a utilização planejada das fábulas no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a formação integral das crianças, ampliando suas capacidades de comunicação, reflexão, criatividade e participação social. Cabe ao professor explorar esse gênero de forma crítica e significativa, transformando a leitura em uma experiência de aprendizagem capaz de desenvolver competências linguísticas, cognitivas, sociais e socioemocionais.

Conclui-se, assim, que as fábulas devem ser trabalhadas para além de sua dimensão moralizante, considerando suas possibilidades literárias, discursivas, cognitivas e pedagógicas. Quando inseridas em práticas de alfabetização e letramento contextualizadas, elas favorecem a formação de leitores críticos e contribuem para uma educação mais sensível, criativa e humanizadora.

Referências

BIZON, Adriana Cripa; REBELATO, Adriana Romancini; SILVA, Gisele Cristina Celtron da. A fábula como ferramenta de alfabetização e letramento desde a Educação Infantil. *Revista Acadêmica Lusofonia*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-16, 2024. DOI: 10.69807/2966-0785.2024.28. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/28>. Acesso em: 17 jun. 2026.

LIMA, Julia Maria Domingos; MARTINS, Vera Vieira; RODRIGUES, Marinéa Silva Figueira. As fábulas no processo de alfabetização e letramento. *Revista Mosaico*, Vassouras, v. 7, n. 1, p. 38-43, jan./jun. 2016.

MOURA, Sabrina Campos; MOURA, Tiago Oliveira de; SANTOS, Raimunda Sousa dos. O uso de metodologias ativas para o ensino de literatura no 2º ano do Ensino

Fundamental na Escola Unidade Maria de Nazareth Pereira Barbosa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Acesso em: 17 jun. 2026. ISSN 2358-8829.

PERIM, Silvia Lorenzoni. Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório. *Revista de Psicologia da UNESP*, Assis, v. 13, n. 2, p. 32-40, 2014.

SPINILLO, Alina; NASCHOLD, Angela; MARÍN, Leidy; DUARTE, Priscylla. Um estudo exploratório sobre a compreensão de fábulas por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Disponível em: [substituir pelo link público do artigo]. Acesso em: 17 jun. 2026.

O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA: REFLEXÕES PARA O ENSINO

Ariane de Moura Paulino
Emanuela Fernandes Pereira

Resumo

Este trabalho discute a importância do gênero textual tirinha como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação textual na Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos que tratam dos gêneros textuais, da multimodalidade e do ensino de Língua Portuguesa. A tirinha, por articular linguagem verbal e não verbal, exige do leitor a mobilização de conhecimentos linguísticos, visuais, contextuais e inferenciais para a construção de sentidos. Os estudos analisados indicam que esse gênero favorece a formação de leitores críticos, pois possibilita a interpretação de imagens, diálogos, expressões faciais, humor, ironia e críticas sociais presentes nas narrativas. No contexto escolar, o trabalho sistemático com tirinhas contribui para ampliar as práticas de letramento e tornar o ensino mais significativo, desde que não seja reduzido à simples ilustração de conteúdos gramaticais. Conclui-se que a tirinha constitui um gênero potente para o ensino da linguagem, por aproximar os estudantes de práticas sociais de leitura e interpretação presentes no cotidiano.

Palavras-chave: tirinha; gêneros textuais; leitura; multimodalidade; ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Os gêneros textuais constituem formas de comunicação que circulam nas diferentes práticas sociais e apresentam características, finalidades e funções comunicativas específicas, possibilitando a interação entre os sujeitos por meio da linguagem. Conforme Souza e Souza (2013), os gêneros textuais desempenham importante função social e estão presentes em diversas situações do cotidiano. Diferenciam-se dos tipos textuais, que correspondem às formas de organização do discurso, como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, presentes na constituição dos diferentes gêneros.

No contexto escolar, o estudo dos gêneros textuais favorece o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação, tornando o ensino de Língua Portuguesa mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. Desse modo, trabalhar com gêneros que circulam socialmente permite que os alunos compreendam a linguagem como prática social e não apenas como conteúdo escolar.

Com base nos referenciais teóricos sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, este trabalho tem como objetivo compreender a importância do gênero textual tirinha como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação de textos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem teórica, desenvolvida por meio de levantamento e análise bibliográfica. Para a fundamentação do estudo, foram utilizados os trabalhos de Paz (2017), Mendonça (2020), Souza e Souza (2013), Souza e Sales (2018), Vargas e

Magalhães (2011) e Vergueiro (2015), que discutem os gêneros textuais, a multimodalidade da tirinha e suas contribuições para a formação de leitores críticos e participativos.

Reflexões Teóricas

Os gêneros textuais desempenham papel fundamental nas práticas sociais de linguagem, uma vez que possibilitam a interação entre os indivíduos em diferentes contextos comunicativos. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são construções socioculturais que surgem das necessidades de comunicação da sociedade e apresentam características próprias relacionadas à sua função social. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais na escola favorece o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação dos estudantes.

Entre os diversos gêneros presentes no cotidiano, destaca-se a tirinha, um gênero textual multimodal composto pela integração entre linguagem verbal e não verbal. Sua estrutura geralmente é formada por poucos quadrinhos organizados em sequência narrativa, apresentando diálogos, expressões faciais, elementos visuais e, frequentemente, humor, ironia ou crítica social. Essas características tornam a tirinha um recurso atrativo para o trabalho pedagógico, especialmente no ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Paz (2017), a utilização de tirinhas em sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes, uma vez que exige a articulação entre diferentes elementos constitutivos do texto para a construção de sentidos. A compreensão desse gênero não ocorre apenas pela leitura das palavras, mas também pela interpretação das imagens, dos contextos apresentados e dos conhecimentos prévios mobilizados pelo leitor.

Nesse sentido, a leitura é compreendida como um processo interativo de produção de significados. Conforme Kleiman (2016), o leitor participa ativamente da construção dos sentidos do texto, estabelecendo relações entre as informações apresentadas e seus conhecimentos de mundo. Dessa forma, a leitura de tirinhas favorece o desenvolvimento de habilidades inferenciais, da interpretação crítica e da reflexão sobre diferentes temáticas sociais.

Além disso, Vargas e Magalhães (2011) destacam que a utilização de sequências didáticas voltadas ao gênero tirinha possibilita ao estudante conhecer sua estrutura, compreender suas finalidades comunicativas e produzir textos de maneira mais consciente. O trabalho sistemático com esse gênero amplia as práticas de letramento e favorece a participação dos alunos em situações reais de comunicação. Outro aspecto relevante refere-se à multimodalidade presente nas tirinhas. Segundo Mendonça (2020), a compreensão desse gênero depende da articulação entre texto verbal e imagem, exigindo do leitor atenção aos detalhes visuais, aos gestos dos personagens, às expressões faciais e ao contexto em que a narrativa se desenvolve. Dessa maneira, o gênero contribui para o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura e interpretação.

Assim, ao trabalhar com tirinhas, o professor pode explorar diferentes dimensões da linguagem, como os sentidos produzidos pela relação entre palavras e imagens, o uso de balões, onomatopeias, expressões corporais, efeitos de humor, implícitos e críticas

sociais. Essa abordagem amplia as possibilidades de leitura e contribui para que os estudantes compreendam que os textos são produzidos em contextos sociais específicos e com determinadas finalidades comunicativas.

Análise crítica

O trabalho com o gênero textual tirinha demonstra grande potencial para o desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos na Educação Básica. Por reunir elementos verbais e visuais, esse gênero estimula o aluno a construir sentidos de forma mais dinâmica, participativa e crítica. A leitura da tirinha exige atenção não apenas ao texto escrito, mas também às imagens, à sequência narrativa, às expressões dos personagens e aos elementos implícitos que contribuem para a produção do humor ou da crítica.

No entanto, muitas vezes as tirinhas são utilizadas apenas para ilustrar conteúdos gramaticais, o que limita suas possibilidades pedagógicas. Quando empregadas apenas como pretexto para identificação de classes gramaticais, pontuação ou regras normativas, perde-se parte de sua riqueza como gênero multimodal e como prática social de linguagem. Embora o estudo da gramática possa estar presente, ele precisa estar articulado à compreensão dos sentidos do texto e às situações comunicativas em que o gênero circula.

Quando exploradas de maneira crítica, as tirinhas permitem o desenvolvimento de habilidades inferenciais, da reflexão social e da compreensão de diferentes linguagens. Esse gênero favorece a formação de leitores mais atentos aos sentidos explícitos e implícitos, bem como às relações entre linguagem verbal, visualidade, contexto e conhecimentos prévios.

Dessa forma, a utilização das tirinhas em sala de aula contribui para a formação de leitores mais críticos e autônomos, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos da realidade dos estudantes. Para isso, é necessário que o professor planeje atividades que explorem a tirinha em sua totalidade, considerando sua estrutura composicional, sua função social, seus recursos expressivos e os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre palavra e imagem.

Conclusão

A partir do estudo realizado, conclui-se que os gêneros textuais desempenham papel fundamental no ensino de Língua Portuguesa, por possibilitarem práticas de leitura e escrita contextualizadas e relacionadas às diferentes situações de comunicação. Os tipos textuais, por sua vez, compõem os gêneros e contribuem para a organização e a construção dos sentidos dos textos, tornando sua compreensão essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os diversos gêneros, a tirinha destaca-se como importante recurso pedagógico por integrar linguagem verbal e não verbal, estimulando a interpretação, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos. Suas características

favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que exigem do leitor a articulação entre imagens, palavras, contexto e conhecimentos prévios.

Quanto à metodologia, este trabalho caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores que discutem os gêneros textuais e, especialmente, o gênero tirinha como instrumento para o ensino da leitura e da escrita. A análise das contribuições desses estudos permitiu compreender o potencial desse gênero para tornar o processo de ensino mais significativo, contribuindo para a formação de leitores críticos, reflexivos e capazes de compreender e interpretar as diferentes linguagens presentes no cotidiano.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com tirinhas deve ir além do uso ilustrativo ou gramatical, explorando suas dimensões discursivas, multimodais e sociais. Quando trabalhada de forma planejada, a tirinha favorece práticas de leitura mais críticas e participativas, aproximando o ensino de Língua Portuguesa das experiências comunicativas vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da escola.

Referências

BRASIL ESCOLA. Gêneros textuais: o que são, exemplos, resumo. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/generos-textuais.htm>. Acesso em: [inserir data de acesso].

MENDONÇA, Maria Hedenilza. *Caderno de leitura: o ensino da compreensão do gênero textual tirinha*. Itabaiana, SE: Universidade Federal de Sergipe, PROFLETRAS, 2020.

PAZ, Denise Araújo Ferreira. *O gênero textual tirinha como ferramenta didática para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2017. 70 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, Maria Genilda Santos de; SALES, Laurênia Souto. O desenvolvimento de habilidades leitoras a partir do gênero multimodal tirinha. *EntreLetras*, Araguaína, TO, v. 9, n. 2, p. 61-87, jul./set. 2018.

SOUZA, Viviane dos Santos de; SOUZA, Ilvanete dos Santos de. Gênero textual: tirinha — características e funcionalidade social. *Anais do II Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, v. 2, p. 726-735, 2013.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago. 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. As histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática pedagógica*. São Paulo: Contexto, 2015.

A FALA DA CRIANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: A VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ana Carolina Moreira Alves de Oliveira
Ricarda Vieira de Souza

Resumo

Este trabalho analisa a importância da oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem e para a participação da criança em práticas sociais. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em Gomes Celestino (2019), Pivatto e Silva (2014), Santos e Farago (2015), Bertonceli (2016), Bragagnolo e Dickel (2016) e Silva et al. (2014). Os estudos analisados evidenciam que, embora a aquisição da linguagem esteja relacionada a dimensões biológicas, o desenvolvimento da oralidade depende das interações sociais, das experiências comunicativas e das mediações pedagógicas promovidas pela escola. Conclui-se que práticas intencionais que valorizem a fala, a escuta e a participação das crianças favorecem seu desenvolvimento integral, ampliam suas possibilidades de expressão e fortalecem sua inserção em práticas sociais de linguagem.

Palavras-chave: oralidade; Educação Infantil; fala da criança; práticas pedagógicas; desenvolvimento infantil.

Introdução

A oralidade constitui elemento fundamental no desenvolvimento infantil, pois favorece a comunicação, a construção de conhecimentos e a participação social da criança. Embora a aquisição da linguagem esteja relacionada a dimensões biológicas, seu desenvolvimento pleno depende das interações sociais, das experiências comunicativas e dos estímulos oferecidos pelo ambiente. Nessa perspectiva, Vygotsky, conforme discutido por Gomes Celestino (2019), compreende a linguagem oral como uma função psicológica superior, desenvolvida no diálogo e na convivência, desempenhando papel essencial na organização do pensamento e na constituição do sujeito.

Entretanto, observa-se um distanciamento entre esse reconhecimento teórico e determinadas práticas pedagógicas, nas quais o silêncio e o monólogo docente ainda prevalecem, muitas vezes, sobre a voz da criança. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a importância de considerar a oralidade não apenas como um processo espontâneo, mas também como objeto de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como a escola pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular, documentos que asseguram o direito das crianças à participação em

diferentes práticas de linguagem. Assim, compreender a fala da criança como dimensão constitutiva de sua formação implica reconhecer sua condição de sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, expressar hipóteses, narrar experiências e participar das interações sociais no espaço escolar.

Reflexões Teóricas

Para compreender a oralidade como objeto de ensino, é necessário diferenciar alguns conceitos que, embora relacionados, não devem ser tratados como sinônimos. A linguagem é uma capacidade humana complexa, responsável pela produção de significados, pela comunicação e pela mediação das relações sociais e do pensamento (GOMES CELESTINO, 2019). É por meio dela que ocorrem as interações verbais, isto é, as trocas comunicativas estabelecidas entre os sujeitos em diferentes contextos sociais (BRAGAGNOLO; DICKEL, 2016). A oralidade, por sua vez, refere-se às práticas de uso da linguagem na modalidade oral da língua, envolvendo fala, escuta, gestos, entonações e participação em diferentes situações comunicativas. Portanto, a linguagem pode ser compreendida como a capacidade simbólica que torna a comunicação possível; as interações verbais, como as relações estabelecidas por meio dessa capacidade; e a oralidade, como uma dimensão específica dessas interações, que pode e deve ser intencionalmente desenvolvida no ambiente escolar.

A valorização da oralidade como objeto de ensino e aprendizagem nos espaços escolares constitui elemento central no desenvolvimento psicossocial da infância. É por meio das interações verbais que as crianças constroem sentidos sobre o mundo e se constituem como sujeitos sociais e culturais. Nos primeiros anos de vida, a aquisição da linguagem oral possibilita que as crianças interajam, expressem necessidades, comuniquem sentimentos e estabeleçam relações com cuidadores, familiares e pares. As interações passam a ser mediadas e constituídas pela linguagem, o que evidencia a relevância do planejamento de práticas pedagógicas voltadas ao eixo da oralidade na escola.

Embora exista uma predisposição biológica para a linguagem, conforme aponta Gomes Celestino (2019), seu desenvolvimento ocorre nas interações sociais, especialmente nas experiências compartilhadas. Nessa perspectiva, a escola amplia essas vivências ao propor situações intencionais de uso da linguagem oral, contribuindo para o desenvolvimento infantil e para a inserção da criança em práticas sociais de comunicação. De acordo com Vygotsky, conforme retomado por Gomes Celestino (2019), a linguagem oral se desenvolve no diálogo e na convivência, sendo fundamental para a organização do pensamento e para a construção da aprendizagem. Ao participar de interações significativas, a criança amplia seu vocabulário, expressa ideias, sentimentos e necessidades, além de produzir sentidos sobre sua realidade. Esse processo evidencia que a valorização da fala infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem, das interações sociais e da aprendizagem.

Além da fala verbal, a oralidade manifesta-se também por meio de gestos, expressões, entonações e atitudes. Reconhecer essas formas amplia as possibilidades de participação da criança e fortalece a construção de vínculos. Nesse sentido, Pivatto e Silva (2014)

ênfatisam que a linguagem se desenvolve nas interações, constituindo um processo de criação de significados e de relações sociais. A linguagem, ao mediar as inter-relações entre os indivíduos, desempenha função fundamental na formação do sujeito. Segundo Bragagnolo e Dickel (2016), a linguagem organiza o pensamento e orienta a ação; para Silva et al. (2014), ela potencializa a aprendizagem ao possibilitar que a criança expresse suas formas de compreender o mundo. Desse modo, é por meio da participação em diferentes práticas sociais de linguagem, mediadas pela oralidade, que a criança amplia suas possibilidades de expressão, aprendizagem e participação nos diversos contextos sociais dos quais faz parte.

No contexto escolar, essa valorização não ocorre de maneira espontânea, mas por meio de práticas pedagógicas intencionais. Segundo Gomes Celestino (2019), é essencial que a criança seja compreendida como sujeito ativo e que o brincar, assim como as interações, sejam reconhecidos como elementos indispensáveis à aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme destacam Pivatto e Silva (2014), asseguram que as interações e a linguagem constituam a base das práticas educativas, garantindo espaços constantes para a fala e para a escuta.

Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ressalta a importância da participação das crianças em diferentes práticas de linguagem, ampliando suas formas de expressar, comunicar e interagir. Portanto, a oralidade não se limita à valorização da fala da criança, mas configura-se como objeto de ensino que demanda mediação pedagógica e participação em múltiplas práticas de linguagem oral, nas quais as crianças possam narrar vivências, relatar fatos, fazer perguntas, argumentar e dialogar com diferentes interlocutores.

A maneira como o ambiente escolar é organizado também interfere diretamente nas oportunidades de fala. Ambientes que incentivam a comunicação ampliam a participação das crianças, enquanto aqueles que as silenciam podem limitar seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Bertoni (2016) destaca que a criança deve ser vista como sujeito ativo da comunicação, com direito de expressar o que pensa e sente. Para favorecer essa participação, a escola deve planejar continuamente situações que estimulem o diálogo. Santos e Farago (2015) afirmam que práticas pedagógicas intencionais ampliam os usos da linguagem, enquanto atividades como a roda de conversa, de acordo com Bertoni (2016), favorecem a escuta, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do saber.

Assim, ao proporcionar contextos que valorizem a oralidade e a participação da criança, a escola contribui para o desenvolvimento da linguagem, das relações sociais e da aprendizagem. Além disso, favorece a inserção da criança em práticas sociais de linguagem e consolida sua atuação como sujeito ativo no processo educativo.

Análise crítica

Os textos referenciais analisados convergem ao considerar a oralidade como dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e da constituição do sujeito. Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é compreendida como função psicológica superior, essencial para a formação dos processos mentais e do pensamento. Nesse

sentido, a interação verbal assume papel central na relação pedagógica, uma vez que é por meio da fala, da escuta e do diálogo que a criança organiza seu pensamento, interpreta a realidade que a cerca e constrói significados sobre o mundo.

Assim, a oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas uma dimensão constitutiva da subjetividade infantil e da leitura de mundo elaborada pela criança. Ao falar, escutar, perguntar, narrar e argumentar, a criança não apenas comunica o que já sabe, mas também elabora novas compreensões, reorganiza experiências e participa da construção coletiva do conhecimento. Entretanto, observa-se um distanciamento entre esse reconhecimento teórico e a prática cotidiana em muitas salas de aula, nas quais o silêncio e a preparação para a escrita ainda prevalecem sobre a voz da criança. Em diversas instituições, persiste a concepção de que crianças “comportadas” são aquelas que permanecem caladas e apenas escutam o professor. Esse modelo privilegia o monólogo docente, reduzindo a criança a um ouvinte passivo e limitando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Ao concentrar-se excessivamente no controle do comportamento por meio do silenciamento, a escola acaba restringindo o desenvolvimento da autonomia, da argumentação e da expressão discursiva dos alunos. Essa prática contraria a concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos e participar das relações que constituem o cotidiano escolar.

Diante desse cenário, entende-se que a oralidade precisa deixar de ser vista como um processo puramente espontâneo ou biológico para ser tratada como objeto de ensino sistemático. A simples exposição da criança a situações comunicativas não garante, por si só, o desenvolvimento de suas capacidades de expressão e interação. Torna-se necessário que a escola planeje situações que valorizem a fala, a escuta e os diferentes usos da linguagem em contextos diversos.

Dessa forma, a valorização da oralidade não ocorre ao acaso, mas depende de práticas intencionais que reconheçam a criança como sujeito ativo do processo educativo. Isso implica criar oportunidades para que ela conte histórias, relate acontecimentos, formule hipóteses, faça perguntas, participe de rodas de conversa, dialogue com seus pares e se posicione diante de diferentes situações. Além disso, a garantia de espaços efetivos de fala e escuta está diretamente relacionada à formação docente e à adoção de estratégias pedagógicas conscientes. As dificuldades observadas no desenvolvimento da linguagem oral não podem ser atribuídas exclusivamente às crianças, mas devem ser compreendidas também como resultado das condições pedagógicas oferecidas pela escola.

Nesse contexto, práticas como rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, relatos de experiências e atividades colaborativas entre pares revelam-se importantes por favorecerem a participação, a escuta e o protagonismo infantil. Quando a criança encontra oportunidades para expressar ideias, formular hipóteses, narrar experiências e dialogar com colegas e professores, amplia não apenas suas habilidades comunicativas, mas também suas possibilidades de aprendizagem e inserção social. Portanto, o desenvolvimento da oralidade exige que a escola assuma uma postura ativa diante do desenvolvimento linguístico infantil. Somente por meio de mediação intencional e de participação orientada será possível construir um ambiente em que falar e ouvir sejam compreendidos como direitos fundamentais da criança e como elementos indispensáveis para sua formação integral.

Conclusão

Conclui-se que a oralidade é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois contribui para a aprendizagem, a construção de conhecimentos e a inserção da criança nas práticas sociais de linguagem. As discussões realizadas evidenciam que o desenvolvimento da linguagem oral ocorre por meio das interações e experiências vivenciadas em diferentes contextos, especialmente no ambiente escolar.

Nesse sentido, a escola exerce papel essencial ao promover práticas pedagógicas que incentivem a expressão, a escuta e a participação ativa das crianças. Ao reconhecer a oralidade como aspecto central da Educação Infantil e oferecer oportunidades para que as crianças se expressem, escutem, dialoguem, relatem experiências e construam sentidos coletivamente, a instituição escolar contribui para o desenvolvimento integral da criança.

A oralidade, portanto, não deve ser reduzida a uma manifestação espontânea ou secundária em relação à escrita. Ela constitui objeto de ensino e aprendizagem, exigindo planejamento, intencionalidade e mediação docente. Quando valorizada no cotidiano escolar, possibilita que as crianças se reconheçam como sujeitos de linguagem, ampliem sua autonomia e participem de forma mais ativa das práticas sociais.

Desse modo, a valorização da fala da criança nos espaços escolares implica construir ambientes pedagógicos mais dialógicos, participativos e sensíveis às diferentes formas de expressão infantil. Falar e escutar, nessa perspectiva, são direitos das crianças e dimensões indispensáveis para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral, a participação social e a formação de sujeitos críticos e comunicativos.

Referências

BERTONCELI, Marcia. *A roda de conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos*. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/handle/123456789/2336>. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2026.

GOMES CELESTINO, Patricia. Oralidade infantil e desenvolvimento cognitivo a partir da prática docente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, v. 5, n. 1, p. 51-67, jan. 2019.

PIVATTO, Wanderley; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. O papel da oralidade sob a perspectiva vygotskiana: breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para valorização da oralidade. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 113-123, 2014.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015.

SILVA, Juliana Simplicio et al. Linguagem oral na Educação Infantil: formas de conhecer o mundo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1., 2014, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8917>. Acesso em: 6 jun. 2026.

O GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Lênya Beatriz da Silva Fernandes
Lucas Silva Arcoverde

Resumo

Este trabalho analisa as contribuições do gênero divulgação científica para a democratização do conhecimento e para o processo de ensino e aprendizagem. Parte-se da constatação de que a linguagem excessivamente técnica utilizada em produções acadêmicas pode dificultar a compreensão do conhecimento científico por parte da população em geral, restringindo sua circulação social. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em estudos sobre gêneros textuais, linguagem acadêmica, acessibilidade do conhecimento e comunicação científica. Para a seleção do material, foram consultados artigos e revistas científicas localizados em bases de dados e ferramentas de busca, como o Google Acadêmico, a partir dos descritores “variação linguística” e “divulgação científica”. Os resultados indicam que a divulgação científica atua como mediação entre a produção acadêmica e a sociedade, ao traduzir conceitos especializados para uma linguagem mais clara, sem comprometer o rigor das informações. Além disso, contribui para o enfrentamento da desinformação e para o fortalecimento do pensamento crítico. Conclui-se que o gênero divulgação científica desempenha relevante função social e educativa, pois amplia o acesso à ciência, favorece a formação cidadã e aproxima a comunidade científica de diferentes grupos sociais.

Palavras-chave: divulgação científica; linguagem acadêmica; democratização do conhecimento; ensino; letramento científico.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo as publicações de divulgação científica contribuem para a ampliação do acesso ao conhecimento e para uma educação mais significativa. Para isso, são mobilizados estudos que discutem o gênero divulgação científica e os desafios relacionados à comunicação do conhecimento produzido nas universidades para a comunidade externa.

Em muitos casos, o uso de uma linguagem excessivamente técnica e especializada dificulta a compreensão dos textos científicos pela população em geral, restringindo o acesso ao conhecimento aos espaços acadêmicos. Nesse contexto, a divulgação científica apresenta-se como uma mediação entre a linguagem acadêmica e uma linguagem mais acessível, tornando os conhecimentos científicos mais compreensíveis, inclusivos e socialmente relevantes.

Dessa forma, discutir a relação entre linguagem, divulgação científica e acessibilidade do conhecimento torna-se fundamental para aproximar a ciência da sociedade e ampliar o acesso à informação. Tal discussão é especialmente importante no contexto educacional, uma vez que a circulação do conhecimento científico em linguagem clara pode contribuir

para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a formação cidadã e para o enfrentamento da desinformação.

Assim, foi realizado um estudo bibliográfico, de caráter descritivo, cujo objetivo consistiu em analisar como a divulgação científica contribui para reduzir barreiras linguísticas que podem comprometer a circulação social do conhecimento científico. Para isso, foram examinados artigos e revistas científicas localizados em bases de dados e ferramentas de busca, como o Google Acadêmico. Utilizaram-se os descritores “variação linguística” e “divulgação científica”, o que possibilitou a seleção de trabalhos que discutem a relação entre linguagem, acessibilidade do conhecimento, democratização da ciência e o gênero em questão. A análise do material permitiu traçar um panorama das barreiras linguísticas presentes na comunicação científica e de seus impactos no acesso da população ao conhecimento produzido no meio acadêmico.

Reflexões Teóricas

Para conceituar o gênero de divulgação científica, toma-se como referência a definição de gêneros proposta por Cavalcante, Mendonça e Santos (2006), segundo a qual os gêneros são compreendidos como entidades empíricas vinculadas a situações comunicativas, marcadas por funções, propósitos, ações e conteúdos específicos. A partir dessa perspectiva, a divulgação científica caracteriza-se por não se restringir ao texto escrito, manifestando-se também em programas televisivos, rádios, jornais, revistas, plataformas digitais e outros meios de comunicação. Sua finalidade é aproximar os conhecimentos científicos da população em geral, sem exigir do público um conhecimento prévio aprofundado sobre determinada área de estudo (XAVIER; GONÇALVES, 2014).

Embora as produções científicas estejam, em muitos casos, disponíveis ao público, a linguagem utilizada nesses textos nem sempre é acessível à população. Ribeiro (2014) destaca que a escolarização envolve condições sociais, econômicas e culturais que podem funcionar como barreiras ao acesso ao conhecimento. Dessa forma, o acesso à produção científica não depende apenas da disponibilidade dos textos, mas também das condições de compreensão e apropriação desses conhecimentos pelos sujeitos.

Nesse sentido, a divulgação científica assume papel relevante ao buscar tornar a linguagem científica mais compreensível, sem reduzir a complexidade dos fenômenos estudados. Trata-se de um gênero que precisa equilibrar rigor conceitual e clareza comunicativa, possibilitando que diferentes públicos tenham acesso a informações científicas confiáveis. Assim, esse gênero contribui para a aproximação entre ciência, escola e sociedade, ampliando as possibilidades de participação dos sujeitos nos debates públicos que envolvem conhecimentos científicos.

No campo educacional, a divulgação científica pode ser compreendida como ferramenta de ensino e aprendizagem, pois favorece o contato dos estudantes com temas científicos em linguagem mais acessível. Ao ser trabalhada em sala de aula, possibilita a leitura crítica de textos, a ampliação do vocabulário, a compreensão de conceitos científicos e a reflexão sobre a função social da ciência. Além disso, permite discutir a

circulação do conhecimento em diferentes esferas sociais e os modos como a linguagem pode incluir ou excluir determinados grupos.

Análise crítica

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a escolarização e a produção do conhecimento são influenciadas por desigualdades sociais, que limitam o acesso de determinados grupos aos espaços de produção e circulação do saber científico. Nesse contexto, a linguagem desempenha papel fundamental, pois pode incluir ou excluir sujeitos, aproximar ou afastar grupos sociais e facilitar ou dificultar o acesso ao conhecimento.

As formas de escrita utilizadas na divulgação científica podem contribuir tanto para a democratização quanto para a restrição do conhecimento. Quando a linguagem permanece excessivamente técnica, hermética ou distante das experiências dos leitores, o conhecimento científico tende a circular apenas entre especialistas. Por outro lado, quando é apresentado de maneira clara, contextualizada e responsável, amplia seu alcance e fortalece sua função social.

Nesse sentido, Ribeiro (2014) defende que a comunicação de conhecimentos científicos em linguagem local e acessível pode ampliar seu impacto na sociedade. Assim, quanto mais compreensível for a linguagem empregada na comunicação científica, maior será sua circulação entre diferentes grupos sociais, favorecendo a democratização do conhecimento e a aproximação entre ciência e sociedade.

Martins *et al.* (2024) também ressaltam que a ausência de acesso a informações científicas válidas pode favorecer a disseminação de informações falsas e comprometer a compreensão pública de temas relevantes. Dessa forma, quando a produção científica confiável não chega à sociedade de maneira acessível, aumenta-se a vulnerabilidade dos sujeitos à desinformação e à manipulação de opiniões.

Nesse contexto, o contato com a produção científica e sua compreensão tornam-se necessidades urgentes, pois contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e reduzem a dependência de informações veiculadas de maneira superficial ou sem base científica. Assim, a divulgação científica justifica-se por possibilitar a circulação mais ampla de conhecimentos confiáveis, promovendo uma aproximação mais efetiva entre a comunidade científica e a sociedade em geral (NAVAS *et al.*, 2020).

Ao ser incorporada ao contexto escolar, a divulgação científica também favorece práticas de leitura e escrita mais significativas. O trabalho com esse gênero permite que os estudantes compreendam a ciência como produção humana, histórica e social, e não como um conjunto de informações distantes de sua realidade. Desse modo, a escola pode utilizar textos de divulgação científica para desenvolver a leitura crítica, a argumentação, a curiosidade investigativa e a participação dos alunos em discussões socialmente relevantes.

Conclusão

Com base no levantamento realizado, é possível constatar que a falta de acesso ao conhecimento acadêmico não é um fenômeno recente. Historicamente, o saber esteve concentrado em grupos privilegiados, limitando a participação de grande parte da

população nos espaços de produção e circulação do conhecimento. Embora, atualmente, as produções científicas estejam mais disponíveis, ainda persistem barreiras linguísticas, sociais e educacionais que dificultam sua compreensão e apropriação pela sociedade. Diante disso, torna-se necessário ampliar o acesso à informação científica por meio de uma linguagem mais clara, acessível e socialmente comprometida, capaz de cumprir sua função pública sem excluir determinados grupos. Nesse sentido, a divulgação científica revela-se uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais crítica, participativa e democrática.

Conclui-se que o gênero divulgação científica constitui importante ferramenta de ensino e aprendizagem, pois aproxima os estudantes do conhecimento produzido no campo científico e contribui para o desenvolvimento da leitura crítica, da argumentação e do pensamento reflexivo. Quando trabalhada de forma planejada no contexto escolar, a divulgação científica favorece a democratização do conhecimento, o enfrentamento da desinformação e a formação de sujeitos capazes de participar de maneira mais consciente dos debates sociais.

Referências

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 2, p. 27-41.

FARIAS, Cecilia. A função social da divulgação científica: e como a Academia pode ajudar ou atrapalhar. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 79-93, 2025. DOI: 10.21165/el.v54i1.4027. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/4027>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MARTINS, João Pedro Druschel; KLIPPEL, Laura; BARP, Marco Antônio Barp Fernandes de; GOMES, Sofia Giongo Martins; KRUMMENAUER, Wilson Leandro. Análise do impacto da linguagem acadêmica em artigos científicos na compreensão de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. *Revista Eletrônica Multidisciplinar UNIFACEAR*, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://revista.unifacear.edu.br/rem/article/view/618>. Acesso em: 18 jun. 2026.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto et al. Divulgação científica como forma de compartilhar conhecimento. *CoDAS*, São Paulo, 2020, e20190044. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/JfNFfDWM4Qr3rkqmRWHCWLM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2026.

RIBEIRO, Daniel. Divulgação científica e origens da barreira da linguagem. *Revista do EDICC: Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura*, Campinas, v. 2, jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/4040>. Acesso em: 18 jun. 2026.

XAVIER, Jhonatan; GONÇALVES, Carolina. A relação entre a divulgação científica e a escola. *Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 7, n. 14, p. 182-189, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/135>. Acesso em: 6 jul. 2026.

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Layanne Rosendo de Lima
Mariana Martins dos Santos

Resumo

Este trabalho analisa a importância dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos que discutem os gêneros textuais e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa. Foram mobilizadas as contribuições de Costa-Maciel e Bilro (2018), Leal e Brandão (2007), Barbosa e Souza (2006), Rojo (2009), Soares (2009) e Pêssego (2025). Os estudos analisados indicam que o trabalho com gêneros textuais favorece a construção do letramento, a formação de leitores e produtores de textos e o desenvolvimento da oralidade, aproximando o ensino das práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes. Conclui-se que os gêneros textuais constituem instrumentos fundamentais para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e crítica, pois possibilitam aos alunos compreender, produzir e utilizar textos em diferentes situações comunicativas.

Palavras-chave: gêneros textuais; ensino e aprendizagem; leitura; escrita; oralidade.

Introdução

Os gêneros textuais ocupam papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois estão presentes nas diferentes situações de comunicação vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano. Na escola, o trabalho com diversos gêneros possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, escrita e oralidade, compreendendo a função social da linguagem e ampliando sua participação nas práticas sociais. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras e estudos que discutem os gêneros textuais e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa. Foram utilizadas as contribuições de Costa-Maciel e Bilro (2018), Leal e Brandão (2007), Barbosa e Souza (2006), Rojo (2009), Soares (2009) e Pêssego (2025). Os estudos analisados apontam que os gêneros textuais favorecem a construção do letramento, a formação de leitores e produtores de textos e o desenvolvimento da oralidade, tornando o ensino mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.

Reflexão Teórica

Os gêneros textuais fazem parte da comunicação cotidiana e podem ser compreendidos como formas de linguagem utilizadas em diferentes situações sociais para atender a determinados objetivos comunicativos. Cada gênero apresenta características próprias relacionadas à sua forma de organização, ao conteúdo que aborda, ao estilo de linguagem utilizado e aos interlocutores aos quais se destina. São esses elementos que permitem identificar e diferenciar um gênero de outro, uma vez que cada texto é produzido de acordo com a situação em que será utilizado e com a finalidade que pretende alcançar.

Textos como bilhetes, receitas, notícias, entrevistas, histórias e anúncios possuem características específicas que orientam sua produção e sua compreensão pelos leitores. Dessa forma, os gêneros textuais não devem ser entendidos apenas como modelos de texto, mas como instrumentos que organizam as interações humanas e possibilitam a comunicação nos diferentes espaços da vida social. Por estarem presentes em diversas práticas do cotidiano, é fundamental que a escola trabalhe com diferentes gêneros, permitindo que os alunos compreendam como a linguagem é utilizada socialmente e aprendam a participar, de modo mais ativo, das práticas de leitura, escrita e oralidade.

Leal e Brandão (2007) destacam que a produção de textos precisa ocorrer de forma frequente na escola. As autoras observam que muitos alunos escrevem fora do ambiente escolar, produzindo bilhetes, cartas, mensagens e outros textos, mas essas experiências nem sempre são valorizadas pelos professores. Além disso, defendem que aprender a escrever exige prática constante e contato com diferentes tipos de textos. Ao discutir os gêneros textuais, Leal e Brandão (2007, p. 17) afirmam que “nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento”.

Essa compreensão evidencia que os gêneros textuais estão presentes nas relações sociais e auxiliam os sujeitos a se comunicarem de acordo com cada situação. Barbosa e Souza (2006) discutem que, durante muito tempo, a leitura foi ensinada apenas como decodificação de palavras. Atualmente, porém, a leitura é compreendida como um processo mais amplo, no qual o leitor participa da construção dos sentidos do texto. Assim, ler não significa apenas identificar palavras, mas compreender, interpretar e relacionar o texto aos conhecimentos já construídos pelo sujeito. As autoras também destacam a importância de levar para a sala de aula textos que façam parte da realidade

dos estudantes. Quando os alunos têm contato com gêneros que circulam em seu cotidiano, a aprendizagem torna-se mais significativa e próxima de suas vivências.

Ao tratar do letramento, Soares (2009) explica que aprender a ler e escrever vai além do domínio das letras e das palavras. É necessário saber utilizar a leitura e a escrita nas situações sociais do dia a dia. Nesse sentido, os gêneros textuais assumem papel importante, pois aproximam os alunos das práticas reais de linguagem. Rojo (2009) também defende que a escola deve preparar os estudantes para participar das diferentes práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Para isso, é necessário oferecer contato com diversos gêneros textuais, auxiliando os alunos a compreender e produzir textos que circulam socialmente.

Além da leitura e da escrita, os gêneros textuais também contribuem para o desenvolvimento da oralidade. Costa-Maciel e Bilro (2018) destacam que a oralidade precisa ser ensinada de forma planejada. Segundo as autoras, atividades como debates, entrevistas, seminários e apresentações auxiliam os estudantes a organizar ideias, argumentar e expressar-se melhor diante de diferentes públicos. Outro ponto importante apresentado pelas autoras é a necessidade de os alunos aprenderem a selecionar informações, identificar ideias principais e organizar argumentos. Essas habilidades são relevantes tanto para a oralidade quanto para a leitura e a escrita.

Por fim, Pêssago (2025) afirma que os gêneros textuais possuem papel fundamental no ensino, pois ajudam os estudantes a compreender a função social da linguagem. Além disso, contribuem para o desenvolvimento do letramento, da leitura crítica, da escrita e da oralidade, tornando os alunos mais preparados para participar das diferentes situações de comunicação presentes na sociedade.

Análise crítica

Os textos analisados demonstram que os gêneros textuais possuem papel significativo no ensino de Língua Portuguesa, pois contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade. Os autores estudados destacam que o contato com diferentes gêneros permite que os alunos compreendam melhor a linguagem e aprendam a utilizá-la em situações reais do cotidiano.

No entanto, as leituras também revelam que ainda existem desafios para que esse trabalho aconteça de forma efetiva nas escolas. Leal e Brandão (2007) apontam que a produção de textos nem sempre recebe a atenção necessária e, muitas vezes, ocorre de forma pouco

frequente ou sem objetivos claros. Como consequência, os alunos têm menos oportunidades de desenvolver suas habilidades de escrita e de compreender a produção textual como prática social.

Da mesma forma, Barbosa e Souza (2006) mostram que algumas práticas de leitura ainda estão vinculadas a métodos tradicionais, nos quais o aluno apenas identifica informações presentes no texto. Essa concepção limita a participação do leitor e não favorece plenamente a construção de sentidos nem o desenvolvimento de uma leitura crítica. Para superar essa perspectiva, torna-se necessário compreender a leitura como uma prática interativa, situada socialmente e vinculada aos conhecimentos prévios dos estudantes.

Em relação à oralidade, Costa-Maciel e Bilro (2018) defendem que ela deve ser ensinada de maneira planejada, por meio de gêneros orais, como debates, entrevistas, seminários e apresentações. Entretanto, em muitas práticas escolares, a oralidade ainda recebe menos atenção do que a leitura e a escrita, embora seja uma habilidade fundamental para a participação social dos estudantes. O ensino da oralidade deve, portanto, ser compreendido como parte integrante das práticas de linguagem, e não apenas como atividade espontânea ou complementar.

Outro aspecto relevante discutido pelos autores é que o trabalho com gêneros textuais precisa estar relacionado às experiências dos alunos. Quando a escola utiliza textos que fazem parte da realidade dos estudantes, a aprendizagem torna-se mais significativa e contribui para o desenvolvimento de competências que serão utilizadas dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, os estudos analisados demonstram que os gêneros textuais não devem ser trabalhados apenas como conteúdos escolares, mas como instrumentos que ajudam os alunos a compreender, produzir e utilizar a linguagem em diferentes situações da vida social.

Conclusão

A partir das leituras realizadas, foi possível compreender que os gêneros textuais têm grande importância no processo de ensino e aprendizagem. Eles contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, além de aproximarem os estudantes das situações reais de comunicação presentes na sociedade. Os autores analisados mostram que trabalhar com diferentes gêneros textuais favorece o letramento, amplia as

possibilidades de aprendizagem e ajuda os alunos a compreenderem a função social da linguagem.

Além disso, esse trabalho contribui para a formação de leitores mais críticos, escritores mais competentes e sujeitos capazes de se comunicar de forma adequada em diferentes contextos. Também foi possível perceber que ainda existem desafios relacionados à forma como os gêneros textuais são trabalhados nas escolas, especialmente no que se refere à oralidade e à realização de práticas mais significativas de leitura e produção textual.

Por isso, é importante que os professores planejem atividades que valorizem a diversidade de gêneros e promovam a participação ativa dos estudantes. Conclui-se, portanto, que os gêneros textuais são ferramentas importantes para a aprendizagem e para a formação dos alunos, pois possibilitam o desenvolvimento das práticas de linguagem e favorecem uma participação mais consciente, crítica e autônoma na sociedade.

Referências

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (org.). *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabríni Katrine 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. 1-29, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PÊSSEGO, Joelma Soares. *A influência dos gêneros textuais no desenvolvimento da leitura e da escrita*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras — Português) — Universidade Estadual do Piauí, Núcleo de Educação à Distância, Gilbués, 2025.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

A ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS COMO ATO POLÍTICO: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO *QUARTO DE DESPEJO*

Laura de Barros Pinheiro Kuramoto da Silva
Rayelle da Silva Felix

Resumo

Este trabalho analisa a escrita de Carolina Maria de Jesus, na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, como prática de resistência, denúncia social e afirmação identitária. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre a escrita de si presente na obra e discutir suas contribuições para as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na leitura da obra de Carolina Maria de Jesus e em estudos sobre linguagem, literatura, educação e práticas sociais de escrita. A análise evidencia que a autora transforma o diário em instrumento político ao registrar o cotidiano da favela, denunciar desigualdades sociais e romper com o silenciamento historicamente imposto a mulheres negras, pobres e periféricas. No campo educacional, a obra possibilita o trabalho com diários, relatos autobiográficos, memórias e narrativas de si, favorecendo a autoria, a criticidade e o protagonismo dos estudantes. Conclui-se que a escrita de Carolina amplia a compreensão da linguagem como prática social, histórica e política, evidenciando que escrever também significa interpretar a realidade, preservar memórias e produzir reflexões sobre cidadania, identidade e transformação social.

Palavras-chave: práticas de escrita; resistência; linguagem; escrita de si; Carolina Maria de Jesus.

Introdução

A linguagem constitui uma importante forma de interação social, por meio da qual os sujeitos produzem sentidos, constroem identidades e expressam suas experiências. Nesse contexto, a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, apresenta-se como relevante possibilidade de reflexão sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade, uma vez que a autora utiliza a linguagem para narrar seu cotidiano, registrar as condições de vida na favela e denunciar as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Além de seu valor literário e histórico, a obra evidencia a escrita de si como prática de resistência, construção da memória e afirmação da identidade. Desse modo, demonstra que a linguagem pode constituir-se como instrumento de participação social e de transformação da realidade. A escrita de Carolina Maria de Jesus rompe com o silenciamento imposto a mulheres negras, pobres e periféricas, ao inscrever, no espaço literário e social, uma experiência historicamente marginalizada.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a escrita de si presente em *Quarto de despejo* e refletir sobre suas contribuições para as práticas de leitura e escrita

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no desenvolvimento da escrita narrativa e na compreensão da escrita como prática social e potência política.

Para a realização deste estudo, adotou-se uma metodologia de natureza bibliográfica, fundamentada na leitura e análise da obra de Carolina Maria de Jesus e nos estudos de Lopes (2021), Coronel (2019), Müller e Rosa (2018) e Robledo (2020). Busca-se, assim, compreender as contribuições da produção literária da autora para as discussões sobre linguagem, educação e formação de sujeitos críticos e participativos.

Reflexão Teórica

Em *Quarto de despejo*, a escrita ocupa um lugar central na vida de Carolina Maria de Jesus, pois, por meio do diário, a autora registra seu cotidiano, suas dificuldades e os sentimentos provocados pela fome, pela pobreza e pela exclusão social. Entretanto, sua escrita ultrapassa o caráter de simples relato pessoal e transforma-se em instrumento de resistência e denúncia das desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Ao escrever sobre si e sobre a realidade da favela, Carolina torna-se sujeito de sua própria história, rompendo com o silenciamento historicamente imposto às mulheres negras e pobres. Nesse sentido, a escrita de si assume importante dimensão política, uma vez que permite à autora construir sua identidade, registrar sua memória e produzir conhecimento sobre a realidade em que vive. Conforme afirma Lopes (2021, p. 5), “a escrita também exerce o papel de instrumento de defesa”, pois Carolina utiliza suas palavras como forma de enfrentamento diante das violências simbólicas e materiais que atravessam sua existência.

Além disso, a leitura também desempenha papel significativo na trajetória de Carolina Maria de Jesus, sendo compreendida pela autora como possibilidade de aprendizado, reflexão e ampliação de sua compreensão de mundo. A obra revela, portanto, que ler e escrever não são práticas neutras ou meramente escolares, mas formas de interpretação da realidade e de participação social.

No campo educacional, *Quarto de despejo* apresenta importantes contribuições para as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da obra, é possível desenvolver propostas pedagógicas relacionadas à produção de diários, relatos autobiográficos, narrativas sobre o cotidiano e registros de memórias. Tais atividades permitem que as crianças compreendam a escrita como forma de expressão de suas experiências, identidades e modos de perceber o mundo.

Trabalhar a escrita de si em sala de aula significa reconhecer que as vivências dos estudantes possuem valor e podem ser transformadas em narrativas significativas. Essa perspectiva favorece o protagonismo, a autoria e a participação dos sujeitos no processo educativo. Nesse sentido, Müller e Rosa (2018, p. 266) afirmam que a obra de Carolina Maria de Jesus constitui importante instrumento pedagógico, pois possibilita reflexões sobre desigualdade, cidadania e o poder transformador da escrita.

Assim, a produção literária de Carolina Maria de Jesus evidencia que a linguagem não se limita a um conjunto de regras formais, mas constitui uma prática social, cultural e política. Por meio dela, torna-se possível promover a construção de conhecimentos, a

valorização das experiências individuais e coletivas e a formação de sujeitos críticos e participativos.

Análise crítica

A leitura de *Quarto de despejo* evidencia que a linguagem está profundamente vinculada às relações de poder. A escrita de Carolina Maria de Jesus demonstra que a produção de conhecimento não se restringe à academia ou aos grupos socialmente privilegiados, mas também se constrói a partir das vivências de sujeitos historicamente marginalizados. Ao registrar seu cotidiano, a autora transforma o texto em espaço de resistência e afirmação identitária, rompendo com o silenciamento imposto às mulheres negras, pobres e periféricas.

Nesse sentido, escrever sobre si torna-se um ato político de reivindicação da palavra, da memória e do reconhecimento literário de trajetórias invisibilizadas. A escrita de Carolina não apenas descreve a realidade da favela, mas denuncia as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira, revelando a fome, a pobreza, o racismo e a exclusão social como questões históricas e políticas.

Além disso, a narrativa de Carolina contesta a visão reducionista da escrita como mera habilidade técnica ou escolar. Em sua obra, o ato de escrever surge como prática social carregada de sentidos, afetos e posicionamentos. Ao narrar suas dores, lutas e esperanças, Carolina mostra que escrever é interpretar o mundo e atribuir significado à própria realidade. Sua escrita convida a pensar a linguagem como ferramenta humanizadora, capaz de produzir consciência crítica e posicionamento social.

No campo educacional, essa produção traz contribuições fundamentais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no trabalho com narrativas e com a escrita de si. O diário de Carolina evidencia que o registro pessoal valoriza a história individual do sujeito e pode transformar experiências cotidianas em conhecimento. Em sala de aula, essa prática incentiva as crianças a reconhecerem o valor de suas próprias memórias, além de desenvolver empatia e reflexão crítica ao aproximá-las de realidades sociais complexas.

Por fim, a obra incita a repensar o ensino da língua para além da memorização de regras gramaticais, priorizando a autoria, a escuta, a produção de sentidos e as múltiplas formas de produzir saberes. *Quarto de despejo* permanece, portanto, atual e necessário, não apenas por denunciar as desigualdades estruturais do Brasil, mas também por consagrar a potência transformadora da palavra na formação de sujeitos críticos e participativos.

Conclusão

A análise de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, evidencia que a escrita pode ultrapassar o registro de experiências pessoais e constituir-se como instrumento de resistência, construção identitária e transformação social. A obra demonstra que a linguagem é uma prática social capaz de dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados e de promover reflexões sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

A escrita de Carolina Maria de Jesus revela que narrar a própria vida é também interpretar a realidade, denunciar injustiças e reivindicar reconhecimento. Ao transformar seu cotidiano em literatura, a autora afirma sua existência como mulher negra, pobre e moradora da favela, rompendo com os limites impostos por uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e raciais.

No contexto escolar, o diário de Carolina constitui importante recurso pedagógico para estimular a leitura, a escrita e a valorização das experiências dos estudantes. Por meio do trabalho com diários, relatos, memórias e narrativas de si, é possível favorecer a autoria, a criticidade e o protagonismo infantil, permitindo que os alunos compreendam a linguagem como ferramenta de expressão, reflexão e participação social.

Conclui-se, portanto, que *Quarto de despejo* contribui significativamente para pensar as práticas de escrita na escola, especialmente quando se busca formar sujeitos críticos, conscientes e participativos. A obra inspira o uso da linguagem e da escrita como formas de enfrentamento das desigualdades e de construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Referências

CORONEL, Luciana Paiva. A escrita descentrada de Carolina Maria de Jesus. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 54, n. 4, p. 459-465, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/33167>. Acesso em: 8 jun. 2026.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LOPES, Elisângela Aparecida. A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu *Quarto de despejo*. *Literafro: Literatura Afro-Brasileira*, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/1024-a-importancia-da-leitura-e-da-escrita-para-carolina-maria-de-jesus-uma-analise-do-seu-quarto-de-despejo-elisangela-aparecida-lobes>. Acesso em: 8 jun. 2026.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; ROSA, Sonia. Impactos sociais da escrita de Carolina Maria de Jesus na escola. *Palimpsesto: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, ano 17, n. 26, p. 254-271, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35299>. Acesso em: 8 jun. 2026.

ROBLEDO, José Ignacio Monteagudo. Problemas na pesquisa sobre escrita popular: o espólio de Carolina Maria de Jesus. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 32., 2020, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos* [...]. Brasília: ABA, 2020. Disponível em: https://abant.org.br/files/354_2020-12-06_4368_23963.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

COMO NASCEM OS LEITORES? O PAPEL DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Nobre
Letícia Xavier

Introdução

Como se forma um leitor de literatura? Essa questão nos leva a refletir sobre um processo que se inicia muito antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Desde os primeiros anos de vida, as crianças atribuem significados ao mundo por meio das experiências que vivenciam, das interações sociais e do contato com diferentes formas de linguagem. Nesse percurso, a literatura assume um papel importante na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da sensibilidade, além de aproximar as crianças das práticas sociais de leitura. Nesse contexto, a mediação do professor torna-se essencial, uma vez que é por meio dela que o interesse pelos livros pode ser despertado e experiências significativas com a literatura podem ser construídas desde a infância.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a mediação docente, durante as práticas de leitura, contribui para a formação do leitor de literatura na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de estudos que discutem a leitura como prática social, a literatura infantil e a mediação docente, com base nas contribuições de Freire (1989), Marcuschi (2001), Brandão e Rosa (2010), Santos, Oliveira e Pereira (2022) e Costa, Santos e Bissoli (2024).

Reflexões Teóricas

A formação do leitor de literatura na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências que a criança vivencia desde os primeiros anos de vida. Antes mesmo de aprender a ler convencionalmente, ela observa, escuta, interpreta situações e constrói significados sobre o mundo que a cerca. Nessa perspectiva, Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que a compreensão da realidade acontece antes da apropriação do sistema de escrita. Assim, o contato inicial com a literatura começa a ser construído nas relações familiares, nas brincadeiras, nas conversas e nas diferentes experiências sociais que permitem à criança atribuir sentidos ao que vivencia.

Essa compreensão é reforçada por Medeiros e Santos (2015), com base em Martins (2007), ao defenderem que a aprendizagem da leitura está profundamente ligada às experiências e aos conhecimentos que cada criança já possui. Conforme afirma Martins (2007, p. 15), "aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele". Isso significa que cada criança interpreta as histórias de forma singular, estabelecendo relações entre os textos e suas próprias vivências. Quando o professor reconhece esses conhecimentos prévios e cria oportunidades para que elas

expressem suas ideias durante a leitura, torna esse contato com a literatura mais significativo.

Desse modo, a formação do leitor de literatura não depende apenas da aprendizagem das letras ou da decodificação das palavras. Marcuschi (2001) critica práticas de ensino centradas exclusivamente na memorização do sistema alfabético, por entender que a leitura e a escrita são práticas sociais construídas nas interações humanas. Para o autor, aprender a ler envolve compreender os diferentes usos da linguagem na sociedade e produzir sentidos em situações reais de comunicação. Sob essa perspectiva, a literatura infantil deixa de ser apenas um recurso para ensinar conteúdos escolares e passa a constituir uma experiência de linguagem que amplia a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação das crianças.

Essa discussão aproxima-se do conceito de letramento apresentado por Mata e Silva (2015), que defendem a inserção da criança em práticas significativas de leitura e escrita desde a Educação Infantil. Isso implica oferecer contato frequente com livros, histórias, poemas e diferentes gêneros textuais, possibilitando que ela compreenda a função social da linguagem antes mesmo de dominar o código escrito. Dessa maneira, a literatura passa a fazer parte do cotidiano infantil, despertando o interesse pelos livros e incentivando a construção de uma relação cada vez mais próxima com a leitura.

Nesse processo, a mediação do professor ocupa um lugar central. Conforme afirmam Brandão e Rosa (2010, p. 36), "o contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora, que lê, canta ou narra". Entretanto, essa mediação vai além da leitura em voz alta. Cabe ao professor selecionar obras adequadas, organizar um ambiente acolhedor, incentivar perguntas, valorizar as interpretações das crianças e promover momentos de diálogo sobre as histórias. Assim, a criança deixa de ocupar uma posição apenas de ouvinte e passa a participar ativamente da construção de sentidos.

Ao tratar da leitura compartilhada, Costa, Santos e Bissoli (2024) destacam que essa prática ultrapassa o simples ato de contar histórias, pois envolve a troca de impressões, emoções e interpretações entre professor e crianças. Durante esses momentos, elas relacionam os acontecimentos das narrativas às próprias experiências, levantam hipóteses, fazem perguntas e constroem novas formas de compreender o texto. Além de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades cognitivas, essas interações fortalecem o vínculo afetivo com os livros e contribuem para a formação do leitor de literatura.

Na mesma direção, Cabreira (2014) ressalta que a literatura infantil favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da capacidade de expressão das crianças. Ao ouvir histórias, elas entram em contato com diferentes personagens, culturas, emoções e formas de compreender o mundo, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo a empatia. Dessa forma, a literatura ultrapassa a função de apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo também para a formação humana e social da criança.

Portanto, a formação do leitor de literatura resulta da articulação entre experiências significativas, práticas sociais de leitura e uma mediação docente intencional e sensível. Quanto mais cedo a criança estabelece uma relação prazerosa com os livros e

com as histórias, maiores são as possibilidades de desenvolver o interesse pela literatura e construir uma relação duradoura com a leitura, compreendendo-a como uma prática cultural presente ao longo de toda a vida.

Análise crítica

As discussões teóricas apresentadas evidenciam que a formação do leitor de literatura tem início muito antes do processo de alfabetização. Antes mesmo de reconhecer letras e palavras, a criança interpreta o mundo por meio das experiências que vivencia, das relações que estabelece e das histórias que escuta. No entanto, essa compreensão nem sempre está presente nas práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Muitas crianças chegam à escola com pouco contato com livros em seu ambiente familiar, fazendo da Educação Infantil o principal espaço de aproximação com a literatura. Nesse cenário, o professor assume um papel fundamental ao promover experiências de leitura que valorizem as vivências infantis, despertem a curiosidade e favoreçam a construção de vínculos afetivos com os livros.

Além disso, ainda é frequente que a literatura seja utilizada apenas como um recurso para ensinar conteúdos ou preparar as crianças para a alfabetização. Essa perspectiva limita o potencial da leitura literária, que precisa ser compreendida como uma experiência estética, cultural e humana. Desse modo, formar leitores de literatura significa criar oportunidades para que as crianças escutem histórias, imaginem, façam perguntas, expressem sentimentos e construam sentidos para as narrativas a partir de suas próprias experiências.

Conclusão

As pesquisas analisadas mostram que o leitor de literatura não se forma de maneira espontânea, mas por meio das experiências de leitura vivenciadas desde a infância. O contato com histórias, narrativas e diferentes manifestações literárias amplia o repertório cultural das crianças, estimula a imaginação e contribui para a construção de novas formas de compreender o mundo.

Dessa forma, compreender como se forma o leitor de literatura é reconhecer que esse processo tem início muito antes da alfabetização, nas experiências de escuta, nas histórias compartilhadas e nas relações que a criança estabelece com os livros e com a linguagem. Nesse percurso, a mediação do professor é indispensável, pois possibilita a criação de experiências significativas que despertam o interesse pela literatura e contribuem para a formação de leitores que possam manter uma relação contínua com a leitura ao longo da vida.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CABREIRA, Belmiria Chamorra. As práticas de leitura na educação infantil. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Alfabetização e Letramento nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107945/000945385.pdf> . Acesso em: 12 jun. 2026.

COSTA, Geisiele Stefany Spares; SANTOS, Ellen Marques dos; BISSOLI, Michelle de Freitas. Práticas de leitura compartilhada de livros na infância e relações com o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 96, p. 69-82, 2024. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19402> . Acesso em: 12 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MATA, Adriana Santos da; SILVA, Carla Andréa Lima da. Letramento na Educação Infantil: significando as práticas de leitura e escrita. Revista Brasileira de Educação e Saúde, Pombal, v. 5, n. 4, p. 51-57, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1642> . Acesso em: 13 jun. 2026.

MEDEIROS, Damião José de; SANTOS, José Ozildo dos. A construção da prática da leitura na educação infantil. Revista Brasileira de Educação e Saúde, Pombal, v. 5, n. 1, p. 104-110, 2015. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4110> . Acesso em: 14 jun. 2026.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E OS GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Laís Henrique da Silva

Theany Rodrigues Silva

Resumo

A oralidade desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança estabeleça relações sociais, expresse ideias, compartilhe experiências e participe ativamente das práticas comunicativas. Nesse contexto, os gêneros orais constituem importantes instrumentos para favorecer a interação e a construção do conhecimento, especialmente quando mediados intencionalmente pelo professor. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como a mediação docente favorece o desenvolvimento e o uso dos gêneros orais na promoção da participação infantil na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Silva e Valiengo (2010), Lazaretti e Saccomani (2021), Vygotsky (1998), Costa-Maciel e Bilro (2018), Radino (2001) e Santos e Farago (2015). Os estudos analisados evidenciam que a oralidade deve ser compreendida como objeto de ensino e que práticas pedagógicas planejadas ampliam as oportunidades de participação das crianças em diferentes situações comunicativas. Conclui-se que a mediação docente é essencial para promover os gêneros orais e ampliar a participação infantil, contribuindo para uma Educação Infantil mais dialógica, significativa e inclusiva.

Palavras-chave: oralidade; gêneros orais; mediação docente; Educação Infantil; participação infantil.

Introdução

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, a linguagem oral configura-se como um dos principais eixos das experiências vivenciadas pelas crianças, pois amplia suas possibilidades de interação e participação em diferentes contextos sociais.

Corroborando essa perspectiva, Silva e Valiengo (2010, p. 2) afirmam que “(...) todas as aprendizagens e realizações de atividades são permeadas pela comunicação oral”, evidenciando que a oralidade constitui elemento essencial para o desenvolvimento infantil e para a inserção da criança nas práticas sociais. Entretanto, seu desenvolvimento não ocorre apenas de forma espontânea, exigindo experiências significativas e a atuação intencional do professor. Conforme Lazaretti e Saccomani (2021), o ensino da oralidade deve inserir as crianças em diferentes práticas discursivas por meio dos gêneros orais, ampliando suas possibilidades de expressão e participação.

Diante desse cenário, busca-se compreender de que maneira a mediação docente pode potencializar o uso dos gêneros orais, favorecendo a participação das crianças nas diferentes situações comunicativas vivenciadas na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo refletir sobre como a mediação docente favorece o desenvolvimento e o uso dos gêneros orais na promoção da participação infantil na Educação Infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre oralidade, mediação docente, gêneros orais e desenvolvimento infantil.

Reflexões Teóricas

A linguagem oral constitui um dos principais meios pelos quais a criança estabelece relações com o meio social, comunica necessidades, compartilha experiências e constrói conhecimentos. Segundo Silva e Valiengo (2010), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das aprendizagens construídas nas relações sociais, sendo a oralidade um elemento presente nas brincadeiras, nas interações e nas diferentes experiências vivenciadas durante a infância.

Nesse contexto, cabe à Educação Infantil promover experiências que ampliem as possibilidades de comunicação das crianças. Considerando que elas ingressam cada vez mais cedo nas instituições educativas, torna-se responsabilidade da escola organizar práticas que favoreçam a participação, a escuta e o desenvolvimento da linguagem oral.

Essa compreensão é reforçada pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Assim, o professor desempenha papel fundamental ao organizar situações de aprendizagem que permitam às crianças dialogar e construir conhecimentos coletivamente.

Ao discutir o ensino da oralidade, Lazaretti e Saccomani (2021) defendem que não basta estimular a fala espontânea das crianças; é necessário planejar práticas pedagógicas intencionais que envolvam diferentes gêneros orais. Em consonância com essa perspectiva, Costa-Maciel e Bilro (2018) afirmam que ensinar oralidade implica criar situações didáticas que favoreçam a participação em práticas comunicativas diversificadas, aproximando a criança dos diferentes usos sociais da linguagem.

A partir dessa perspectiva, estratégias como rodas de conversa, relatos de experiências, entrevistas, contação de histórias e dramatizações constituem importantes práticas com gêneros orais para o desenvolvimento infantil. Essas propostas favorecem a escuta, a argumentação e a expressão de ideias, ampliando a participação das crianças nas interações cotidianas. Além da linguagem verbal, Santos e Farago (2015) acrescentam que a oralidade também envolve gestos, entonações e expressões corporais, indicando que a comunicação oral não se reduz à fala verbalizada. Complementando essa discussão, Radino (2001), destaca que as narrativas orais aproximam a criança da cultura e contribuem para a construção da linguagem. Assim, a mediação docente torna-se indispensável para que essas experiências sejam planejadas e ocorram de maneira significativa.

Diante dessas contribuições, compreende-se que o professor não atua apenas como aquele que permite a fala da criança, mas como mediador que organiza tempos, espaços e situações de interação. Cabe-lhe propor atividades nas quais as crianças possam narrar, perguntar, responder, argumentar, escutar o outro e reformular suas ideias. A oralidade, portanto, deve ser compreendida como uma prática social que se desenvolve nas relações com os outros e que precisa ocupar lugar intencional no planejamento pedagógico da Educação Infantil.

Análise crítica

Com base nos estudos analisados, compreende-se que a oralidade não deve ser compreendida apenas como uma habilidade natural da criança, mas como uma prática social que necessita de planejamento e mediação pedagógica. Nessa perspectiva, os gêneros orais constituem importantes instrumentos para favorecer a participação infantil, permitindo que as crianças expressem opiniões, compartilhem experiências, desenvolvam a escuta e construam conhecimentos nas interações com seus pares e professores. Entretanto, observa-se que, em muitas práticas escolares, a oralidade ainda ocupa espaço secundário em relação às atividades voltadas para a escrita. Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a linguagem oral como objeto de ensino, assegurando às crianças oportunidades reais de participação e interação.

Esse cenário demonstra que reconhecer a importância da oralidade apenas no plano teórico não garante sua efetivação na prática pedagógica. Para que as crianças tenham oportunidades reais de participar das interações e desenvolver suas capacidades comunicativas, é indispensável que o professor planeje intencionalmente situações em que a linguagem oral ocupe lugar central no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, mais do que incentivar a fala espontânea, cabe ao professor criar situações em que as crianças possam dialogar, argumentar, narrar experiências e ocupar papel ativo no processo educativo. A mediação docente, nesse contexto, é fundamental para garantir que a oralidade não seja tratada apenas como manifestação livre, mas como dimensão formativa que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da escuta, da convivência e da participação social.

Além disso, é necessário compreender que a criança participa das práticas orais de diferentes modos, seja pela fala, pelos gestos, pelas expressões corporais, pela escuta atenta ou pela interação com os colegas. Desse modo, a valorização dos gêneros orais na Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito de linguagem, capaz de produzir sentidos, elaborar experiências e participar ativamente das situações comunicativas propostas no cotidiano escolar.

Dessa forma, o trabalho com gêneros orais precisa ser planejado de forma intencional e contínua, articulando as experiências das crianças aos diferentes usos sociais da linguagem. Quando o professor organiza rodas de conversa, contações de histórias, dramatizações, entrevistas e relatos de experiências, promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a formação de sujeitos mais participativos, críticos e capazes de interagir em diferentes contextos sociais.

Conclusão

Conclui-se que a oralidade desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil e que sua promoção depende de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Os estudos analisados evidenciam que a mediação docente é fundamental para ampliar as oportunidades de participação das crianças por meio dos gêneros orais.

Ao promover rodas de conversa, contação de histórias, dramatizações, entrevistas e relatos de experiências, o professor cria contextos que favorecem a comunicação, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Tais práticas possibilitam que as crianças expressem ideias, compartilhem vivências, desenvolvam a argumentação e participem de maneira mais ativa das interações escolares.

Dessa forma, investir em práticas que valorizem os gêneros orais significa garantir às crianças o direito à participação, à expressão e ao desenvolvimento integral. A oralidade, quando compreendida como objeto de ensino e mediada de forma intencional, contribui para uma Educação Infantil mais dialógica, inclusiva e significativa. Portanto, a mediação docente constitui elemento indispensável para que os gêneros orais sejam efetivamente incorporados ao cotidiano pedagógico. Desse modo, ao reconhecer a criança como sujeito de linguagem, a escola amplia suas possibilidades de participação e fortalece práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral, a escuta sensível e a construção coletiva de conhecimentos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrine 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. 1-29, 2018.

LAZARETTI, Lucineia Maria; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 173-197, 2021.

RADINO, Glória. Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, 2001.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015.

SILVA, Marinês Jesus da; VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil. *Revista Interface*, Suzano, n. 2, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

falatu!

QUARTO
DE
DESPEJO

DIÁRIO
DE
BITITA

CAROLINA
MARIA
DE
JESUS

descascluta de saavi
folha avir^o pela avirtoe...
parir um ascientra
dedicadas a azembros.
eo, loucos da pobreza e
escranciaa a. ao temerem
a injusticia tea... Maria

Carolina Maria
de Jesus

P. 12-07-5