

## DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

**Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira<sup>1</sup>**

*Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL*

**Veronica Branco<sup>2</sup>**

*Universidade Federal do Paraná - UFPR*

### RESUMO

Este artigo analisa as compreensões expressas por professoras da Educação Infantil acerca do desenvolvimento da linguagem oral e suas implicações para a intencionalidade pedagógica. Fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural, o estudo parte da compreensão da linguagem como função psicológica superior e de mediação do desenvolvimento humano que demanda organização intencional das interações pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, realizada com treze professoras que atuam em turmas de maternal I e II em quatro instituições da rede municipal de Educação Infantil do Oeste Potiguar (RN). Os dados, produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. A análise permitiu identificar cinco compreensões das professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral: indicador de desenvolvimento intelectual; produto social e cultural; objeto de intervenção pedagógica intencional; afetividade como facilitadora da oralidade; e processo cuja compreensão antecede a verbalização. Essas compreensões coexistem de forma não homogênea e ora se aproximam de perspectivas mediadoras, ora reproduzem lógicas espontaneístas. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica incide sobre pressupostos conceituais e se materializa nas decisões didático-pedagógicas relacionadas ao trabalho com a linguagem, evidenciando a necessidade de aprofundamento teórico e de processos formativos que articulem concepção e ação pedagógica na Educação Infantil. O estudo contribui ao oferecer um quadro analítico das compreensões das professoras que pode subsidiar políticas de formação continuada e a reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** linguagem oral; educação infantil; compreensões das professoras; intencionalidade pedagógica; perspectiva Histórico-Cultural.

### DEVELOPMENT OF ORAL LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHERS' UNDERSTANDINGS AND PEDAGOGICAL INTENTIONALITY

### ABSTRACT

This article analyzes the understandings expressed by Early Childhood Education teachers regarding the development of oral language and its implications for pedagogical intentionality. Grounded in the

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Professora Adjunta na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Endereço para correspondência: Av. Brejo do Pinto, S/N – Brejo do Pinto, Estreito, Maranhão, CEP: 65.975-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-9670>. E-mail: [leisa@uemasul.edu.br](mailto:leisa@uemasul.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Pós-doutorado em Educação Integral na UNIRIO. Professor permanente no PPGE (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Rockefeller, 57 – 2º andar – Sala 242/243 - UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP: 80230-130. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-7560>. E-mail: [veronica\\_branco@hotmail.com](mailto:veronica_branco@hotmail.com).

Historical-Cultural perspective, the study is based on the understanding of language as a higher psychological function and as a mediator of human development, which requires the intentional organization of pedagogical interactions in the context of Early Childhood Education. This is a qualitative, interpretative study conducted with thirteen teachers who work in Maternal I and II classes in four municipal Early Childhood Education institutions in the Oeste Potiguar region, in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. The data, produced through semi-structured interviews, were analyzed in light of Content Analysis. The analysis made it possible to identify five teachers' understandings regarding the development of oral language: an indicator of intellectual development; a social and cultural product; an object of intentional pedagogical intervention; affectivity as a facilitator of orality; and a process whose comprehension precedes verbalization. These understandings coexist in a non-homogeneous way and, at times, approach mediational perspectives, while at other times they reproduce spontaneous-developmental logics. It is concluded that pedagogical intentionality is grounded in conceptual assumptions and is materialized in didactic-pedagogical decisions related to language work, highlighting the need for theoretical deepening and for formative processes that articulate pedagogical conception and action in Early Childhood Education. The study contributes by offering an analytical framework of teachers' understandings that may support continuing education policies and the curricular restructuring of Pedagogy programs.

**Keywords:** oral language; early childhood education; teachers' understandings; pedagogical intentionality; Historical-Cultural perspective.

## DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: COMPRENSIONES DE LAS DOCENTES E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

### RESUMEN

Este artículo analiza las comprensiones expresadas por docentes de Educación Infantil acerca del desarrollo del lenguaje oral y sus implicaciones para la intencionalidad pedagógica. Fundamentado en la perspectiva Histórico-Cultural, el estudio parte de la comprensión del lenguaje como función psicológica superior y como mediación del desarrollo humano, lo que exige la organización intencional de las interacciones pedagógicas en el contexto de la Educación Infantil. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza interpretativa, realizada con trece docentes que actúan en grupos de maternal I y II en cuatro instituciones de la red municipal de Educación Infantil de la región del Oeste Potiguar, en el estado de Rio Grande do Norte, Brasil. Los datos, producidos mediante entrevistas semiestructuradas, fueron analizados a la luz del Análisis de Contenido. El análisis permitió identificar cinco comprensiones de las docentes acerca del desarrollo del lenguaje oral: indicador de desarrollo intelectual; producto social y cultural; objeto de intervención pedagógica intencional; afectividad como facilitadora de la oralidad; y proceso cuya comprensión antecede a la verbalización. Estas comprensiones coexisten de forma no homogénea y, en ocasiones, se aproximan a perspectivas mediadoras, mientras que en otras reproducen lógicas espontaneístas. Se concluye que la intencionalidad pedagógica incide sobre presupuestos conceptuales y se materializa en las decisiones didáctico-pedagógicas relacionadas con el trabajo con el lenguaje, evidenciando la necesidad de profundización teórica y de procesos formativos que articulen concepción y acción pedagógica en la Educación Infantil. El estudio contribuye al ofrecer un marco analítico de las comprensiones de las docentes que puede subsidiar políticas de formación continua y la reestructuración curricular de los cursos de Pedagogía.

**Palabras clave:** lenguaje oral; educación infantil; comprensiones docentes; intencionalidad pedagógica; perspectiva Histórico-Cultural.

### INTRODUÇÃO

A linguagem oral constitui um instrumento de mediação do desenvolvimento humano, atuando como instância estruturante nos processos de construção psíquica, social e cultural do sujeito desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, a

linguagem não se restringe apenas à dimensão comunicativa imediata, mas envolve a construção de significados e da identidade, a organização do pensamento e a inserção da criança nas práticas culturais mediadas pela linguagem. Trata-se, portanto, de uma dimensão que ultrapassa a espontaneidade do falar cotidiano e pressupõe intencionalidade na ação pedagógica dos professores.

Nesse sentido, a linguagem oral pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como instrumento de comunicação, ao possibilitar a interação com adultos e pares; como meio de organização do pensamento, ao favorecer a elaboração simbólica da experiência; e como forma de inserção cultural e social, uma vez que é por meio dela que a criança participa das práticas orais de seu grupo social. Tais dimensões corroboram a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem oral é indissociável do desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como um direito a ser garantido no âmbito da Educação Infantil.

A BNCC (Brasil, 2017), ao instituir os campos de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “O eu, o outro e o nós”, reafirma a centralidade da linguagem oral como direito de aprendizagem na Educação Infantil. O documento propõe que as crianças, desde bebês, participem de situações comunicativas cotidianas, ampliem seu vocabulário e desenvolvam narrativas, em interação com adultos e pares. Contudo, a efetivação dessas proposições depende das compreensões que as professoras constroem sobre o desenvolvimento da linguagem e das mediações que intencionalmente organizam. Nesse sentido, investigar tais compreensões permite avaliar em que medida as orientações curriculares são apropriadas e reinterpretadas pelas professoras no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Embora a linguagem oral seja reconhecida nos discursos pedagógicos como relevante para o desenvolvimento infantil, nem sempre esse reconhecimento se traduz em práticas intencionais e sistematizadas na Educação Infantil. Nesse contexto, ainda são escassos os estudos que investiguem as compreensões docentes que sustentam as práticas cotidianas na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral. Essa distância pode indicar que as professoras nem sempre reconhecem plenamente o impacto de sua atuação na organização de

experiências linguísticas capazes de potencializar o desenvolvimento da linguagem oral (Oliveira, 2025).

Este constitui o ponto de partida deste trabalho, inserido em uma investigação mais ampla desenvolvida no âmbito do Doutorado, que dialoga com estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e busca aprofundar a análise das compreensões das professoras que sustentam as práticas pedagógicas a ela relacionadas. Compreender como as professoras significam o desenvolvimento da linguagem oral permite lançar luz sobre os fundamentos implícitos que orientam - e, por vezes, limitam - suas escolhas pedagógicas, a organização das interações em sala e o lugar que a linguagem ocupa no cotidiano das crianças. Além disso, possibilita refletir sobre os limites e as possibilidades da intencionalidade pedagógica nesses espaços.

Isso implica reconhecer que as interações verbais, os diálogos, as narrativas, as brincadeiras simbólicas e as situações de escuta e fala organizadas pelos professores são espaços privilegiados de desenvolvimento, desde que sustentados por uma compreensão teórica consistente sobre a linguagem e sua função no desenvolvimento infantil. É nesse contexto que emerge a questão norteadora que sustentou este estudo: *que compreensões sobre o desenvolvimento da linguagem oral são expressas pelas professoras e de que modo essas compreensões orientam a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil?*

Ao tomar as compreensões das professoras como objeto de análise, este estudo busca contribuir para o debate sobre a formação de professores, problematizando a necessidade de processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos da prática pedagógica. Assim, o presente artigo tem como objetivo *“analisar as compreensões expressas por professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral e suas implicações para a intencionalidade pedagógica no cotidiano da Educação Infantil, à luz da perspectiva Histórico-Cultural”*.

Fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural, o estudo dialoga especialmente com as contribuições de Vygotsky e Bruner, ao compreender a linguagem como fenômeno social, cultural e mediador do desenvolvimento humano. Ao explicitar os diferentes modos de compreender a linguagem oral, o artigo busca

problematizar as relações entre as compreensões das professoras acerca da linguagem oral, a prática pedagógica e a formação docente, no intuito de contribuir para a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

O artigo organiza-se em fundamentação teórica, percurso metodológico, análise dos resultados e considerações finais, articulando as compreensões das professoras à intencionalidade pedagógica na Educação Infantil.

## **LINGUAGEM ORAL, MEDIAÇÃO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

### **Linguagem como função psicológica superior e processo de internalização**

À luz da perspectiva Histórico-Cultural, a linguagem é compreendida como função psicológica superior, constituída historicamente nas relações sociais e internalizada pelos sujeitos por meio da mediação simbólica (Vygotsky, 2007; 2009; 2014). Nesse horizonte teórico, torna-se necessário problematizar a concepção difundida de que a fala constitui um processo natural que se desenvolve espontaneamente como decorrência exclusiva da maturação biológica. Embora possua bases orgânicas, a linguagem não emerge como fenômeno espontâneo da maturação, mas se constitui nas relações sociais. Antes da fala articulada, gestos, olhares, vocalizações e expressões corporais adquirem sentido na relação com o outro, sendo progressivamente significados como linguagem oral (Brasil, 2017).

Assim, a fala não pode ser entendida como um dado que simplesmente “acontece no tempo da criança”, mas como um processo historicamente e socialmente construído, mediador do próprio desenvolvimento psíquico e dependente da qualidade das interações estabelecidas com adultos e pares, em contextos culturalmente organizados. Naturalizar o desenvolvimento da linguagem implica deslocar para a maturação biológica uma responsabilidade que é também social e educativa, esvaziando o papel da mediação pedagógica na constituição das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, segundo Vygotsky (2009), o processo de internalização refere-se ao movimento de passagem do plano interpsicológico para o intrapsicológico. Inicialmente, as funções psicológicas se manifestam nas interações sociais e nas relações com o outro, para, posteriormente, serem reconstruídas internamente pelo sujeito. Para o autor, o desenvolvimento não se restringe ao que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma, mas inclui aquilo que pode realizar com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes. A linguagem se configura como principal meio pelo qual esse apoio se concretiza, seja nas explicações, nos diálogos, nas perguntas ou nas orientações oferecidas nas interações verbais cotidianas. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem oral não ocorre de forma espontânea, mas depende da qualidade, da intencionalidade e da complexidade das interações sociais das quais a criança participa.

### **Compreensões das professoras e intencionalidade pedagógica na Educação Infantil**

Se a linguagem se constitui na e pela mediação social, torna-se fundamental compreender como as professoras significam esse processo e de que modo tais significações orientam suas escolhas pedagógicas.

Para os fins deste estudo, compreensões das professoras são entendidas como significações teórico-práticas, historicamente situadas, produzidas nas trajetórias formativas, nas experiências profissionais e nas interações sociais. Diferentemente de “crenças” ou “representações”, por vezes associadas a dimensões implícitas ou individuais, as compreensões articulam saberes da formação, da experiência e das prescrições curriculares (Tardif, 2005; Nóvoa, 1999).

Na perspectiva Histórico-Cultural, compreender não se reduz a um ato cognitivo interno, mas constitui atividade semiótica mediada pelas interações e pela linguagem, na qual as professoras interpretam e atribuem sentidos ao desenvolvimento infantil (Vygotsky, 2009; Bakhtin, 2003). Assim, analisar compreensões implica acessar não apenas o conteúdo declarativo, mas os modos como as professoras significam sua prática e fundamentam suas decisões pedagógicas. Trata-se, portanto, de reconhecer que as práticas pedagógicas não são meramente operacionais, mas expressões

concretas de matrizes teóricas, explícitas ou implícitas, que orientam a leitura que as professoras fazem do desenvolvimento infantil.

De acordo com Barbosa (2009, p. 44), é “a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente”. Isso implica ter objetivos claros, uma direção e um propósito na condução das atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico na Educação Infantil requer a criação de situações que favoreçam o uso significativo da linguagem, a ampliação do repertório linguístico e a complexificação das funções mentais superiores, como a memória, a atenção voluntária e o pensamento abstrato.

Em diálogo com essa compreensão, Bruner (2006) destaca que as interações mediadas por adultos oferecem suportes à ampliação do repertório linguístico. As rotinas, os diálogos, as narrativas e as situações de brincadeira configuram-se como espaços privilegiados de desenvolvimento da linguagem, desde que organizados de modo intencional.

Nesse sentido, conforme Barbosa (2009), a mediação dos professores que atuam na Educação Infantil precisa ser intencional, uma vez que, ao organizar tempos, espaços, interações e propostas pedagógicas, os professores criam condições concretas para que a linguagem oral se desenvolva como instrumento de mediação do pensamento e da ação. Contudo, essa organização não ocorre de forma neutra ou automática: ela é orientada pelas concepções que os professores constroem ao longo de sua formação inicial, continuada e de sua trajetória profissional.

Desse modo, as compreensões das professoras constituem o fundamento teórico-prático da intencionalidade pedagógica, orientando a organização das interações, das propostas e das experiências linguísticas que configuram o cotidiano da Educação Infantil.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, ancorada no interesse em compreender os sentidos e significações atribuídos pelas professoras da Educação Infantil ao desenvolvimento da linguagem oral e à intencionalidade pedagógica que orienta suas práticas.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa vincula-se à perspectiva Histórico-Cultural, considerando que as compreensões das professoras são construídas socialmente, a partir de suas experiências formativas, trajetórias profissionais e condições concretas de trabalho. Nesse sentido, analisar tais compreensões implica identificar não apenas o que é dito, mas os significados produzidos nas interações discursivas, em diálogo com o contexto sociocultural em que essas professoras atuam.

A pesquisa foi realizada em quatro instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, localizadas na mesorregião do Oeste Potiguar, no estado do Rio Grande do Norte, especificamente nas turmas de maternal I e maternal II. As instituições selecionadas atendem, majoritariamente, a um público de classe trabalhadora residente em zonas periféricas urbanas, contexto marcado por grande diversidade linguística e, em alguns casos, vulnerabilidade social. Essa caracterização é relevante para a análise, uma vez que as compreensões das professoras sobre a falta de repertório das crianças muitas vezes refletem um descompasso entre a cultura escolar e as práticas de letramento das famílias.

Participaram do estudo treze professoras que atuam com crianças de dois a três anos, em turmas de maternal I e II, selecionadas por critérios intencionais e por saturação teórica (Bardin, 2016). As participantes tinham entre 31 e 52 anos, formação em Pedagogia - sendo seis com especialização - e tempo de atuação na Educação Infantil entre 2 e 25 anos, com média aproximada de 10 anos.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, selecionadas por possibilitarem o aprofundamento das compreensões das professoras e, ao mesmo tempo, garantirem flexibilidade no diálogo entre a pesquisadora e as participantes.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro orientador, elaborado com base nos objetivos do estudo, contemplando questões relacionadas às compreensões das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem oral, o papel das interações verbais no cotidiano da Educação Infantil e a intencionalidade pedagógica presente em suas práticas. As perguntas buscaram favorecer a reflexão das participantes sobre suas experiências, escolhas pedagógicas e formas de compreender

a linguagem oral no contexto da Educação Infantil. As entrevistas foram realizadas individualmente, por meio da plataforma Google Meet, e tiveram duração máxima de 30 minutos.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFPR, conforme a Resolução 510/2016, e contou com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes. Para preservar o anonimato, foram adotados pseudônimos de flores. O foco das entrevistas incidiu, portanto, sobre os sentidos atribuídos pelas professoras à linguagem oral e sobre a maneira como essas compreensões orientam, explícita ou implicitamente, a organização das práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Cabe explicitar uma delimitação epistemológica inerente à escolha metodológica: o que é declarado em entrevista nem sempre corresponde ao que se materializa na prática pedagógica observável. Nesse sentido, as compreensões aqui analisadas referem-se aos sentidos expressos discursivamente pelas professoras, e não a uma correspondência direta com suas ações em sala. Por essa razão, indicam-se, nas Considerações Finais, pesquisas futuras que articulem entrevistas e observação sistemática das práticas.

Os dados foram analisados por Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) em três etapas: pré-análise, categorização e interpretação das unidades de sentido à luz da perspectiva Histórico-Cultural. Esse movimento interpretativo permitiu articular os dados empíricos às elaborações teóricas, evidenciando tanto as regularidades quanto as contradições presentes nos discursos das participantes.

## **AS COMPREENSÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL**

A análise das entrevistas possibilitou a identificação de regularidades discursivas que explicitam diferentes modos de compreender o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A partir do processo de categorização temática, foram construídas cinco compreensões de linguagem oral, que orientam, de forma explícita ou implícita, as práticas pedagógicas das professoras participantes do estudo. Essas compreensões não se apresentam de forma isolada ou estanque, mas coexistem nos discursos das professoras, revelando aproximações, tensões e contradições entre a

teoria e as experiências profissionais. As cinco compreensões identificadas estão sistematizadas no Quadro 1, que sintetiza seus núcleos conceituais e os principais sentidos atribuídos pelas professoras.

**Quadro 1 – Compreensões das professoras sobre a linguagem oral na Educação Infantil**

	Compreensão identificada	Indicadores discursivos	Síntese descritiva	Freq. (n=13) <sup>3</sup>
1	Linguagem oral como indicador de desenvolvimento intelectual	“Vejo primeiro se ela fala”; “Tem umas seis crianças que não conseguem se comunicar”;	Associada à ideia de que falar bem é sinal de aprendizagem e desenvolvimento intelectual.	11/13
2	Linguagem oral como produto social	“Chamam todo mundo de tia”; “Ela leva para sala e traz de volta”;	Compreendida como resultado das influências socioculturais e das interações vivenciadas pela criança.	10/13
3	Intervenção pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral	“Oportunidade de expressar o que ela já traz”; “Conhecimentos prévios”;	Reconhecimento da importância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral.	9/13
4	Afetividade como facilitadora das interações verbais	“Conquistar para que ele se sinta seguro”; “Buscar novas formas de atingir”;	Ênfase nos vínculos, na confiança e na segurança emocional como condições para as interações verbais.	9/13
5	Interações pré-verbais precedem a linguagem oral	“Percebo que estão prestando atenção”; “Mostram que entendem”;	Valorização de gestos, expressões corporais como formas iniciais de linguagem.	8/13

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Cabe destacar que as cinco compreensões não são mutuamente excludentes nem hierarquicamente organizadas de forma linear. Para fins analíticos, é possível distingui-las em três planos: (a) plano ontológico – compreensões sobre o que é a linguagem (indicador intelectual, produto social); (b) plano relacional – compreensões sobre as condições para seu desenvolvimento (afetividade, interações pré-verbais); e (c) plano pedagógico – compreensões sobre a ação pedagógica (intervenção intencional). Essa distinção ajuda a perceber que uma mesma professora pode, por exemplo,

<sup>3</sup> A coluna “Freq. (n=13)” indica o número de professoras cujos discursos expressaram, de forma predominante, cada compreensão. O dado relativo à Compreensão 1 (11/13) é explicitamente fundamentado na análise; os demais valores foram inferidos a partir da recorrência discursiva identificada no processo de categorização. Uma mesma professora pode ter sido contabilizada em mais de uma compreensão, dado que as cinco categorias coexistem de forma não excludente.

reconhecer a linguagem como produto social (plano ontológico) e, ao mesmo tempo, adotar práticas avaliativas baseadas no desempenho verbal (plano pedagógico), revelando as contradições entre diferentes matrizes teóricas que coexistem em seu pensamento.

A seguir serão apresentados excertos das falas das professoras, organizados de acordo com cada compreensão identificada. Busca-se dar visibilidade à voz das participantes, explicitando os sentidos atribuídos ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças da Educação Infantil. Cabe destacar que, em algumas compreensões, são apresentados múltiplos excertos de uma mesma professora. Essa escolha é intencional e coerente com o objetivo analítico de evidenciar a coexistência de diferentes matrizes conceituais em um mesmo sujeito: quando uma professora expressa, em momentos distintos da entrevista, compreensões que se complementam, tensionam ou contradizem, essa pluralidade é preservada e analisada como dado significativo, e não como inconsistência a ser descartada.

### **Linguagem oral como indicador de desenvolvimento intelectual**

Entre as falas das professoras, identificou-se a compreensão de que há uma relação entre a linguagem e o nível de desenvolvimento intelectual da criança, considerando a capacidade de falar bem, expressar-se com clareza e comunicar-se com fluência associada à inteligência. Em alguns relatos, crianças que falam ou se comunicam menos são consideradas menos desenvolvidas do ponto de vista intelectual. Essa compreensão tende a considerar a linguagem oral como parâmetro de avaliação do desenvolvimento infantil, atribuindo à competência linguística o *status* de indicador da aprendizagem e da inteligência.

As falas das professoras reforçam essa relação entre linguagem oral e aprendizagem. Exemplos podem ser encontrados nas falas das professoras:

*“Vejo primeiro se ela fala, para depois eu saber o tipo de conteúdo que eu posso dar para ela” (Lavanda).*

Nesse relato, a linguagem oral é tomada para definir as experiências de aprendizagem oferecidas a cada criança. De forma semelhante, a professora afirma:

*“A linguagem é primordial... sem a linguagem, o resto eu acho que não acontece”*  
(Camélia).

Essa fala sugere que a oralidade é vista como a base para qualquer outra forma de desenvolvimento. Outro exemplo dessa compreensão é representado pelo seguinte excerto:

*“Esse ano, em particular, estou tendo um problema com relação à oralidade das crianças, porque, na minha sala, tem umas seis crianças, de um total de 16, que não conseguem se comunicar”* (Orquídea).

Nesses entendimentos, as professoras identificam a falta de interação verbal como um problema que afeta diretamente a dinâmica da sala de aula e, por consequência, a forma como lidam com essas crianças. A ideia de que a falta de interação verbal é um “problema” sugere que essas crianças são vistas como menos capazes de acompanhar o ritmo da turma ou de desenvolver suas capacidades intelectuais.

Essa compreensão exige problematização, pois, ao tomar a fala articulada como principal indicador de desenvolvimento intelectual, corre-se o risco de reduzir a linguagem a um marcador de desempenho individual. Nessa direção, Bagno (2002) contribui para questionar concepções de déficit linguístico que desconsideram as diferentes formas de expressão das crianças e os repertórios socioculturais que elas trazem de seus contextos familiares. Do mesmo modo, Hoff (2003) e Canut *et al.* (2021) indicam que o desenvolvimento da linguagem é atravessado pelas condições de interação e pelas oportunidades de participação em práticas discursivas, o que impede interpretar a menor fluência verbal como sinal direto de menor capacidade intelectual. Assim, a fala das professoras revela uma tensão entre reconhecer a importância da linguagem e, ao mesmo tempo, utilizá-la como critério classificatório do desenvolvimento infantil.

Se, por um lado, a linguagem oral é tomada como parâmetro de avaliação do desenvolvimento intelectual, por outro, as falas das professoras também revelam uma compreensão que desloca esse foco para a dimensão sociocultural da linguagem.

## Linguagem oral como produto social e cultural

Além da compreensão da linguagem oral como indicador de desenvolvimento intelectual, as falas das professoras evidenciam o reconhecimento da influência do meio sociocultural no desenvolvimento da linguagem. Em seus discursos, a linguagem é entendida como produto das interações e das condições sociais nas quais a criança está inserida, constituindo-se como um processo contínuo e historicamente situado.

Esse entendimento indica uma aproximação com concepções que reconhecem o caráter social da linguagem, ao atribuírem relevância às experiências vivenciadas em diferentes espaços e contextos sociais. Ao mesmo tempo, observa-se que essa compreensão sustenta a crença na possibilidade de intervenção pedagógica como estratégia de ampliação do repertório linguístico das crianças, especialmente no que se refere ao vocabulário e à complexidade das estruturas linguísticas. Essa percepção fica clara na fala da professora, que comenta:

*“Desde pequeninhos, eles já têm contato com esse mundo cheio de diferentes linguagens... As meninas da limpeza brincam com eles, e eles chamam todo mundo de tia” (Begônia).*

Aqui, percebe-se como as crianças são expostas a diversas formas de comunicação desde cedo. Isso faz com que suas referências linguísticas sejam ampliadas em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, a linguagem oral não é um processo desenvolvido de forma isolada, mas uma experiência social construída na interação verbal com o outro. Contudo, ao enfatizar a exposição a “diferentes linguagens”, as falas também sugerem uma compreensão em que o contato com determinados contextos pode ser entendido como fator determinante para o desenvolvimento, o que pode, implicitamente, estabelecer distinções entre ambientes considerados mais ou menos favorecedores da linguagem.

O aprendizado da linguagem, no entanto, não se limita à escola. Ele se estende para o ambiente familiar, tornando-se um processo contínuo entre casa e escola. Uma professora exemplifica essa relação ao dizer:

*“Ela começa a interagir, chega em casa cantando: “Mãe, aprendi uma musiquinha...”, já está desenvolvendo sua oralidade” (Gardênia).*

Esse relato mostra como as experiências linguísticas vividas na escola são levadas para casa e ressignificadas nas interações familiares. De modo semelhante, outra professora afirma:

*“A linguagem social faz parte do convívio da criança; ela leva para a sala de aula e depois traz de volta para casa” (Calêndula).*

Essa fala explicita a compreensão da linguagem como fenômeno dinâmico, que se desloca entre diferentes esferas sociais, produzindo e sendo produzida pelas interações. Ao reconhecer a linguagem como prática social, as professoras demonstram afastar-se de uma visão estritamente individualizante da linguagem.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva Histórico-Cultural, mas exige cuidado para não naturalizar desigualdades. A função pedagógica é ampliar repertórios, não substituir a linguagem familiar (Bissoli et al., 2021). Ao reconhecer a linguagem como prática social e culturalmente situada, emerge também a compreensão de que a ação pedagógica, no contexto da Educação Infantil, pode intervir nesse processo, ampliando e reorganizando as experiências linguísticas das crianças.

### **Intervenção pedagógica no desenvolvimento da linguagem oral**

Diante das compreensões que associam a linguagem ao desenvolvimento intelectual e que reconhecem sua construção sociocultural, emerge também entre as professoras o entendimento de que é possível intervir pedagogicamente no processo de desenvolvimento da linguagem oral.

Com base nesse entendimento, as intervenções são concebidas como oportunidades de ampliação do repertório linguístico, por meio do enriquecimento do vocabulário e da introdução de formas mais elaboradas de uso da língua. Além disso, algumas professoras defendem a necessidade de intervenções diferenciadas para crianças com funcionamentos cognitivos diferenciados, indicando a compreensão de que a ação pedagógica deve ajustar-se às especificidades do desenvolvimento infantil. Essa compreensão é atribuída à mediação pedagógica como prática intencional, capaz de incidir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem.

Ao criar situações intencionais de interação verbal, as professoras entendem que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, ampliando as possibilidades

verbais das crianças, ainda que reconheçam a influência do contexto sociocultural em suas trajetórias linguísticas. Essa perspectiva é identificada na fala da professora:

*“O primeiro lugar é a oportunidade de expressar o que ela já traz de casa para daí a gente dá a oportunidade de desenvolver oralmente” (Girassol).*

Além disso, essa abordagem está diretamente ligada à valorização dos conhecimentos que as crianças já apresentam. A professora enfatiza essa ideia ao afirmar:

*“A questão são os conhecimentos prévios. A gente deixa ela se expressar e ela expõe o que realmente elas trazem dentro delas” (Girassol).*

Observa-se, portanto, que a intervenção na linguagem oral não é compreendida apenas como forma de correção ou adequação a um padrão linguístico, mas como reconhecimento e valorização da bagagem linguística e cultural que cada criança traz para o contexto escolar.

A fala da professora evidencia uma concepção importante de mediação pedagógica, pois parte daquilo que a criança já traz para, a partir daí, ampliar suas possibilidades de participação linguística. Essa compreensão dialoga com Bruner (2006), especialmente quando o autor destaca o papel dos adultos na organização de apoios que possibilitam à criança avançar em suas formas de comunicação e significação. Também se aproxima de Cabell *et al.* (2015), ao indicar que o desenvolvimento da linguagem oral depende de interações planejadas, de perguntas abertas, de narrativas compartilhadas e de situações nas quais a criança seja convidada a elaborar verbalmente suas experiências. Assim, a intervenção pedagógica não deve ser compreendida como correção da fala infantil, mas como ampliação intencional das experiências discursivas.

Entretanto, a mediação pedagógica não é compreendida apenas como estratégia didática ou intervenção intencional, mas também como prática relacional, na qual a dimensão afetiva influencia no desenvolvimento da linguagem oral.

### **Afetividade como facilitadora das interações verbais**

Outra compreensão identificada entre as professoras, especialmente nas turmas de maternal I, refere-se ao reconhecimento da afetividade e da relação de confiança

como elementos facilitadores do desenvolvimento da linguagem oral. Em seus discursos, a dimensão emocional aparece como condição para que a criança se disponha a interagir, falar e participar das interações verbais no cotidiano da Educação Infantil.

A linguagem, nesse entendimento, constitui-se no interior de um ambiente relacional marcado por vínculos, acolhimento e segurança emocional. As professoras indicam que a construção de relações afetivas positivas cria um contexto no qual as crianças se sentem mais confiantes para interagir, experimentar formas de comunicação e ampliar suas possibilidades comunicativas.

Entretanto, essa compreensão também suscita reflexões sobre o lugar atribuído à afetividade na mediação pedagógica. Ao enfatizar o vínculo emocional como condição para o desenvolvimento da linguagem, as falas sugerem que a qualidade das interações não depende apenas de estratégias didáticas ou intervenções intencionais, mas da construção de um ambiente que favoreça a participação ativa das crianças. A professora destaca essa importância ao afirmar:

*“A parte mais difícil é você conquistar para que ele se sinta seguro para se expressar e falar tanto com a gente como com os demais” (Rosa).*

Essas falas reforçam a ideia de que a construção de um espaço de acolhimento é apontada como condição para o engajamento verbal das crianças. As professoras acreditam que a ausência dessa relação de confiança pode fazer com que algumas crianças se retraiam e evitem interações verbais.

*A afetividade não substitui a intencionalidade pedagógica; ela cria condições para que a criança se sinta segura para experimentar a linguagem (Dornelas, 2017; Costa, 2014).* Para além das interações verbais mediadas pela afetividade, as professoras também reconhecem que a linguagem se constitui antes mesmo da fala articulada, valorizando formas pré-verbais de comunicação como parte fundamental do desenvolvimento linguístico.

### **Interações pré-verbais precedem a linguagem oral**

A última compreensão identificada entre as professoras refere-se ao reconhecimento de que a compreensão da linguagem antecede a fala e que, mesmo

antes de articularem palavras, as crianças já processam informações e interagem com o ambiente. Essa compreensão evidencia a percepção de que, ainda sem verbalização, as crianças interpretam gestos, expressões faciais e entonações, demonstrando que a linguagem se constitui inicialmente no plano da compreensão, antes de se manifestar pela fala.

Segundo as professoras, à medida que as crianças são expostas ao discurso oral dos adultos e dos colegas, e encorajadas a interagir, seu desenvolvimento linguístico se torna progressivamente mais elaborado. A professora apresenta essa compreensão ao afirmar:

*“Alguns não falam quase nada, mas percebo que estão prestando atenção” (Azaleia).*

Essa observação reforça a ideia de que a internalização da linguagem acontece mesmo antes da verbalização. Além da atenção que as crianças demonstram às interações verbais, as professoras destacam a importância dos gestos e expressões faciais nesse processo de aprendizagem. Outra professora enfatiza essa prática:

*“Eu sempre procuro falar a palavra olhando para eles, para que eles vejam o que estou falando, a minha expressão... E eles ficam olhando o meu gesto, de como eu expressei aquela palavra” (Gardênia).*

A interação não verbal, portanto, se torna um indicativo claro de que as crianças compreendem a linguagem antes mesmo de conseguirem formular respostas verbais. Como destaca a professora:

*“Eu sempre vou perguntando: quem era quem? O que estava fazendo? Para que eles digam o que apareceu, o que aconteceu. Eles não respondem, mas mostram que entendem quando ficam ali me olhando” (Begônia).*

Essa compreensão amplia o olhar sobre o desenvolvimento da linguagem, pois desloca a centralidade da fala articulada e reconhece gestos, olhares, expressões faciais e atenção compartilhada como formas iniciais de participação comunicativa. Tomasello (2003) contribui para essa análise ao evidenciar a importância da atenção conjunta e das interações sociais na constituição da linguagem, enquanto Kuhl (2004) demonstra que a criança é sensível a padrões sonoros, entonações e pistas comunicativas antes mesmo da produção verbal. Dessa forma, as falas das professoras indicam que a ausência de

resposta oral não significa ausência de compreensão, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem também as manifestações não verbais das crianças.

Essa perspectiva dialoga com Lima *et al* (2024), que defendem que a escuta na Educação Infantil não se restringe à oralidade, mas envolve gestos, silêncios, expressões corporais e diferentes formas de manifestação das crianças. Nessa direção, reconhecer as interações pré-verbais como parte do desenvolvimento da linguagem oral amplia o papel da professora como mediadora das múltiplas linguagens infantis, fortalecendo práticas pedagógicas mais responsivas, participativas e centradas na criança.

Ao considerar conjuntamente as cinco compreensões analisadas ao longo desta seção, observa-se que os modos de compreender o desenvolvimento da linguagem oral são marcados por sobreposições e contradições. Se, por um lado, a linguagem é reconhecida como prática sociocultural, relacional e construída nas interações - inclusive antes da fala articulada -, por outro, permanece associada a parâmetros de desenvolvimento intelectual e a expectativas normativas sobre o que seria um desempenho linguístico adequado. Ao mesmo tempo em que a mediação pedagógica é uma possibilidade de ampliação e valorização das experiências das crianças, também emerge, em certos discursos, uma lógica de ajuste e adequação a padrões considerados desejáveis. É a partir dessas contradições que se torna necessário aprofundar a discussão teórica, buscando compreender os fundamentos que sustentam tais concepções e suas implicações para a prática pedagógica.

As cinco compreensões, embora apresentadas separadamente para fins de análise, coexistem nos discursos das professoras de modo não linear, revelando contradições e sobreposições significativas. Observa-se, por exemplo, que uma mesma professora pode, em diferentes momentos da entrevista, compreender a linguagem como produto social (compreensão 2) e, ao mesmo tempo, utilizá-la como critério para avaliar o desenvolvimento intelectual das crianças (compreensão 1). Isso ocorre quando uma professora afirma que “o diálogo é primordial”, reconhecendo a dimensão interacional da linguagem, mas também associa a ausência da fala a “problemas” na dinâmica da turma. Essas contradições sugerem que as professoras mobilizam

diferentes matrizes teóricas, nem sempre articuladas de forma consciente, refletindo a heterogeneidade de discursos formativos aos quais foram expostas (Nóvoa, 1999).

Da mesma forma, a compreensão da afetividade como facilitadora (compreensão 4) problematiza a lógica da intervenção pedagógica intencional (compreensão 3): se a linguagem depende do vínculo afetivo, em que medida a ação pedagógica pode prescindir da construção prévia de confiança? Já a compreensão das interações pré-verbais (compreensão 5) desloca a centralidade da fala articulada como parâmetro de desenvolvimento, aproximando-se de uma perspectiva mais processual e menos normativa. Essas disputas conceituais evidenciam que as compreensões das professoras não constituem um sistema coerente e estável, mas um campo heterogêneo de significações que se expressa nas decisões pedagógicas cotidianas.

Desse modo, os dados não apenas descrevem diferentes compreensões das professoras sobre a linguagem oral, mas revelam perspectivas teóricas em disputa no cotidiano da Educação Infantil. Quando as professoras associam a fala ao desenvolvimento intelectual, aproximam-se de uma concepção mais normativa e classificatória. Quando reconhecem a linguagem como prática social, como mediação e como processo que antecede a verbalização, aproximam-se de uma perspectiva Histórico-Cultural. Essa oscilação demonstra que a intencionalidade pedagógica depende não apenas da realização de atividades, mas das concepções que orientam a forma como a professora interpreta a criança, sua linguagem e suas possibilidades de desenvolvimento.

A análise mostra que a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil se materializa nas decisões didático-pedagógicas das professoras e expressa as concepções que sustentam sua interpretação acerca do desenvolvimento infantil. As diferentes compreensões identificadas configuram modos distintos de conceber a relação entre linguagem oral e desenvolvimento, evidenciando a coexistência de matrizes teóricas que, por vezes, tensionam a prática pedagógica.

Quando a linguagem oral é concebida como indicador de desenvolvimento intelectual, observa-se a centralidade atribuída ao desempenho verbal como parâmetro de inteligência e maturidade cognitiva. Tal perspectiva aproxima-se de uma lógica

maturacionista ou normativa, na medida em que toma a oralidade fluente como referência de capacidade.

Essa hegemonia pode ser inferida a partir de dois indicadores presentes nos dados: (a) recorrência discursiva: a compreensão 1 foi acionada por 11 das 13 professoras, muitas vezes como primeira resposta à pergunta sobre o que é linguagem oral; e (b) posição hierárquica nas narrativas: mesmo quando as professoras mobilizavam outras compreensões, a dimensão avaliativa da fala tendia a aparecer como critério final para justificar decisões pedagógicas, como no caso da professora que “vê primeiro se ela fala” para definir os conteúdos. Esses elementos sugerem que, embora coexistam várias compreensões, a lógica que associa linguagem a inteligência opera como matriz dominante no pensamento das professoras, influenciando a hierarquização das demais compreensões.

À luz da perspectiva Histórico-Cultural, essa concepção revela um deslocamento importante: em vez de compreender a linguagem como função psicológica superior constituída nas relações sociais, ela passa a ser interpretada como manifestação individual já consolidada. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento não se restringe ao nível real - aquilo que a criança já realiza autonomamente -, mas inclui o nível potencial, que se constitui nas interações mediadas na zona de desenvolvimento proximal.

Ao privilegiar apenas o desempenho verbal observável, corre-se o risco de invisibilizar processos em curso, especialmente aqueles que se manifestam na compreensão, na escuta e nas formas não verbais de participação. Assim, a linguagem deixa de ser entendida como processo em construção e passa a operar como marcador classificatório. Nesse sentido, Paiva (2016) alerta que a vinculação restritiva entre linguagem oral e inteligência pode levar à desconsideração de outras formas de expressão infantil, especialmente entre crianças que ainda estão ampliando suas competências linguísticas. Quando tomada como critério de avaliação, essa compreensão tende a produzir práticas excludentes, sobretudo em atividades com maior exigência cognitiva.

Estudos de Canut *et al.* (2021) e Hoff (2003) demonstram que desigualdades socioeconômicas impactam o acesso a práticas linguísticas mais complexas,

influenciando o desempenho verbal e escolar das crianças. Entretanto, conforme argumentam Cohen e Waite-Stupiansky (2022), interpretar a linguagem como sinônimo de desenvolvimento intelectual pode reforçar desigualdades sociais, uma vez que crianças com menor exposição à oralidade formal podem ser percebidas como menos capazes, resultando em expectativas pedagógicas reduzidas.

Quando essa compreensão orienta as práticas pedagógicas, gera-se um ciclo de exclusão: ao condicionar a oferta de conteúdos complexos à capacidade prévia de fala da criança - como relata a professora que “*vê primeiro se ela fala*” - nega-se justamente às crianças que mais necessitam de mediação o acesso a bens culturais ampliados. Na perspectiva Histórico-Cultural, isso configura uma inversão da zona de desenvolvimento proximal: a prática das professoras atua sobre o que a criança já sabe (nível real), e não sobre o que ainda pode vir a aprender (nível potencial), contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Esse movimento também se aproxima da crítica à noção de “déficit linguístico” (Bagno, 2002), que pode ser aprofundada à luz das contribuições da sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2004). Quando as professoras associam a ausência de fala articulada a “problemas” ou a menor capacidade intelectual, operam com uma concepção de língua como código homogêneo e universal, desconsiderando a variação linguística e as diferentes práticas de oralidade presentes nos contextos familiares das crianças. Estudos sociolinguísticos demonstram que todas as crianças desenvolvem complexas competências comunicativas em seus ambientes de origem, ainda que não coincidam, necessariamente, com a variedade de prestígio valorizada na escola (Bortoni-Ricardo, 2004). Assim, a intervenção pedagógica não deve visar à correção de um suposto déficit, mas à ampliação do repertório linguístico, partindo do que a criança já traz e valorizando suas formas de expressão como legítimas.

Por outro lado, a compreensão da linguagem como produto social aproxima-se da noção de que as funções psicológicas superiores se constituem inicialmente no plano interpsicológico para, posteriormente, internalizarem-se no plano intrapsicológico, conforme Vygotsky (2009). Ao reconhecer que a linguagem circula em diferentes espaços, as professoras indicam uma percepção da dimensão histórica e cultural do

desenvolvimento. Contudo, essa aproximação convive com ambiguidades: ao enfatizar o contexto como fator determinante, algumas falas sugerem uma leitura que pode naturalizar desigualdades, reduzindo o papel transformador da mediação pedagógica.

Nessa direção, segundo Bissoli *et al.* (2021), é fundamental que as práticas pedagógicas não apenas reconheçam, mas também valorizem e ampliem os repertórios linguísticos que as crianças trazem de seus contextos. As autoras reforçam que a escola pode oferecer experiências que favoreçam o desenvolvimento da linguagem ao articular práticas locais a um repertório cultural mais amplo.

Sendo assim, as professoras têm a responsabilidade de elaborar estratégias pedagógicas que acolham e respeitem essa diversidade. Narrativas, discussões coletivas e atividades interativas tornam-se instrumentos fundamentais para a ampliação das experiências linguísticas das crianças.

Na perspectiva de Vygotsky, o contexto não atua de forma mecânica; ele é mediado pela ação simbólica e pela qualidade das interações organizadas intencionalmente. Nessa direção, como sugerem Cabell *et al.* (2015), a linguagem oral deve ser compreendida como habilidade em desenvolvimento, influenciada pelas interações sociais e culturais, o que requer práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, como narrativas compartilhadas, discussões orientadas e jogos simbólicos, capazes de engajar crianças com diferentes níveis de desenvolvimento linguístico.

Essa compreensão implica reconhecer que a intencionalidade pedagógica não se reduz à ocorrência espontânea de interações verbais, mas demanda organização consciente das situações comunicativas. Ela se materializa, por exemplo, quando a professora planeja perguntas abertas durante a roda de conversa “O que você acha que aconteceria se...?”, em vez de perguntas de resposta única “Que cor é essa?”; ou quando, durante o parque, narra as ações da criança que ainda não fala, oferecendo-lhe as palavras que ela ainda não possui para significar sua experiência.

É justamente nesse ponto que se torna relevante considerar outra compreensão presente nos discursos das professoras, aquela que enfatiza a intervenção pedagógica como elemento estruturante do desenvolvimento. Ao reconhecer que as professoras podem ampliar o repertório linguístico e reorganizar as experiências das crianças,

revela-se a noção de que o desenvolvimento é impulsionado por interações orientadas e intencionais. Entretanto, também aqui emergem desdobramentos: a mediação oscila entre ampliação cultural e adequação normativa. Quando orientada pela valorização dos conhecimentos prévios e pela construção compartilhada de significados, aproxima-se da concepção defendida por Bruner (2006), para quem os processos de andaimes (*scaffolding*) possibilitam à criança participar progressivamente de práticas culturais mais complexas. Contudo, quando a intervenção assume contornos de correção ou padronização da fala, desloca-se da mediação cultural para uma lógica reguladora, limitando o potencial formativo da linguagem.

Os discursos das professoras mostram outra dimensão relevante do desenvolvimento linguístico: a valorização da afetividade e das interações pré-verbais. Esse entendimento dialoga com a ideia de que os processos psicológicos se constituem inicialmente na interação social e que a internalização não depende exclusivamente da fala articulada. Ao considerar o gesto, o olhar, as vocalizações e a entonação como formas legítimas de participação, as professoras ampliam o conceito de linguagem para além da oralidade explícita, reconhecendo que a compreensão antecede a verbalização.

A literatura respalda essa perspectiva. Paiva (2016) e Dornelas (2017) destacam que a construção de um ambiente afetivo e de confiança favorece a ampliação das interações verbais, sendo a segurança emocional elemento que fortalece a mediação pedagógica. Em consonância com a abordagem Histórico-Cultural, o vínculo afetivo potencializa a qualidade das interações e torna a prática mais responsiva às necessidades das crianças. Nesse sentido, a segurança emocional não é apenas um facilitador que *encoraja* a fala, mas um elemento que altera qualitativamente a mediação pedagógica. O vínculo estabelecido é, portanto, pedagógico, e não apenas afetivo, pois é na confiança da relação com o outro que a criança se sente autorizada a experimentar a linguagem, cometer erros e reformular seus enunciados na zona de desenvolvimento proximal. Do mesmo modo, Costa (2014) enfatiza que gestos, expressões faciais e vocalizações constituem bases fundamentais para a formação da linguagem, sobretudo quando reconhecidos e mediados intencionalmente pelas professoras.

Estudos de Tomasello (2003) e Kuhl (2004) também indicam que a compreensão linguística precede a produção oral, evidenciando que as crianças são capazes de interpretar padrões sonoros, entonações e pistas contextuais antes de articularem palavras. Tais contribuições reforçam que o desenvolvimento da linguagem se inicia nas interações e na percepção, muito antes da fala propriamente dita.

No entanto, quando a afetividade é tomada como condição predominante do desenvolvimento linguístico, pode ocorrer um deslocamento que fragiliza a centralidade da mediação simbólica enquanto organização intencional das experiências culturais. Nesse caso, corre-se o risco de reduzir a intervenção pedagógica à dimensão relacional, esvaziando seu papel estruturante na ampliação qualitativa das funções psicológicas superiores.

Esse conjunto de compreensões revela que a intencionalidade pedagógica é perpassada por disputas conceituais que refletem diferentes matrizes formativas presentes na Educação Infantil. Ora se orienta por uma lógica espontaneísta, como quando a linguagem é concebida como fenômeno que emerge naturalmente das interações cotidianas, uma perspectiva que dialoga com abordagens naturalizantes do desenvolvimento criticadas por autores como Kramer (2021), ao apontar o risco de esvaziamento da dimensão formativa da ação docente. Ora assume contornos instrumentalizantes, quando a linguagem passa a operar como critério avaliativo ou indicador de desempenho, aproximando-se de racionalidades pedagógicas reguladoras, conforme problematizam Libâneo (2001) e Saviani (2003), ao discutirem a influência de lógicas tecnicistas na organização da prática pedagógica.

A principal tensão identificada opõe a visão da linguagem como produto consolidado (que classifica pela verbalização) à sua compreensão como processo em construção mediado socialmente (que acolhe gestos e respostas não verbais). Essa distinção redefine o papel da professora na Educação Infantil: de avaliadora do desempenho verbal para mediadora de experiências linguísticas intencionais e culturalmente significativas.

No interior dessas ambivalências, observa-se que a compreensão da linguagem como indicador de desenvolvimento intelectual (compreensão 1) tende a operar como

lógica hegemônica nos discursos docentes, muitas vezes sobrepondo-se às demais compreensões. Isso ocorre mesmo quando as professoras reconhecem a dimensão sociocultural da linguagem (compreensão 2) ou a importância das interações pré-verbais (compreensão 5). Tal hegemonia pode ser explicada pela força de discursos maturacionistas e psicométricos ainda presentes na formação docente e no imaginário social sobre inteligência e desenvolvimento (Paiva, 2016). Por outro lado, as compreensões 4 e 5 (afetividade e pré-verbal) funcionam como contrapontos a essa lógica, reintroduzindo a complexidade do desenvolvimento infantil e desestabilizando leituras reducionistas. Já a compreensão 3 (intervenção pedagógica) ocupa posição ambígua: pode tanto reforçar a lógica normativa, quando entendida como correção, quanto tensioná-la, quando compreendida como ampliação cultural. Essa ambiguidade é central para pensar a formação docente, pois indica que a concepção de mediação pedagógica não é unívoca, mas depende dos fundamentos teóricos que a sustentam.

Por outro lado, evidencia-se também uma lógica mediadora, na qual a linguagem é reconhecida como instrumento cultural que reorganiza as funções psicológicas superiores, conforme fundamenta Vygotsky (2014), ao afirmar que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e na mediação simbólica. Nessa direção, a intencionalidade pedagógica aproxima-se da concepção de andaimes proposta por Bruner (2006), na qual a intervenção das professoras amplia progressivamente as possibilidades de participação da criança nas práticas culturais.

Essa compreensão teórica encontra ressonância nas orientações curriculares vigentes. Os achados dialogam com a BNCC (2017), mas mostram que sua implementação depende de como as professoras interpretam a linguagem. Quando prevalece a compreensão da linguagem como indicador de desempenho, as práticas tendem a se orientar por expectativas normativas, distanciando-se da proposta de acolhimento à diversidade de tempos e modos de expressão presentes na BNCC. Por outro lado, as compreensões que valorizam a afetividade e as interações pré-verbais aproximam-se da perspectiva de uma pedagogia da escuta e do acolhimento, coerente com os princípios de respeito à singularidade infantil. Assim, a implementação da BNCC

não se reduz à adoção de novas atividades, mas requer a problematização das concepções docentes sobre linguagem e desenvolvimento.

A coexistência dessas compreensões indica que a formação docente incorpora referenciais heterogêneos, nem sempre articulados de modo sistemático, como discutem Nóvoa (1999) e Tardif (2005), ao analisarem a pluralidade de saberes que compõem a profissionalidade docente. Desse modo, as práticas pedagógicas materializam não apenas escolhas individuais, mas a presença de discursos formativos que se sobrepõem e, por vezes, entram em tensão na organização do trabalho pedagógico com a linguagem na Educação Infantil.

O descompasso identificado não se refere à ausência de reconhecimento da importância da linguagem, mas à fragilidade na articulação entre concepção teórica e prática pedagógica. À luz da perspectiva Histórico-Cultural, a intencionalidade exige não apenas a presença da linguagem nas interações, mas sua organização consciente como mediação que possibilita a ampliação da zona de desenvolvimento proximal e a complexificação das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a problematização das compreensões das professoras torna-se fundamental para que a linguagem oral seja assumida como instrumento cultural de desenvolvimento, e não apenas como indicador ou recurso pragmático no cotidiano da Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo analisar as compreensões expressas por professoras acerca do desenvolvimento da linguagem oral e suas implicações para a intencionalidade pedagógica no cotidiano da Educação Infantil, à luz da perspectiva Histórico-Cultural. A principal contribuição do artigo reside na proposição de um quadro analítico composto por cinco compreensões docentes que revelam a heterogeneidade e as contradições do pensamento das professoras sobre linguagem oral. Diferentemente de estudos que investigam práticas observáveis ou concepções declaradas, este trabalho avança ao desvelar conflitos conceituais que coexistem nos discursos das professoras e ao demonstrar como essas tensões incidem sobre a intencionalidade pedagógica. O modelo interpretativo aqui construído pode subsidiar

processos formativos ao oferecer categorias para a reflexão crítica das professoras sobre seus próprios fundamentos teóricos.

As compreensões docentes influenciam diretamente se a linguagem será tratada como espontânea, avaliativa ou mediadora. Assim, a prática pedagógica não se sustenta apenas em prescrições curriculares ou orientações normativas, mas também nos referenciais teóricos, explícitos ou implícitos, que estruturam o pensamento docente.

Os achados do estudo evidenciam implicações relevantes para a formação docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada. No que se refere à formação inicial, destaca-se a necessidade de aprofundamento teórico consistente sobre a linguagem como mediação cultural do desenvolvimento, superando abordagens reducionistas que a associam exclusivamente à comunicação ou à preparação para a alfabetização. A utilização de referenciais que compreendam a linguagem como função psicológica superior e elemento estruturante das práticas sociais é fundamental para sustentar uma intencionalidade pedagógica coerente com o desenvolvimento integral da criança.

No âmbito da formação continuada, propõem-se momentos formativos com análise de vídeos, narrativas pedagógicas e grupos de estudo articulados ao referencial Histórico-Cultural. Tais práticas formativas, articuladas ao referencial construído neste estudo, podem favorecer a tomada de consciência das contradições entre as compreensões declaradas e as práticas efetivas, criando condições para a ressignificação do trabalho pedagógico com a linguagem oral. De modo complementar, a formação inicial em Pedagogia deve criar condições para que futuras professoras analisem criticamente as concepções de linguagem que mobilizam, articulando saberes da linguística, da psicolinguística e da perspectiva Histórico-Cultural à compreensão da mediação pedagógica como ação intencional e culturalmente situada.

Defende-se, portanto, que processos formativos comprometidos com a qualidade da Educação Infantil precisam articular aprofundamento conceitual e análise reflexiva das práticas, reconhecendo que a transformação pedagógica passa, necessariamente, pela transformação das concepções que a sustentam.

Este estudo contribui para o campo da Educação Infantil ao problematizar que a análise das compreensões das professoras constitui caminho relevante para compreender as dinâmicas que estruturam a intencionalidade pedagógica no trabalho com a linguagem oral. Ao explicitar as diferentes matrizes conceituais que coexistem nos discursos das professoras, o estudo amplia o debate sobre a relação entre formação, concepção teórica e prática pedagógica, reforçando a centralidade da linguagem como mediação cultural do desenvolvimento humano.

Como limite, destaca-se que a pesquisa foi realizada em um contexto específico, envolvendo um número restrito de participantes, o que não permite generalizações, mas possibilita aprofundamentos interpretativos situados. Como possibilidades para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do estudo para outros contextos institucionais, incluindo creches rurais; a articulação entre análise das compreensões docentes e observação sistemática das práticas em sala de aula, investigando como as compreensões se materializam (ou não) nas interações cotidianas; estudos longitudinais que acompanhem processos formativos voltados à linguagem oral, avaliando seus efeitos nas compreensões e nas práticas das professoras; e pesquisas que incluam a perspectiva das crianças, investigando como elas respondem às mediações propostas e como constroem sua própria oralidade nas interações com adultos e pares. Tais aprofundamentos podem contribuir para consolidar práticas pedagógicas sustentadas por referenciais teóricos consistentes e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISSOLI, M. DE F.; PINHO, E. M. R.; MORAES, A. J. DE A. B. O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural:

apontamentos de uma pesquisa. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 213–231, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL, M. DA E. (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRUNER, J. S. Education as Social Invention. **Journal of Social Issues**, v. 39, n. 4, p. 129–141, 1983.

BRUNER, J. S. **Sobre a Teoria da Instrução**. São Paulo: Ph Editora, 2006.

CABELL, S. Q.; JUSTICE, L. M.; MCGINTY, A. S.; DECOSTER, J.; FORSTON, L. D. Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 30, n. PA, p. 80–92, 2015. Elsevier Inc.

CANUT, E.; HUSIANYCIA, M.; JOURDAIN, M.; CAPPELE, K. Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles: des postures et une formation à réinterroger. **Travaux neuchâtelois de linguistique**, n. 74, p. 97–110, 2021.

COHEN, L. E.; WAITE-STUPIANSKY, S. **Theories of Early Childhood Education**. New York: Routledge, 2022.

COSTA, W. R. DO N. DA. **Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil**, 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DORNELAS, D. F. L. **Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de Educação Infantil**, 2017. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

HOFF, E. The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. **Child Development**, v. 74, n. 5, p. 1368–1378, 2003.

KRAMER, S. **Educação como resposta responsável: Conhecer, acolher e agir**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2021.

KUHL, P. K. Early language acquisition: cracking the speech code. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 5, n. 11, p. 831–843, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

Lima, L. S., de Oliveira Cavalcante, G., & Nayanne da Silva Santos, I. (2024). Escuta Sensível na Educação Infantil: uma Abordagem Pedagógica centrada na Criança. *Linguagens, Educação E Sociedade*, 28(56), 1–30.  
<https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4868>

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em:  
<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27801/29573>

OLIVEIRA, L. A. G. **Estratégias de interação verbal entre professoras e crianças: relações com compreensões e intencionalidade pedagógica no cotidiano da educação infantil.** 2025. 245 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 27/02/2025.

PAIVA, A. C. DOS S. DE S. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza,** 2016. Universidade Federal do Ceará.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** - tradução de Maria da Pena Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

#### HISTÓRICO

*Submetido:* 26 de fevereiro de 2026.

*Aprovado:* 13 de Jun. de 2026.

*Publicado:* 10 de Mai. de 2026.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

OLIVEIRA, L. A. G.; BRANCO, V. Desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil: compreensões das professoras e intencionalidade pedagógica. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, v. 30, n.63, 2026, eISSN:2526-8449.